Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Claude JAVIER

Le 14 novembre 2022

Apprendre en situation de travail : le cas des conseillers principaux d'éducation débutants

École doctorale et discipline ou spécialité

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Spécialité

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche

UMR EFTS- Éducation Formation Travail Savoirs

Jury

Directeurs de Thèse

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Gwénaël LEFEUVRE, Maître de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Rapporteur.e.s

Céline CHAUVIGNÉ, Maître de Conférences HDR, Université de Nantes

Louis LEVASSEUR, Professeur, Université Laval, Québec

Examinatrices

Cécile GARDIES, Professeure de l'enseignement supérieur agricole, ENSFEA

Marie-Christine TOCZEK, Professeure des Universités, Université Clermont Auvergne

A la mémoire de mon père, avec qui j'aurais tant aimé pouvoir partager ce moment : lui qui excellait dans l'art de raconter des histoires aurait beaucoup apprécié l'approche par les récits de pratiques, que j'ai mise en œuvre dans mes travaux.

Merci de m'avoir donné le goût d'apprendre et de persévérer, quelle que soit la difficulté .

« Nous vivons simultanément dans deux mondes : celui, austère, mais bien délimité, du mode de pensée paradigmatique, et celui , plein de défis, du récit. C'est en réalité lorsque nous perdons de vue que les deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre que nous cessons d'être à même de faire face aux évènements »

(Bruner, 2010, p.90).

« Le vent se lève... ! Il faut tenter de vivre !
L'air immense ouvre et referme mon livre,
La vague en poudre ose jaillir des rocs !
Envolez-vous, pages tout éblouies !
Rompez, vagues ! Rompez d'eaux réjouies
Ce toit tranquille où picoraient des focs ! »

Paul Valéry, (Cimetière marin, 1922)

REMERCIEMENTS

L'expérience singulière de la thèse s'inscrit toujours dans un collectif. Je souhaite exprimer ici toute ma gratitude aux personnes qui m'ont aidée à cheminer dans ce parcours exigeant. Aussi, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements :

- A mes co-directeurs de thèse, J-François Marcel et Gwénaël Lefeuvre, pour leur engagement sans faille dans un accompagnement régulier, exigeant et soutenant. Leurs commentaires critiques et leurs conseils avisés ont nourri mon travail et ont grandement contribué à son avancée. Je mesure combien leur rigueur scientifique et la complémentarité de leurs regards ont été précieuses tout au long de mon parcours d'apprentissage de chercheure.

- Aux membres du jury, Céline Chauvigné, Louis Levasseur, Cécile Gardiès et Marie-Christine Toczek pour avoir accepté d'évaluer ce travail : leur participation m'honore. Je remercie tout particulièrement Céline Chauvigné et Louis Levasseur d'avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse.

- Aux membres du thème 3 du laboratoire EFTS « Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation », qui font vivre l'espace scientifique du séminaire en le rendant accessible aux doctorants. Ces séminaires ont constitué un espace de socialisation universitaire stimulant dans mon parcours, même si je n'ai pu participer aux séances autant que je l'aurais souhaité.

- A Céline Pottier et Sébastien Reynes, pour la qualité humaine de leur accueil et l'efficacité de leur assistance logistique et administrative en toute occasion.

- A tous mes collègues doctorants et docteurs du séminaire « Émancipation et changements », pour nos échanges, les conseils et moments de doutes partagés, l'écoute bienveillante. Le rendez-vous mensuel du séminaire doctoral a été une balise structurante dans mon parcours, pour tenir le cap entre mon activité professionnelle de formatrice et le projet de la thèse.

- Au Rectorat de l'Académie de Toulouse pour la confiance accordée au travers de la formalisation de la recherche-intervention. Je remercie en particulier Marie Saint-Michel, directrice de l'École académique de formation continue de l'académie de Toulouse, Lucyna Moari et Isabelle Marchi-Barbaux, IA-IPR Établissements et vie scolaire, pour leur intérêt porté au projet et leur soutien.

- Aux CPE stagiaires et à leurs tuteurs, pour avoir accepté de participer à cette recherche-intervention. Je veux saluer leur disponibilité et leur engagement dans ce projet, sans lesquels cette thèse n'aurait pu voir le jour.

- A mes collègues de l'INSPE, en particulier l'équipe du parcours CPE, pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ces années. Je pense notamment au trio indéfectible de mes collègues CPE, Fabien, Jérôme et Samuel, qui ont partagé, chacun à leur manière, cette aventure avec moi.

- Aux communautés de doctorants avec lesquelles j'ai cheminé dans le processus d'écriture, à l'occasion de retraites de rédaction en présentiel ou en ligne. *Parent(thèse), les « Colocs », le Village de François*…autant d'occasions de découvrir des lieux ressourçants et de faire de belles rencontres pleines d'humanité. Une mention spéciale à Juliette, Priscilla et Katia, pour le soutien stimulant et bienveillant du quatuor.

Je voudrais achever ces remerciements par quelques mots plus personnels.
Je tiens à remercier les amis qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours, en acceptant mes nombreux moments d'indisponibilité et en s'intéressant à l'avancée de mon travail.

La thèse fait aussi partie d'un projet familial ; au sein d'une grande famille, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur un soutien familial inconditionnel, que chacun d'entre vous en soit remercié.

Enfin, mes derniers mots seront adressés à mon conjoint et à mes enfants : merci d'avoir accepté mon rythme de travail intense, ma disponibilité réduite à peau de chagrin, mes absences à répétition. Une dédicace spéciale pour mon conjoint, pour sa patience et sa compréhension d'un projet un peu déraisonnable au départ.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS I

SOMMAIRE IV

INTRODUCTION GENERALE 1

1 La genèse du projet de recherche *1*
2 Itinéraire d'un parcours doctoral *4*
3 Une architecture de thèse en trois tomes *9*

TOME 1 : LE PROJET DE LA RECHERCHE-INTERVENTION 11

Introduction du tome 1 ..... *13*

CHAPITRE 1 UNE RECHERCHE-INTERVENTION SUSCITÉE DANS LA FORMATION DES CPE TUTEURS 15

1 Une recherche-intervention dans le domaine de la formation des CPE tuteurs *15*
2 La conduite et l'accompagnement du changement dans le domaine de l'éducation et de la formation 20
3 La recherche-intervention, une voie pour l'accompagnement du changement en éducation et formation *24*
4 L'ingénierie de la recherche-intervention *36*
Synthèse du chapitre 1 ..... *42*

CHAPITRE 2 LE CHANGEMENT AU CŒUR DU MÉTIER DE CPE 45

1 La genèse du métier : un héritage intimement lié à l'histoire du système éducatif français 45
2 Un métier en changement permanent, entre prescriptions institutionnelles et représentations du métier *46*
3 Une activité professionnelle sous tension *55*
4 Un métier ou une profession ? *61*
Synthèse du chapitre 2 ..... *64*

CHAPITRE 3 DE LA COMPLEXITÉ À FORMER A UN MÉTIER EN CHANGEMENT 65

1 Quatre grands modèles pour un panorama historique de l'évolution de la formation des CPE 65
2 Débuter dans un métier : préoccupations et points de tension *71*
Synthèse du chapitre 3 ..... *77*

CHAPITRE 4 APPRENDRE EN SITUATION DE TRAVAIL 79

1 Que signifie « apprendre en situation de travail » ? *79*
2 Du lieu de travail à la situation de travail : une notion floue à opérationnaliser *82*
3 Des repères pour étudier l'apprentissage au travail *92*
4 Activité et apprentissage : comment apprend-t-on au travail ? *102*
Synthèse du chapitre 4 ..... *104*

CHAPITRE 5 PROBLÉMATIQUE 105

1 Un modèle d'apprentissage du métier en situation de travail *105*
2 Un apprentissage en situation de travail incertain *106*
3 Des orientations épistémologiques et méthodologiques *107*

SYNTHESE DU TOME 1 109

TOME 2 : LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION 111

Introduction tome 2 ..... *113*

CHAPITRE 6 LES PRODUCTIONS DE L'INTERVENTION 115

1 Le référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE *115*
2 La coélaboration d'un dispositif de formation en situation de travail avec les tuteurs *122*
3 La régulation de l'équipe de vie scolaire, une exigence contemporaine du métier *126*
Synthèse du Chapitre 6 ..... *130*

CHAPITRE 7 UNE RECHERCHE ANCRÉE DANS UNE APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS 131

1 Le choix de la théorie sociocognitive de l'apprentissage *131*
2 Les processus de construction sociale et culturelle des apprentissages professionnels *132*
3 Les savoirs professionnels *143*
4 Le sentiment d'efficacité professionnelle *152*
5 Les pratiques professionnelles *160*
6 Une modélisation pour étudier les pratiques professionnelles *165*
Synthèse du Chapitre 7 ..... *173*

CHAPITRE 8 CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 175

1 Les principes épistémologiques et méthodologiques *175*
2 Recueil des éléments empiriques *183*
3 La démarche d'analyse des éléments empiriques recueillis *194*
4 Les aménagements du dispositif méthodologique liés à la crise sanitaire du Covid-19 ..... *204*
Synthèse de la méthodologie *207*

CHAPITRE 9 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES MISES EN RÉCITS 209

1 Le récit au cœur de l'activité humaine *209*
2 Le récit comme mode d'analyse compréhensive des pratiques *211*
3 Méthodologie de l'élaboration des récits dans notre recherche *215*
4 Analyser les récits : l'apport des schémas narratifs *218*
5 Méthodologie de l'analyse des récits *224*
6 Regard critique sur cette démarche méthodologique *233*
Synthèse du Chapitre 9 ..... *235*

SYNTHESE DU TOME 2 236

TOME 3 : LES APPORTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION 239

Introduction tome 3 ..... *241*

CHAPITRE 10 LES SAVOIRS PERÇUS : ÉVOLUTION DU SEPRO 243

1 Profil global d'évolution du SEPro pour les cinq CPES *243*
2 Analyse comparative de l'évolution des variables constitutives du SEPro *246*
3 Perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro *255*
Synthèse du Chapitre 10 ..... *265*

CHAPITRE 11 LES SAVOIRS CONSTATÉS 269

1 Le cas de la CPES 1 ..... *269*
2 Les configurations du modèle quaternaire des pratiques des CPES *288*
3 Analyse comparative de l'évolution des pratiques des CPES *300*
4 Regard critique sur l'analyse *309*
Synthèse du Chapitre 11 ..... *310*

CHAPITRE 12 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE 313

1 La médiation des savoirs *313*

2 Processus d'étayage et dynamique interactionnelle des séances de travail 321
3 Les processus vicariants 326
4 Des configurations de tutelle différentes : effets sur les apprentissages des CPES 334
Synthèse du Chapitre 12 341

CHAPITRE 13 DISCUSSION : LE DISPOSITIF DE FEST, COMME ESPACE DE MÉDIATION ET DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS 345

1 Les savoirs professionnels des CPES 345
2 Apprendre des autres en situation de travail : des parcours d'apprentissage différenciés 351
3 Le potentiel d'apprentissage du dispositif de FEST 356
Synthèse du Chapitre 13 359

CHAPITRE 14 RETOUR RÉFLEXIF SUR LA RECHERCHE-INTERVENTION 361

1 L'évolution des pratiques professionnelles des CPET 361
2 Le dispositif de formation en situation de travail : évaluation et perspectives pour la formation des CPES 368
Synthèse du Chapitre 14 372

SYNTHESE DU TOME 3 374

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES 377

1 Le récit de la recherche-intervention 377
2 Les apports de la recherche à la compréhension du processus de construction des apprentissages en situation de travail et de la professionnalisation des CPES dans l'alternance 380
3 Des perspectives de recherche à explorer 381

LISTE DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 385

TEXTES OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES 405

TABLE DES ILLUSTRATIONS 407

LISTE DES TABLEAUX 407
LISTE DES FIGURES 409

LISTE DES SIGLES 411

TABLE DES MATIERES 412

INTRODUCTION GENERALE

La problématique à l'origine de cette recherche émerge d'une préoccupation professionnelle, éprouvée en tant que formatrice au sein du master MEEF EE CPE[1], et qui rencontre des enjeux scientifiques actuels sur la question de la formation des enseignants et CPE en alternance. Notre travail de recherche se situe ainsi au croisement de la formation et de la recherche.

Dans ce propos introductif, (1) nous exposons l'origine de cette thèse pour en expliciter ensuite les enjeux heuristiques, praxéologiques et méthodologiques. Considérant qu'il est essentiel de clarifier la place d'où nous parlons, (2) nous abordons ensuite le récit de notre parcours doctoral afin de mettre au jour l'intrication des postures auxquelles nous avons été confrontée. Ce parcours a été percuté par la crise sanitaire du Covid-19, aussi ce passage revient sur cet épisode marquant de l'aventure doctorale. Enfin (3), nous explicitons l'architecture générale de la thèse.

1 La genèse du projet de recherche[2]

1.1 Documenter les apprentissages des CPE débutants en situation de travail

Le CPE est un acteur éducatif en mutation (Barthélémy, 2014), exerçant ses missions au sein des établissements scolaires du second degré, au carrefour de l'encadrement scolaire, de l'intervention éducative et du domaine pédagogique. À l'issue de leur réussite au concours, les CPE stagiaires (CPES) sont placés en alternance entre un établissement scolaire, lieu de l'expérience professionnelle et un Institut National Supérieur de formation du Professorat et de l'Éducation (INSPE), lieu de la formation académique. Cette année de stage doit contribuer à la professionnalisation (Wittorski, 2010) des novices en leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Les CPES sont directement placés en pleine responsabilité, à mi-temps, sur un poste dont ils doivent assumer l'intégralité des missions, dans un positionnement complexe d'apprenant en situation de travail : placés face à l'urgence du travail, la volonté des CPES est bien souvent d'être d'emblée opérationnel, au détriment d'une logique de professionnalisation axée sur une analyse réflexive de la pratique (Chauvigné, 2014). Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE expérimenté assurant la fonction de tuteur (CPET), mais Chauvigné (2014) souligne que les pratiques tutorales des CPET peuvent rester proches du compagnonnage, la confrontation des CPES aux situations

[1] Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Encadrement Éducatif, parcours Conseiller Principal d'Éducation

[2] Il est d'usage de n'utiliser que la couleur noire dans la rédaction de la thèse ; nous nous autorisons à faire le choix de décliner trois couleurs dans la rédaction des titres et sous-titres, dans un souci de lisibilité du document.

professionnelles ne s'inscrivant pas nécessairement dans un parcours de formation organisé par le CPET. Dès lors, les apprentissages en situation de travail des CPES demeurent fortement liés au contexte d'un lieu de stage unique et soumis aux aléas de l'activité professionnelle quotidienne. Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre (Mayen & Gagneur, 2017).

Dans le cadre d'une formation universitaire et professionnelle initiale, pensée dans une alternance entre établissement scolaire et institut de formation, il s'agit pour les débutants de parvenir à articuler les savoirs académiques et les savoirs issus de l'expérience professionnelle, en vue de développer les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier. Mais apprendre dans l'alternance peut s'avérer complexe et générateur de tensions pour les débutants, entre la situation de travail et de formation (Malo, 2018). La question se pose alors de savoir ce qu'apprennent effectivement les débutants dans leur confrontation aux situations de travail.

Dans un contexte de changement des politiques éducatives publiques, le métier de CPE est soumis à des évolutions contemporaines notables, avec une prescription institutionnelle déplaçant le métier dans les sphères de la politique éducative, de l'action pédagogique et du pilotage du service de vie scolaire (tout en conservant le cœur de métier de la relation éducative à l'élève, (S.Condette, 2014)). Pour autant, un décalage peut être observé, entre ces nouvelles orientations et des pratiques professionnelles demeurant, pour une partie d'entre elles, dans le cadre défini par la précédente circulaire de missions. Dans ce contexte d'identité professionnelle en mouvement, voire en tension (Favreau, 2016), la question de la formation des débutants en situation de travail, à un métier en changement, constitue une question vive.

Enfin, la littérature sur le tutorat dans la formation des enseignants remet en cause la pertinence du format classique de l'entretien-conseil post leçon (Chaliès et al., 2009, Moussay, 2009). Ces travaux invitent à envisager d'autres formats de travail tuteur/stagiaire, dans des situations de co-activité professionnelle, à partir des situations de travail. Il s'agit alors d'accompagner les tuteurs dans un changement de pratiques professionnelles, afin de rendre l'expérience professionnelle davantage formatrice pour les débutants. Pour autant, peu de travaux, à notre connaissance, abordent la question des apprentissages réalisés par les CPE novices en situation de travail. Il semble que ces apprentissages professionnels demeurent des allants de soi pour le système de formation actuel, du point de vue de leur potentiel d'apprentissage (Mayen & Gagneur, 2017).

L'ensemble de ces éléments de problématisation a alimenté la genèse du projet de recherche.

1.2 Enjeux heuristiques, praxéologiques et méthodologiques de la recherche-intervention

Si les visées participative et transformative du projet étaient présentes dès le départ du travail, le cheminement vers une démarche de recherche-intervention (RI) s'est fait progressivement, étayé par les échanges au sein du séminaire doctoral auquel nous étions rattachée et dans le cadre d'un dialogue avec l'employeur des CPES et CPET, afin de susciter cette demande de RI[3]. Adossé à l'ensemble des éléments de problématisation succinctement présentés supra, et qui seront développés dans les chapitres suivants, le projet présenté ici poursuit une double visée, à l'instar de toute RI : une visée praxéologique et une visée heuristique (Marcel, 2010). Le volet intervention traduit la visée praxéologique du projet. Il a

[3] Le chapitre 1 rend compte de cette démarche d'intéressement (Akrich et.al., 1991)

pris appui sur le dispositif de formation continue des CPE tuteurs, auquel nous contribuons en tant que formatrice. L'enjeu de l'intervention était d'accompagner les CPE tuteurs dans l'évolution de leurs pratiques tutorales, en prenant en compte la complexité actuelle de leur mission, qui est de former en situation de travail, à un métier en changement et en tension. L'intervention s'est adossée aux travaux de recherche relatifs aux apprentissages en situation de travail, issus tant du monde francophone (Bourgeois & Durand, 2012 ; Filliettaz & Trébert, 2016 ; Gérard, 2017 ; Kunegel, 2011 ; Markaki & Rémery, 2016 ; Mayen & Gagneur, 2017 ; Veillard, 2015) que du monde anglophone (Billett, 2001 ; Cairns, 2011 ; Malloch et al., 2013), pour accompagner les CPET dans la co-élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail (désormais FEST), à destination des CPES. Une RI poursuit également une visée critique, mais qui est moins présente que les deux autres visées, dans le cadre de notre projet. Pour autant, l'appropriation du dispositif de FEST par les CPET et le déplacement dans les pratiques tutorales pourra néanmoins dire quelque chose de cette visée critique, ce point est développé au Chapitre 13.

Au carrefour des préoccupations précédemment identifiées, la visée heuristique ambitionne de documenter les apprentissages professionnels des CPES participant à ce dispositif de FEST, du point de vue des processus d'apprentissage mobilisés et des savoirs construits. En nous référant à une théorie sociocognitive de l'apprentissage professionnel, nous faisons l'hypothèse qu'au travers de leur participation à ce dispositif de FEST, les CPES mobilisent des processus d'apprentissage leur permettant de construire des savoirs professionnels, qu'ils mobilisent ensuite quand ils agissent seuls, en situation de travail. Les choix théoriques opérés pour l'étude des processus d'apprentissage articulent les concepts de vicariance (Bandura, 1980 ; 2007), de médiation (Vygotski, 1985) et d'étayage (Bruner, 1983 ; 1991). S'agissant des savoirs professionnels, l'étude s'intéresse d'une part aux savoirs professionnels perçus (Tali, 2016), au travers de l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle des CPES, en considérant, à la suite de la suite de Lefeuvre et al. (2009) que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue l'un des indicateurs des apprentissages professionnels. Bandura (2007) définit le sentiment d'efficacité personnelle perçue comme la croyance d'une personne dans ses capacités à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à une tâche ou situation, et obtenir les résultats escomptés. À la suite des travaux de Bandura, et en s'intéressant en particulier aux pratiques enseignantes, Marcel (2009) définit le concept de sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro) comme un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle. La sphère étudiée dans notre étude concernant la sphère professionnelle, cette extension du concept de SEP nous paraît heuristique pour notre recherche. D'autre part, la recherche s'intéresse également aux savoirs professionnels constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles, en mobilisant le modèle quaternaire des pratiques théorisé par Marcel (2009) et opérationnalisé, au plan méthodologique, par la démarche des récits de pratiques (Marcel, 2014a ; Dupuy, 2015). Reposant sur le principe de double lecture des pratiques (Marcel, 2002) et adossée à l'analogie entre texte et action défendue par (Ricœur, 1986), cette démarche méthodologique met en œuvre un processus d'écriture itératif au long cours, qui recourt à l'élaboration de trois récits successifs. En convoquant les travaux de Todorov (1966) relatifs à l'analyse du récit, Marcel propose ainsi d'élaborer trois récits : le récit de l'observateur, le récit de l'acteur et le récit des pratiques qui synthétise et articule les deux précédents.

Au plan méthodologique, notre recherche est ancrée dans une démarche qualitative et diachronique, articulée aux différentes phases exploratoires de l'intervention. La démarche des récits de pratiques repose sur l'observation des pratiques professionnelles des acteurs au sein des établissements scolaires, et sur le recueil des discours des acteurs sur leurs pratiques. Ainsi,

tout au long de l'année scolaire 2019-2020, nous avons suivi six dyades CPES/CPET dans des établissements scolaires différents, pour documenter la construction des apprentissages des CPES en situation de travail.

2 Itinéraire d'un parcours doctoral

La thèse ne se résume pas à une production scientifique, elle constitue également une expérience de vie, un processus générateur de transformations identitaires pour les doctorants. Cette partie vise à rendre compte de notre expérience singulière du parcours doctoral.

2.1 Un engagement dans le contexte professionnel de la recherche : une posture épistémologique assumée

2.1.1 Devenir chercheure pour répondre à une problématique professionnelle : un exercice d'équilibrisme

L'équilibriste est une « personne dont le métier est de faire des tours d'adresse, d'équilibre »[4]. Nous n'avons aucunement la prétention de dire que nous avons fait des « tours d'adresse », loin de là. En revanche, il nous a fallu veiller à l'équilibre entre les sphères plurielles dans lesquelles nous évoluons. La figure de l'équilibriste, qui marche sur un fil, en gardant le regard rivé sur l'horizon pour conserver son équilibre, nous paraît ici heuristique pour rendre compte de notre posture épistémologique dans le cadre de cette recherche.

Dans le cadre de nos missions de formatrice à l'INSPE, nous intervenons dans la formation des CPE stagiaires et nous co-animons la formation des CPE tuteurs, depuis plusieurs années. Dans un souci d'objectivation des conditions de production des connaissances, ces éléments nous paraissent devoir être posés d'emblée, car ils actualisent, dans le contexte de notre recherche, la réflexion sur la posture du chercheur-intervenant que nous développons au chapitre 1 « Une recherche-intervention suscitée ». C'est pourquoi, dans ce paragraphe, nous nous autoriserons le « je » du « je-témoin » ((Geertz, 1996) cité par (Germier, 2015, p. 37)), pour expliciter notre posture dans cette recherche et retracer le cheminement qui a été le nôtre, dans cette construction progressive d'une posture de chercheure-intervenante. Il s'agit ici de mettre au jour et d'assumer la part de subjectivité inhérente au projet de recherche conduit, en élucidant les risques de cette posture, sans la nier, sans en négliger les apports et sans tomber dans l'illusion d'une objectivité absolue. Nous rejoignons Cros (2004) lorsqu'elle affirme que « le chercheur est conduit à assumer cette situation pour éviter de succomber à une illusion positiviste » (Cros, 2004, p. 1).

Notre questionnement de départ est issu de notre pratique professionnelle de formatrice et rejoint des préoccupations scientifiques actuelles concernant la formation des enseignants et CPE. Cette genèse est brièvement décrite supra et les enjeux professionnels et scientifiques sont exposés dans les chapitres suivants (chapitres 2, 4 et 5). Face à cette problématique professionnelle, j'aurais pu faire le choix, en tant que directrice de la mention Encadrement éducatif, de solliciter une équipe de recherche pour leur proposer de travailler sur les apprentissages des CPE débutants lors de leur année de stage en établissement scolaire, ce qui

[4] https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9quilibriste

aurait été une démarche classique d'une demande sociale adressée au milieu académique, suite à l'émergence d'une question de départ professionnelle. Mon cheminement a été tout autre. La rencontre avec la recherche, lors d'un travail de mémoire précédemment conduit dans le cadre d'un master en Sciences de l'Éducation et de la Formation (dans lequel nous avions analysé l'activité de CPE tuteurs au cours des entretiens de conseil pédagogique avec des CPE débutants) a été un catalyseur dans mon cheminement personnel et m'a incitée à tenter l'aventure de la thèse, en endossant les habits de l'apprentie chercheure. Praticienne, impliquée dans le milieu professionnel à plusieurs niveaux, il s'agissait pour moi de « devenir praticien-chercheur » (Albarello, 2003b), en conduisant la thèse en parallèle d'une activité professionnelle intense. De Lavergne (2007) définit le « praticien-chercheur comme « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche » (De Lavergne, 2007, p. 28). Les deux identités, professionnelle et chercheure sont assumées, sans hiérarchisation entre les deux (Do, 2015). L'exercice ici peut sembler relever d'un jeu d'équilibriste, car de fait, mon positionnement se situe à l'interface de trois sphères, dont le recouvrement fréquent pourrait autoriser à parler d'intrication entre ces sphères.

La sphère la plus ancienne est celle du métier, puisque j'ai exercé le métier de CPE pendant seize ans, dans différents contextes professionnels, avant d'évoluer vers une fonction de formatrice. Dans un premier temps, cette expérience professionnelle s'est révélée être facilitante, au regard de la connaissance du métier et des mots du métier qu'elle m'a procurée. Pour autant, cela constitue un point de vigilance critique : en ayant à l'esprit les travaux de Bachelard (1938), il s'agit de dépasser la connaissance première et les représentations personnelles du métier, pour le construire en tant qu'objet de recherche, et savoir porter un regard scientifique sur un objet d'étude, en opérant une distanciation avec lui. Les « allants de soi » et habitus professionnels doivent céder la place aux connaissances scientifiques. Je me trouve alors confrontée à la difficulté banale de tout professionnel s'engageant dans une recherche sur son métier : il va me falloir « mettre à l'écart des évidences aveuglantes, des savoirs encombrants » (Guigue, 2005) pour constituer en objet d'étude, dans une perspective scientifique, un objet d'abord éprouvé dans l'expérience professionnelle. Il est largement admis que la subjectivité du chercheur ne peut être ignorée dans toute recherche en sciences humaines, dans la mesure où « il ne peut appréhender le réel qu'à travers sa culture, son langage, son expérience personnelle et professionnelle, ses valeurs et sa réalité psychique » (Rinaudo, 2017, p. 382). Dans la posture de praticien-chercheur, « cette subjectivité est plus particulièrement interpellée » (Rinaudo, 2017, p. 382). Comment, alors, mettre cette subjectivité au travail, pour élaborer la distanciation nécessaire à toute recherche ? Concernant mon expérience, il me faut souligner ici le rôle fondamental joué par l'écriture dans ce processus de distanciation. L'écriture constitue un outil cognitif puissant, permettant à la pensée de se déplier, de se développer (Vygotski, 1985). Si l'expérience professionnelle en tant que formatrice avait déjà initié une démarche de problématisation et de conceptualisation du champ professionnel, l'exigence de l'écriture pour construire l'objet de recherche à partir de l'objet professionnel, a étayé cette distanciation, en opérant comme une médiation entre les savoirs d'expérience de la praticienne et les savoirs académiques stabilisés par la communauté scientifique. Le processus de problématisation exigé par cette phase de travail a ainsi dévoilé, au fil de l'écriture, des dimensions qui n'étaient pas clairement perçues dans le quotidien de l'exercice professionnel. Par ailleurs, les communications régulières au sein des séminaires de l'entrée thématique dont je relève, ou lors de colloques, ont également contribué à la prise de distance avec l'objet professionnel, en mettant à l'épreuve de la controverse scientifique les avancées du projet de thèse.

La deuxième sphère est celle de la formation au métier, qui relève à la fois du professionnel et du politique. En effet, j'interviens depuis plusieurs années dans la formation des CPE tuteurs

et j'anime par ailleurs des sessions de formation continue, sur d'autres thématiques professionnelles, au plan académique de formation. De plus, dans le cadre du tutorat mixte introduit par la réforme de la formation des enseignants et CPE en 2014[5], j'occupe une fonction de tutrice universitaire auprès des CPES, aux côtés des CPET. Une certaine proximité existe donc entre ces professionnels et moi, avec lesquels j'ai eu l'occasion de travailler à plusieurs reprises, dans des contextes variés. Par ailleurs, mes responsabilités au sein de la mention encadrement éducatif me conduisent à entretenir un dialogue régulier avec l'employeur des CPES, représenté par les corps d'inspection, dans le domaine « Établissements et vie scolaire ». Cette proximité avec les professionnels et le politique facilite l'accès au terrain : la connaissance réciproque favorise la confiance, les portes des établissements scolaires, des bureaux des CPE s'ouvrent plus aisément. Toutefois, une vigilance critique est de mise, afin, d'une part, de ne pas induire de confusion dans la posture de chercheure-intervenante et d'autre part, de savoir résister à des tentations d'instrumentalisation de la part du politique, qui pourrait émerger dans certaines phases de la RI (par exemple, en imposant la constitution des groupes de travail, alors que la visée participative de la RI la conditionne au volontariat des participants). À cet égard, le comité de pilotage, au travers des réunions régulant l'avancée du projet, a joué le rôle d'une instance médiatrice, il a été « le tiers distanciateur », pour veiller à se prémunir de ce risque.

La troisième sphère est celle de la recherche : dans cette RI, j'interviens en tant que doctorante et à ce titre ma posture de chercheure est à construire. La tension entre engagement et distanciation inhérente à la RI (cf. Chapitre 1 infra) se trouve renforcée par mon parcours et mon expérience de praticienne et de formatrice. Pour autant, c'est cette dernière qui a favorisé la rencontre de la sphère professionnelle et de la sphère académique et, en quelque sorte, a permis que la rencontre ait lieu. Nous rejoignons Do (2015) lorsqu'elle affirme que « ces conditions spécifiques de production des connaissances peuvent engendrer une qualité scientifique qui n'aurait pu émerger sans cette interaction étroite assumée entre praticien et chercheur » (Do, 2015, p. 17).

Ce positionnement à l'interface de trois champs aurait pu constituer un obstacle épistémologique ; pour le dépasser et étayer notre mue de la praticienne à la chercheure, nous avons fait des choix théoriques et veillé à construire un dispositif méthodologique rigoureux.

2.1.2 Les choix théoriques et méthodologiques opérés pour penser la distanciation avec l'objet de recherche

Notre recherche, ancrée dans une approche sociocognitive des apprentissages, porte sur les apprentissages professionnels des CPES, lors de l'entrée dans le métier. Ce choix a nécessité l'appropriation d'un champ théorique qui nous était quasiment inconnu. Si cet apprentissage a réclamé un investissement important, nous y voyons l'intérêt de l'avoir abordé d'emblée dans sa dimension conceptuelle, dans une visée heuristique et sans à priori professionnels. Cette acculturation à des concepts théoriques, que nous n'avions pas précédemment mobilisés dans notre activité professionnelle, a ainsi contribué au processus de distanciation.

Au plan méthodologique, l'approche qualitative dans laquelle nous inscrivons constitue un défi supplémentaire, car elle repose sur l'observation des pratiques professionnelles, le recueil des discours des acteurs sur leurs pratiques, au contact direct des acteurs. Il s'agit donc d'avoir pleinement conscience des biais possibles dans le recueil des éléments empiriques. La proximité avec la sphère professionnelle peut avoir un effet sur les discours des personnes interviewées,

[5] MEN (2014). Circulaire n° 2014-080 du 17-06-2014, *Modalités d'organisation de l'année de stage-année scolaire 2014-2015*.

qui peuvent vouloir donner, plus ou moins consciemment, les réponses dont elles pensent qu'elles sont attendues. Pour limiter le risque de confusion des postures, entre la formatrice et la chercheure, nous avons pris des précautions dans la constitution de l'échantillon (en évitant d'assumer la fonction de tutrice universitaire pour les CPES participant à la recherche) et nous nous sommes également désengagée de certaines activités de formation à destination des CPES, lors de l'année du recueil des éléments empiriques. Par ailleurs, au cours des différents temps du recueil des éléments empiriques, nous avons veillé à expliciter de manière répétée, notre posture de chercheure aux participants, afin de ne pas susciter de méprises ou d'incompréhensions (par exemple lorsque nous ne répondions pas aux sollicitations des tuteurs ou des CPES sur leurs interrogations relatives à leurs pratiques professionnelles). La pratique du carnet de bord de l'observation, pour noter les moments au cours desquels la posture est interpellée par les acteurs, a constitué un point d'appui pour la conscientisation de ce phénomène et la construction progressive d'une posture de chercheure-intervenante. Ardoino affirme que « le travail scientifique va dépendre d'une économie optimale du rapport implication-distanciation, obtenue notamment par le jeu des dispositifs » (Ardoino, 1990, p. 26). Aussi, nous avons veillé à prendre en compte notre implication professionnelle au sein du terrain de recherche, en l'objectivant, lors de la conception des dispositifs de recueil des éléments empiriques.

Cette vigilance doit également s'exercer dans les temps d'analyse des éléments empiriques, pour se garder d'une projection de convictions professionnelles, liées à l'expérience antérieure. Il s'agit ici d'opérer une conversion identitaire (J.-M. Barbier, 2001), en mettant à distance les représentations et jugements en tant que praticienne et formatrice. La mobilisation de plusieurs indicateurs pour documenter la construction des apprentissages professionnels (cf. infra Chapitre 7 Une recherche ancrée dans une approche sociocognitive) a nécessité la mise en œuvre de plusieurs recueils d'éléments empiriques complémentaires, composant ainsi une triangulation des méthodes et des sources, de nature à assurer une pertinence scientifique à l'ensemble du projet. Par ailleurs, la distanciation avec le matériau recueilli s'est réalisée également au travers de la démarche méthodologique de mise en récit des pratiques (Marcel, 2014), que nous décrivons infra au Chapitre 9 « Les pratiques mises en récit » : par leur caractère de matériau secondaire, élaboré sur la base d'une double lecture des pratiques (Marcel, 2002 ; Lefeuvre, 2005), les récits de pratiques opèrent une médiation entre une description intrinsèque et une description extrinsèque. L'écrit final offre ainsi une compréhension enrichie des pratiques, en la décentrant d'un point de vue unique.

La question de la distance (ou de la proximité) avec l'objet de recherche se pose à tout chercheur en sciences de l'éducation et de la formation, puisque, historiquement, cette discipline s'est constituée en champ de recherche à partir d'un champ de pratiques (J.-M. Barbier, 2001). Notre parcours professionnel nous a fait cheminer du champ de la pratique du métier, à celui de la formation. Si la posture du praticien réflexif, au sens où Schön (1994) la théorise, ne nous était pas étrangère, il nous faut reconnaître que l'expérience professionnelle en tant que formatrice, par la nature même de l'activité attendue, a largement développé cette posture. L'aventure du parcours doctoral a prolongé ce déplacement en nous conduisant à nous engager en qualité de chercheure-intervenante. La tension entre des postures complexes à concilier est constitutive de la RI et fait l'objet de réflexions et débats scientifiques parmi les chercheurs se réclamant de cette conception de la recherche (Bordes et al., 2019 ; Marcel & Nunez Moscoso, 2012 ; Marcel & Péoc'h, 2013). Aussi, le concept de la RI s'est révélé être au final un point d'appui pour dévoiler, penser et tenir ensemble, des postures différentes dans les trois sphères identifiées. En offrant un cadre structurant pour mettre au jour l'intrication des postures, la RI a joué un rôle facilitateur : la visée participative de la RI a permis de replacer notre activité

professionnelle de formatrice dans le cadre de l'intervention, tout en l'articulant fortement avec la visée heuristique, en tant que préoccupation continue et en assumant, en toute transparence, la visée praxéologique, à laquelle les professionnels sont associés.

Ce processus de construction identitaire, constitutif de tout parcours doctoral de praticien s'engageant dans une démarche de recherche, a été bousculé par un évènement inédit, avec l'émergence de la crise sanitaire du Covid-19, au début de l'année 2020. L'identité professionnelle du chercheur-intervenant se construit dans la rencontre et le dialogue de trois figures : le chercheur, l'expert, le bricoleur (Marcel, 2010). Cet épisode nous l'a pleinement révélé, au travers de cette expérience de vie inédite.

2.2 La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité

En mars 2020, quand la crise sanitaire du Covid-19 s'est déclarée, nous étions alors en phase de recueil des éléments empiriques, au sein des établissements scolaires. Cette crise inédite a percuté de plein fouet le parcours doctoral. Les aménagements du protocole de recherche réclamés par cette conjoncture sont précisés au Chapitre 8 « Principes épistémologiques et méthodologiques ». Confrontée à cette situation extraordinaire, une fois passée la phase de sidération, nous avons ressenti le besoin de rendre compte de cette expérience dans notre thèse, et au plan scientifique, de mener une analyse critique des conditions d'effectivité des connaissances produites. Nous avons formalisé cette réflexion dans un article (soumis, en cours d'évaluation), qui est présenté en annexe 1. En nous appuyant sur la conceptualisation de la crise dans sa dualité, en tant que destruction, mais également création, formalisée par Morin (1976), nous avons étudié dans cet article l'impact de la crise sanitaire sur le processus de la thèse, en analysant le changement à l'œuvre dans les différentes dimensions de la thèse. Nous avons proposé une caractérisation de l'objet « thèse », afin de pouvoir documenter l'évolution des différentes dimensions, en mobilisant le modèle du changement théorisé par Marcel (2014a). Dans le cadre de cette contribution, nous avons décrit et analysé le processus de changement opéré dans la thèse, pour faire face au contexte de crise sanitaire, en distinguant à la fois l'objet et la nature du changement. Les changements identifiés ont essentiellement porté sur les axes ontologique, artefactuel et praxique, mais nous concluons à « un effet certes réel, mais mesuré au regard des difficultés auxquelles nombre de recherches ont été confrontées dans le même temps » (Javier, soumis). Nous reproduisons ci-après un extrait de notre conclusion :

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour objectiver cette résilience face au déferlement du désordre provoqué par la crise sanitaire. En premier lieu, le moment de la survenue de la crise au regard de l'avancée du travail de thèse apparaît déterminant : quand le confinement a été instauré, nous avions déjà acquis une connaissance des terrains de recherche, par nos déplacements antérieurs au sein des établissements scolaires, pour rencontrer les acteurs, présenter le projet, observer les premières séances du dispositif de FEST. Cette connaissance du contexte de travail des acteurs est essentielle dans des démarches de recherches qualitatives basées sur un recueil par entretien. D'une part, la connaissance du contexte offre des clés de compréhension pour lire et interpréter les éléments empiriques recueillis ; d'autre part, la présence sur le terrain peut être l'occasion de recueillir des métadonnées précieuses pour le projet de recherche (Galimberti, 2021). En outre, la rencontre avec les professionnels, sur leur territoire, contribue à construire une relation de confiance entre chercheurs et acteurs.

Par ailleurs, l'épistémologie du projet de recherche adossé à une démarche de recherche-intervention n'est sans doute pas étrangère à cette robustesse face aux turbulences. Si « le

coronavirus est un laser qui teste avec une précision impitoyable l'efficacité des différentes visions du monde et leur capacité à se renouveler » (Testard & Chaponnière, 2021, p. 12), le principe de la participation au fondement de la RI a de fait, consolidé l'assise du projet. En effet, le travail réalisé avec les professionnels, dans le cadre du volet intervention de la RI avait débuté deux ans plus tôt, offrant le temps de tisser des liens basés sur la participation des acteurs à l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail. Cette première phase de la RI a ainsi été l'occasion de créer avec les CPET un « en commun » (Marcel, 2020a), véritable ciment du projet. Au-delà du projet de recherche, le dispositif élaboré fait sens pour les acteurs, et s'intègre à leur pratique tutorale, incarnant la visée praxéologique de la RI. L'expérience de la crise révèle ainsi une dualité de la RI, entre vulnérabilité et force : le lien avec le terrain, du fait de l'articulation étroite entre intervention et recherche peut constituer une vulnérabilité de la RI en tant qu'elle confronte la recherche aux aléas des terrains professionnels ; pour autant, la participation des acteurs au projet et la visée praxéologique soutiennent leur engagement dans le processus et constituent à ce titre une force essentielle.

Enfin, du point de vue de la posture du chercheur, le parti pris de considérer, à la suite de Morin (1976) la crise comme destruction, certes, mais aussi comme un moment de création et de réinvention s'est révélé être un ancrage épistémologique facilitateur. (…)

Loin de se réduire à un protocole figé, la recherche constitue un processus vivant, en capacité de s'adapter aux aléas des terrains. Pour autant, la crise sanitaire que nous traversons met à rude épreuve la nécessaire plasticité de la démarche. En mars 2020, Morin écrivait : « vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille… ». À sa manière, le chercheur navigue également dans une « mer d'incertitudes », qu'il essaie de réduire en bâtissant des îlots et des archipels, non pas de certitudes, mais de repères et de savoirs théoriques, épistémologiques et méthodologiques, éprouvés et partagés par la communauté scientifique. Chemin faisant, il s'agit alors de s'adapter, en expérimentant et en assumant un bricolage (Lévy-Strauss, 1962) qui permet, in fine, de sortir la recherche du risque d'isolement.

En nous faisant éprouver les incertitudes d'une recherche ancrée dans le quotidien du terrain professionnel des acteurs, la crise sanitaire a dévoilé la dualité de la RI, entre vulnérabilité et force. Nous soutenons que la visée participative au fondement de la démarche a sans nul doute contribué à l'engagement des acteurs dans les évolutions du projet de recherche exigées par ce contexte extraordinaire.

3 Une architecture de thèse en trois tomes

La thèse se compose de quatorze chapitres organisés en trois tomes. Le premier tome pose le cadre général de la recherche-intervention et articule les arguments de notre problématique. Le deuxième tome développe et justifie les éléments conceptuels composant notre cadre théorique, et rend compte du dispositif méthodologique proposé. Le tome 3 expose les résultats du volet heuristique de la RI et les discute. Il propose un retour réflexif sur la RI et des repères pour l'évolution de la formation des CPE débutants.

L'objectif dans cette dernière partie de l'introduction est de fournir au lecteur un plan d'ensemble succinct des contenus de la thèse, afin de repérer la structure du manuscrit et d'en fluidifier la lecture. En ouverture de chaque tome, une introduction développera davantage les enjeux de chacun des chapitres.

3.1 Tome 1 - Accompagner le changement par une Recherche-Intervention : enjeux professionnels et scientifiques

Le tome 1 comporte cinq chapitres pour présenter le projet et le cadre général de la recherche-intervention que nous avons menée dans le cadre de la formation des conseillers principaux d'éducation tuteurs. Après avoir clarifié la place d'où nous parlons dans la présente introduction, ce tome débute par l'explicitation de la démarche de recherche-intervention (RI) à laquelle notre thèse est adossée, afin d'en cerner les enjeux épistémologiques et méthodologiques. La genèse de notre RI, contractualisée avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse, nous permet alors d'en préciser les objectifs et la méthodologie. Les chapitres suivants contribuent à définir l'objet de recherche : les apprentissages des CPE débutants en situation de travail, en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire. L'ensemble des éléments de conceptualisant abordés conduisent à l'élaboration de la problématique de la RI.

3.2 Tome 2 : « La recherche-intervention, cadre théorique et méthodologique »

Le deuxième tome est composé de quatre chapitres. Il pose les fondements de la recherche-intervention en exposant les choix théoriques et méthodologiques opérés et en précisant le dispositif de recueil et d'analyse des éléments empiriques mis en œuvre. Les produits de la RI sont présentés en ouverture de tome, car ils sont mobilisés par la suite comme support du recueil des éléments empiriques. Ils symbolisent, en quelque sorte, le trait d'union, au plan méthodologique, entre la visée heuristique et la visée praxéologique de la recherche-intervention.

3.3 Tome 3 : « Les apports de la recherche-intervention »

Cinq chapitres composent ce dernier tome. Cette partie de la thèse présente et discute les résultats relatifs aux processus d'apprentissages, aux savoirs perçus et aux savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles des CPES. Elle propose des pistes d'analyse des effets de la RI sur les pratiques tutorales des CPET et ouvre sur des perspectives d'évolution pour la formation des CPE débutants.

3.4 L'organisation dématérialisée des annexes

La démarche méthodologique retenue pour l'étude des pratiques professionnelles repose sur l'élaboration de récits de pratiques, à partir des récits de l'observateur et des récits de l'acteur. Au final, ces récits composent un ensemble de plus de 500 pages, auxquelles il faut ajouter les annexes habituelles d'une thèse (verbatim d'entretiens de recherche, outils méthodologiques élaborés, etc.). Aussi, pour rester dans un volume de pages imprimées raisonnable tout en fournissant l'ensemble des documents nécessaires à la compréhension de notre travail, nous faisons le choix de transmettre ces annexes en format numérique. Pour autant, nous avons veillé à une structuration que nous espérons la plus claire possible pour le lecteur, en les organisant en deux volumes. La table des annexes est jointe à la table des matières de la thèse.

TOME 1 : LE PROJET DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Tome 1 - Le projet de la recherche-intervention	
Chapitres	**Contenu**
Chapitre 1 *Une R-I dans la formation des CPE tuteurs*	Conceptualisation, contexte et méthodologie de la recherche-intervention
Chapitre 2 *Le changement au cœur du métier de CPE*	Approche socio-historique du métier de CPE
Chapitre 3 *De la complexité à former à un métier en changement*	Mise en perspective des évolutions dans la formation des CPE débutants
Chapitre 4 *Apprendre en situation de travail*	Synthèse des travaux de recherche mobilisés pour étayer le volet intervention de la RI
Chapitre 5 *Problématique*	Articulation des éléments de problématisation exposés supra et définition de l'objet de recherche
Tome 2 - Les fondements de la recherche-intervention	
Chapitre 6 *Les productions de l'intervention*	Justification théorique et présentation de la démarche de travail (visée praxéologique de la RI)
Chapitre 7 *Une recherche ancrée dans une approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel*	Concepts théoriques mobilisés pour l'étude de la construction des apprentissages professionnels (visée heuristique de la RI)
Chapitre 8 *Choix épistémologiques et méthodologiques*	Principes épistémologiques, démarche d'élaboration des outils de recueil et d'analyse des éléments empiriques
Chapitre 9 *Les pratiques professionnelles mises en récit*	Explicitation et justification théorique de la démarche des pratiques mises en récit (élaboration et analyse des récits)
Tome 3 - Les apports de la recherche-intervention	
Chapitre 10 *Les savoirs perçus*	Résultats relatifs à l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle
Chapitre 11 *Les savoirs constatés*	Résultats relatifs à l'évolution des pratiques professionnelles
Chapitre 12 *Les processus d'apprentissage*	Résultats relatifs aux processus de médiation des savoirs, étayage et vicariance. Croisement processus/savoirs
Chapitre 13 *Discussion : le dispositif de FEST comme espace de construction et de médiation des savoirs professionnels*	Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant le processus de construction des apprentissages en situation de travail
Chapitre 14 *Retour réflexif sur la RI*	Analyse du changement dans les pratiques professionnelles des CPET et perspectives pour la formation des CPES

Introduction du tome 1

Ce premier tome « Accompagner le changement par une Recherche-Intervention : enjeux professionnels et scientifiques » est composé de cinq chapitres. Il s'attache à présenter le projet et le cadre général de la recherche-intervention que nous avons menée dans le cadre de la formation des conseillers principaux d'éducation tuteurs.

Nous présentons et justifions au **chapitre 1** la démarche de recherche retenue pour conduire cette recherche, en explicitant les éléments de conceptualisation de la recherche-intervention. Le contexte et la méthodologie de notre recherche-intervention (RI) sont alors détaillés, au travers de l'opérationnalisation du volet intervention. Nous expliquons notamment comment nous avons suscité cette RI en créant un espace d'intéressement avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse, commanditaire de cette RI.

À partir d'une revue de littérature sur le métier de CPE, le **chapitre 2** s'attache à montrer en quoi le changement est au cœur de ce métier, et à identifier les tensions professionnelles contemporaines auxquelles les CPE sont confrontés.

Les éléments de problématisation relatifs à la professionnalisation des CPE débutants sont ensuite précisés au **chapitre 3**, pour retracer l'évolution sociohistorique du modèle de formation et alimenter la problématique générale de la recherche-intervention. Ce panorama met au jour la complexité du modèle de formation actuel, sur le modèle d'un apprentissage en situation de travail. Ce chapitre contribue à identifier les difficultés auxquelles les CPE tuteurs sont confrontés dans l'accompagnement des débutants à l'entrée dans le métier.

Le modèle de formation actuel des CPE novices repose sur une alternance entre l'institut de formation et un établissement scolaire, plaçant les débutants en situation de travail pour apprendre le métier. Le **chapitre 4** explore donc la question des apprentissages en situation de travail, en s'appuyant sur les travaux francophones et anglophones relatifs au « workplace learning », pour expliciter la notion de situation de travail et dégager des repères relatifs au potentiel d'apprentissage des situations de travail.

Le **chapitre 5** articule les éléments de problématisation dégagés par ces quatre chapitres pour définir la problématique de notre recherche-intervention.

CHAPITRE 1 UNE RECHERCHE-INTERVENTION SUSCITÉE DANS LA FORMATION DES CPE TUTEURS

Dans ce chapitre, (1) nous précisons le contexte et la genèse de notre recherche-intervention, dans le domaine de la formation des CPE-tuteurs, afin d'en expliciter les enjeux et les objectifs. Cette recherche-intervention poursuit deux objectifs en interrelation : accompagner les CPE tuteurs dans le changement de leurs pratiques tutorales ; étudier les apprentissages des CPE stagiaires en situation de travail. Le premier objectif est d'ordre praxéologique ; le deuxième est d'ordre heuristique, puisqu'il s'agit ici de produire des savoirs sur les apprentissages des CPE débutants. De fait, l'accompagnement du changement se trouve au cœur de cette RI, aussi (2) nous explicitons la conception dans laquelle nous nous inscrivons. Puis (3) les éléments de conceptualisation de la recherche-intervention sont exposés, afin de déterminer (4) la méthodologie générale de notre RI.

1 Une recherche-intervention dans le domaine de la formation des CPE tuteurs

1.1 Le contexte de la recherche-intervention

La recherche-intervention (désormais RI) présentée ici s'est déroulée dans le cadre de la formation des CPE conseillers pédagogiques assurant la fonction de tuteur (désormais CPET), auprès des CPE stagiaires[6]. Le chapitre 3 retrace l'historique de la formation des CPE débutants et précise l'accompagnement à l'entrée dans le métier assuré par les CPET. Dans ce même chapitre, les dilemmes et contraintes au cœur de l'activité tutorale de ces formateurs en situation de travail sont mis au jour, sur la base d'une revue de littérature sur le sujet. Ces tensions sont contextualisées à l'exercice de la fonction de CPE tuteur, confronté aujourd'hui à des évolutions contemporaines du métier ne faisant pas nécessairement consensus au sein du corps professionnel (Favreau, 2016).

Pour assumer la fonction de tuteur, les CPET bénéficient d'une formation, dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, proposée par le Rectorat et opérationnalisée par la Délégation Académique de la Formation des Personnels de l'Éducation nationale (DAFPEN désormais). S'il s'agit d'une obligation nationale relative à la politique de formation des personnels de l'Éducation nationale, l'opérationnalisation de cette formation se décline localement, au niveau de chaque académie. Il n'existe pas de cadrage national relatif aux objectifs de cette formation ni de référentiel de compétences ou d'activité du conseiller pédagogique tuteur. Un seul texte institutionnel, la circulaire de mission du conseiller pédagogique tuteur,[7] précise les missions, tout en restant relativement général dans leur mise en œuvre effective. Ainsi, l'activité des CPE tuteurs apparaît comme faiblement prescrite.

[6] c'est-à-dire les CPE lauréats du concours de recrutement, en formation à l'issue de leur recrutement

[7] MEN (2010). Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010, *Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*

Dans l'Académie au sein de laquelle nous exerçons, la formation est confiée à l'INSPE, en tant qu'opérateur de formation privilégié pour l'Éducation nationale[8]. Depuis plusieurs années, nous co-animons cette formation, avec un autre formateur INSPE, cette expérience professionnelle ayant fait l'objet d'un travail de recherche dans le cadre d'un master en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Javier, 2015), qui a contribué à faire évoluer ce dispositif de formation. Cette formation annuelle, d'un volume de 12 heures, se déroule dans un cadre contraint de deux jours et aborde les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de tuteurs, sur la base du travail de recherche précédemment conduit en master (Javier, 2015).

1.2 Une RI suscitée : créer un espace d'intéressement

1.2.1 Les enjeux d'une RI suscitée

Dès le départ, l'ambition de notre projet de recherche relatif aux apprentissages des CPES en situation de travail reposait sur une démarche participative et transformative ; pour autant, il n'était pas envisagé d'adosser l'étude à une démarche de RI[9]. Le projet initial s'inscrivait davantage dans une conduite du changement : en proposant aux tuteurs d'expérimenter un nouveau dispositif de formation en situation de travail, basé sur une co-intervention CPE débutant/CPE tuteurs, la visée était d'étudier les apprentissages des CPES dans ce contexte, tout en faisant évoluer les pratiques professionnelles des CPE tuteurs. La double visée heuristique et praxéologique structurait déjà le projet, mais elle reposait sur une posture de recherche et une représentation de la place des acteurs sensiblement différentes. Dans cette conception initiale, les CPET occupaient la place de participants, auxquels une expérimentation, pensée de l'extérieur par la chercheure, était proposée. Il s'agissait alors d'une démarche d'innovation basée sur le modèle de la diffusion tel que les sociologues de la traduction l'ont théorisé (Akrich et al., 1991), c'est-à-dire, qui faisait l'hypothèse qu'en faisant expérimenter à quelques tuteurs, ce dispositif, conçu en amont, cela contribuerait à faire évoluer les pratiques tutorales. Rien n'est moins sûr.

L'émergence de l'idée de la RI et l'évolution d'une recherche participative et transformative vers une RI s'est produite au sein du séminaire doctoral auquel nous participons, dans le cadre de l'Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs. Les échanges au sein du séminaire doctoral[10], à l'occasion de l'une de nos premières présentations, nous ont alertée sur le risque que cette recherche reste confidentielle. Ces remarques ont ébranlé nos certitudes de départ et nous ont incitée à nous intéresser aux travaux de la sociologie de la traduction.

En mettant au jour toutes les incertitudes inhérentes aux innovations, Akrich et al. (1991) plaident pour le développement d'un art de l'intéressement : « Pour comprendre le succès ou l'échec, c'est-à-dire la diffusion et ses péripéties, il faut accepter de reconnaître qu'un objet n'est repris que s'il parvient à intéresser des acteurs de plus en plus nombreux » (Akrich et al., 1991, p. 49). Il s'agit alors d'identifier les liens entre l'objet de l'innovation et tous les acteurs qui peuvent avoir à faire avec cet objet. Les auteurs soutiennent que cette cartographie dévoile le faisceau des relations entre un objet et des acteurs, dont certains peuvent se positionner en

[8] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

[9] Il nous faut reconnaître que nous étions tout à fait ignorante au départ du projet de thèse de cette démarche de recherche

[10] Cette évolution doit beaucoup aux interventions de Véronique Bedin, MCF au sein de l'UMR EFTS sur l'enjeu politique de faire exister cette étude auprès de l'employeur

soutien au projet ou au contraire en opposition. Akrich et al. (1991) concluent sur la nécessité d'intéresser les acteurs : « L'innovation c'est l'art d'intéresser un nombre croissant d'alliés qui vous rendent de plus en plus fort » (Akrich et al., 1991, p. 17). Les auteurs soulignent l'opposition entre les deux modèles de l'innovation, en écrivant que « Le modèle de la diffusion restreint le travail d'élaboration au cercle limité des concepteurs responsables du projet ; le modèle de l'intéressement souligne la dimension collective de l'innovation » (Akrich et al., 1991, p. 56).

Faire exister notre recherche auprès de l'employeur des CPE tuteurs, en créant une zone d'intéressement (Akrich et al., 1991) nous est alors apparu comme un enjeu politique. Il s'agissait de susciter l'intérêt de l'employeur pour la question des apprentissages des novices en situation de travail et l'évolution de leur accompagnement par les tuteurs. Cette préoccupation a rencontré l'évolution de la formation des enseignants et CPE impulsée à la rentrée 2019[11] (MEN, 2019). Cette réforme accorde une place et un poids grandissants à la formation en situation de travail, dans le cadre d'une alternance établissement scolaire/institut de formation. Pour autant, ces orientations institutionnelles conférant une plus grande place à l'expérience professionnelle au cours du stage semblent reposer sur le présupposé, assez peu questionné, que le travail permettrait d'apprendre, de fait. Les travaux francophones (Mayen, 1999 ; Mayen & Gagneur, 2017) révèlent que cela n'est pas si simple et que certains environnements de travail non seulement ne sont pas formateurs, mais qu'ils peuvent conduire à désapprendre. Nous développons ce point au chapitre 4 infra « Apprendre en situation de travail ».

La démarche de recherche-intervention, reposant sur le principe de la participation des acteurs, avec une double visée[12] heuristique et praxéologique, offrait alors le cadre conceptuel et méthodologique pour créer un espace d'intéressement.

1.2.2 Concevoir la formation à partir d'une recherche-intervention

Nous exposons, dans le paragraphe infra la démarche en direction de l'employeur pour contractualiser la RI et nous décrivons au paragraphe 4 la méthodologie mise en œuvre. En amont, nous souhaitons analyser les effets du choix de la RI sur la conception de la formation. En quoi le choix de la RI a-t-il modifié l'ingénierie de la formation des CPET ?

Le principe participatif au fondement de la RI se traduit par l'association des acteurs aux différentes étapes de la démarche et par la mise en débat des choix à faire par le collectif. La chercheure-intervenante apporte les savoirs scientifiques de nature à éclairer les choix, sans pour autant occuper une position surplombante dans les échanges. La posture du chercheur-intervenant-étayeur, décrite par Broussal (2013), prend alors tout son sens. La vigilance épistémologique quant à la posture de la formatrice-chercheure-intervenante s'avère de mise. À titre d'illustration, citons le principe de la co-intervention, dans l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail, qui constituait notre présupposé de départ, et qui apparaît en tant que tel dans la convention de recherche (cf. infra D'une demande suscitée à la formalisation de la commande) : il a été débattu au sein du groupe de travail, lors de la phase d'élaboration du dispositif, et le groupe a statué sur une possibilité de co-intervention uniquement pour les tuteurs exerçant dans le même établissement que les stagiaires, car la co-intervention leur paraissait factice et inenvisageable pour des tuteurs et stagiaires exerçant dans des établissements différents. L'acceptabilité du dispositif de formation en situation de travail était au cœur des préoccupations.

[11] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Ministère de l'Éducation nationale

[12] La recherche-intervention porte également une visée critique, que nous abordons dans les éléments de conceptualisation de la RI

1.3 D'une demande suscitée à la formalisation de la commande

1.3.1 Une temporalité soumise aux contraintes des changements institutionnels

Dans un premier temps, au cours du premier trimestre 2018, nous avons sollicité la Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale de l'académie de Toulouse pour proposer le projet de recherche-intervention. Nous avions élaboré un flyer synthétique de présentation du projet pour appuyer notre démarche (cf. annexe 2). Le contexte de préparation de la réforme des enseignants et CPE, qui met l'accent sur l'alternance et la formation en situation de travail, offrait un cadre favorable à la réception de cette proposition, axée sur l'accompagnement du changement dans la formation des CPE débutants. Par ailleurs, l'objet scientifique du projet, les apprentissages en situation de travail, rencontrait la préoccupation de l'employeur d'inscrire les établissements scolaires dans une démarche d'établissements apprenants (Bouvier, 2014 ; Taddéi et al. (2017), en s'appuyant sur les apports des travaux de recherche sur l'éducation.

Si l'intérêt partagé est apparu dès le départ, la contractualisation en une commande formalisée par une convention de recherche entre le laboratoire EFTS et le Rectorat de l'Académie de Toulouse s'est heurtée à des aléas institutionnels successifs, indépendants du projet de recherche. Tout d'abord au niveau politique, le changement de direction de la DAFPEN à la rentrée 2018 a nécessité une nouvelle présentation et explicitation du projet en novembre 2018. Ce changement s'inscrivant dans une période institutionnelle particulièrement chargée (réforme du baccalauréat notamment), cette rencontre n'a pu avoir lieu aussi rapidement que prévu. Dans le même temps, la DAFPEN s'était engagée dans un travail de formalisation des interventions de chercheurs au sein des établissements scolaires, afin de garantir une lisibilité et une cohérence des projets, au regard du schéma directeur de la formation. L'intérêt pour le projet de recherche a été confirmé par cette deuxième entrevue, mais la signature de la convention de recherche a nécessité un temps plus long. Au final, le volet intervention dans le cadre de la formation et au sein des établissements scolaires a débuté avant la signature formelle de la convention (cf. annexe 3).

Il nous faut reconnaître que notre ancrage dans le terrain professionnel a joué un rôle facilitateur dans ce démarrage anticipé, qui n'aurait sans doute pas été possible pour un chercheur-intervenant extérieur au milieu professionnel. Il existe, dans l'académie de Toulouse, une culture de recherches collaboratives contractualisées entre le Rectorat et différents laboratoires de recherche. Depuis 2015, ils sont formalisés sous l'appellation de Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche (PILAR). Défini comme « un dispositif d'accompagnement sur un temps long qui articule méthodologies de la recherche et formation de terrain pour répondre à une problématique locale »[13], le PILAR constitue un levier pour contribuer à la réalisation de l'axe du projet académique « Faire vivre une intelligence collective ». Notre proposition, qui relève d'une démarche épistémologique différente, tissant étroitement formation et recherche, a pu, dans un premier temps, manquer de visibilité pour l'employeur, dans le paysage local des recherches participatives.

[13] Site de la DAFPEN https://disciplines.ac-toulouse.fr/dafpen/pilar-projet-d-initiative-locale-adosse-la-recherche

1.3.2 La formalisation de la commande

La première rencontre avec les représentants du Rectorat en juin 2018 a permis à chacune des parties d'exprimer l'intérêt d'une collaboration dans le cadre du projet de recherche présenté ainsi que les conditions de sa mise en œuvre. À la suite de cette rencontre, nous avons proposé une première version de la convention de recherche ayant pour objet de « préciser les modalités de collaboration et d'acter l'engagement des partenaires autour du projet de recherche « Apprendre en situation de travail, une étude de cas auprès des CPE stagiaires »[14]. À la suite de plusieurs navettes entre le Rectorat et le laboratoire EFTS, et des ajustements suite aux observations de la direction des affaires juridiques du rectorat de l'académie de Toulouse, certains points de la convention ont fait l'objet d'une réécriture. La formulation finale de la convention stipule que :

> (1) Les parties se sont rapprochées afin de mettre en place une recherche collaborative qui participera à la formation des CPE tuteurs et des CPE stagiaires » ;
>
> (2) Cette étude, en contribuant à une meilleure connaissance et compréhension de la formation en situation de travail, représente un intérêt pour le Rectorat, à la fois au regard de la formation des CPE stagiaires et de celle des CPE tuteurs, mais plus largement, au regard de la formation des professeurs stagiaires lors de leur année de stage en établissement scolaire ;
>
> (3) Le dispositif de recherche-intervention se déroulera dans le cadre de la formation des tuteurs, prévue au plan académique de formation des personnels de l'Éducation nationale (2 jours de formation).
>
> (4) La dimension scientifique de cette collaboration contribuera à renforcer l'articulation entre la recherche et la formation continue des personnels, en produisant des résultats et des repères de nature à alimenter les dispositifs de formation des tuteurs des CPE et professeurs stagiaires, afin d'accompagner le changement des pratiques professionnelles.

La visée scientifique est précisée, il s'agit d' :

> Identifier les apprentissages professionnels des CPE stagiaires (CPES), les ressources professionnelles et les processus d'apprentissage mobilisés pour apprendre le métier, en situation de travail, en particulier lors des situations de co-intervention avec les CPE tuteurs
>
> identifier le lien entre les interventions tutorales en situation de co-intervention CPE tuteur/CPE stagiaire et les apprentissages professionnels du CPE stagiaire.

L'article 3 de la convention expose les modalités d'organisation de la démarche collaborative et les phases du projet. Deux phases (que nous détaillerons davantage infra au paragraphe 4. Ingénierie de la recherche-intervention) sont identifiées :

[14] Première proposition de convention de recherche adressée au Rectorat

(1) Élaboration et expérimentation d'un dispositif de formation en situation de travail, et production des ressources afférentes (de septembre 2018 à mars 2019) ;
(2) Mise en œuvre du dispositif de formation en situation de travail et recueil des éléments empiriques.

Nous verrons que le principe de la co-intervention, posé en première intention dans cette commande a été modulé, en fonction des modalités d'organisation du tutorat, suite au travail de co-élaboration conduit avec les CPET.

L'accompagnement du changement étant au cœur de ce projet de RI, il convient de préciser les éléments de conceptualisation relatifs à la conduite et l'accompagnement du changement dans le domaine de l'éducation et de la formation.

2 La conduite et l'accompagnement du changement dans le domaine de l'éducation et de la formation

Nous précisons ici l'acception du changement dans laquelle nous nous inscrivons puis nous abordons la conduite et l'accompagnement du changement dans le domaine de l'éducation et de la formation.

2.1 Clarifier la notion de changement

2.1.1 Le changement comme processus

Le terme de « changement » apparaît incontournable dans les discours de la société contemporaine (Broussal, 2013a ; Abernot & Eymery, 2013), dans lesquels il est désormais souvent associé à « innovation » (Cros & Broussal, 2020). La thématique du changement ne constitue pas un nouveau sujet, mais nous assistons depuis quelques années à une accélération des changements dans tous les domaines de la société (Rosa, 2014).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, cette prégnance n'est pas surprenante tant le changement est constitutif de leur projet même. Il s'agit de processus visant une évolution, une transformation, qu'il s'agisse des savoirs, des représentations, des pratiques professionnelles ou encore de l'identité professionnelle des sujets concernés. Prétendre identifier, ou accompagner, un changement implique alors d'être en mesure de repérer un état de départ et un état final. La notion de changement apparaît ainsi indissociable de sa temporalité. Broussal & Cros (2020) soulignent la complexité de cette identification s'agissant des organisations humaines, caractérisées par une certaine labilité, alors que la notion d'état fait appel à une forme de stabilité. Aussi, les auteurs proposent d'envisager le changement dans sa dynamique trajectorielle. Cette approche permet ainsi de sortir d'une vision binaire du changement, pour rendre compte de l'évolution sous forme d'états successifs et élaborer une intelligibilité du processus de changement à l'œuvre. Les auteurs proposent de « considérer le changement sous l'angle de la bifurcation » (Cros & Broussal, 2020, p. 4), ce qui implique de considérer la temporalité du changement, sur un temps long.

Prost (2014) souligne que dans le domaine de l'éducation et de la formation, « la réforme reste le moyen ordinaire de promouvoir le changement, ce qui ne veut pas dire qu'il y parvienne nécessairement » (p 19). L'injonction au changement ne garantit en rien l'adhésion des acteurs

et l'évolution des pratiques professionnelles. Le changement promulgué par voie de réforme pose alors la question de l'appropriation de la prescription par les acteurs (Lefeuvre & Brossais, 2018).

Pour autant, Prost (2014) rappelle que dans de nombreux cas, les acteurs n'ont pas attendu la prescription institutionnelle, pour adapter leurs pratiques aux évolutions de leur contexte professionnel. L'évolution des pratiques des surveillants généraux vers une pratique plus éducative (que nous développons infra au chapitre 2) est révélatrice de cette capacité d'adaptation spontanée des acteurs face aux exigences des terrains professionnels.

L'origine du changement constitue donc un élément fondamental de sa caractérisation, selon qu'il s'agit d'un changement endogène, voulu et porté par les acteurs, pour répondre à une problématique professionnelle émergeant du terrain, ou bien un changement exogène, prescrit par le législateur, une institution ou une organisation.

Si le changement est un processus qui s'inscrit dans « un flux de transformations, jamais vraiment terminées, jamais vraiment spécifiques les unes par rapport aux autres » (Alter, 2010, p. 117), comment parvenir à en saisir l'intelligibilité ? Analyser les sources, l'ampleur et les niveaux du changement permet de se doter de quelques caractéristiques du changement.

2.1.2 Les dimensions du changement

Quelle évolution peut-elle être définie de changement ? Toute modification constitue-t-elle un changement ? Les auteurs répondent de manière unanime par la négative (Bedin, 2013a) : le changement n'est pas une modification mineure, mais une évolution significative. Une première approche au travers des niveaux du changement, théorisés par Watzlawick et al. (1991) permet de caractériser l'ampleur du changement. Les auteurs distinguent le changement de type 1, endogène, avec une portée limitée qui ne modifie ni l'organisation ni la structure d'une entité, d'un changement de type 2, exogène, et affectant de manière significative la structure et l'organisation. Le changement de type 1 s'inscrit ainsi dans une continuité, tandis que le changement de type 2 opère une rupture (Saint-Jean & Seddaoui, 2013).

Considérer les sources du changement, qu'elles soient externes ou internes, revêt une importance déterminante dans la perspective d'un accompagnement du changement. (Marcel, 2014a) distingue ainsi :

> le changement imposé à l'organisation par des forces externes et qui la contraignent à modifier son fonctionnement ;
>
> le changement planifié au sein de l'organisation, élaboré et mis en œuvre par ses acteurs au travers d'un projet qui vise sa transformation. (Marcel, 2014a, p. 16)

L'origine du changement, selon qu'il est voulu et porté par les acteurs ou au contraire, imposé de l'extérieur, n'est pas neutre sur l'engagement des acteurs dans le processus de changement. Cette question de la place et de la participation des acteurs au processus de changement est au cœur des recherches-intervention dont l'objet est la conduite et l'accompagnement du changement. L'histoire des sciences de l'éducation et de la formation est intimement liée au développement de cette demande sociale.

2.2 Accompagner le changement

2.2.1 Le rapport des sciences de l'éducation et de la formation et de la demande sociale, dans le domaine de l'éducation et de la formation

En France, à partir des années 60, les Sciences de l'éducation se sont constituées en un champ disciplinaire spécifique, afin d'élaborer des éléments de théorisation sur l'éducation, à partir des pratiques de terrain, pour répondre aux nouvelles problématiques rencontrées par un système éducatif en pleine massification. Face à un nouveau public ne maîtrisant pas les codes scolaires et auquel les enseignants ne sont pas préparés, l'École se retrouve en difficulté. L'appel lancé à la recherche s'inscrit alors dans la visée d'une efficacité plus grande du système éducatif et d'un soutien aux professionnels de l'enseignement et de l'éducation confrontés à de nouvelles problématiques éducatives. Ce contexte d'une demande sociale et politique forte, pour faire face au défi de la démocratisation de l'École, génère des attentes importantes à l'égard de ce champ disciplinaire naissant (Hedjerassi, 2017). La création des premiers cursus en Sciences de l'éducation en 1967 concrétise l'émergence de ce champ disciplinaire singulier, au carrefour de plusieurs disciplines contributives. Ainsi, dès leur création, les Sciences de l'Éducation et de la Formation entretiennent un lien spécifique avec la société, dans une proximité et une visée d'utilité sociale. La double visée est posée d'emblée : d'une part, une visée heuristique de production de savoirs scientifiques sur les faits éducatifs ; d'autre part une visée praxéologique pour nourrir l'évolution des pratiques professionnelles des acteurs du champ éducatif (Brossais et al., 2018).

Cette ambition de départ s'est révélée complexe à faire vivre, et 50 ans après la naissance des sciences de l'éducation, les chercheurs font le (triste) constat d'un cloisonnement persistant entre les pratiques en matière d'éducation et de formation et les recherches en ce domaine (Altet, 2018). Face à ce cloisonnement, les recherches collaboratives associant les acteurs de terrain sont apparues comme une tierce voie, supposée favoriser l'articulation théorie/pratiques, pour contribuer à faire évoluer les pratiques, dans un ancrage fort avec les terrains professionnels. Dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants et CPE, cette évolution a rencontré la demande institutionnelle d'une place plus large de la recherche dans les plans de formation des personnels.

Cette conception de la science, dans son rapport étroit avec la société, questionne la place sociétale du chercheur en éducation : en rupture avec une conception bachelardienne de la science (Bachelard, 1938), elle repose sur un engagement du chercheur dans la société, structuré par la posture du « chercheur-citoyen » (Marcel & Nunez Moscoso, 2012).

2.2.2 Distinguer conduite et accompagnement

Conduire et accompagner le changement se révèle fortement lié à la conception du changement portée (Bedin, 2013a). Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la notion de changement renvoie à une « modification significative des relations affectives-sensorielles ou fonctionnelles entre un sujet (ou un groupe) et une ou plusieurs composantes de leur environnement » (Guy, 2013, p 215). Sur le plan du processus, il s'agit donc d'accompagner des personnes en changement. Il convient de distinguer conduite et accompagnement du changement, car il s'agit de deux postures épistémologiques distinctes pour le chercheur (Guy, 2013).

D'après le CNRTL[15], conduire signifie « amener vers un lieu déterminé », « guider, diriger ». Au regard de ces définitions, la conduite renvoie à la posture du guide, qui est mû par une intention, car il a déjà une idée, dès le départ, de l'endroit où il souhaite amener les personnes qu'il mène. Le guide devance le groupe, pour faciliter sa progression. Ainsi, la conduite du changement suppose un pilotage des évolutions souhaitées, dans une visée d'amélioration. Elle repose sur une éthique de la responsabilité (Saint-Jean & Seddaoui, 2013). Cette conception est portée en particulier par les sciences de gestion dans une perspective managériale (Autissier & Moutot, 2016). Elle est fondée sur l'idée que « le changement est une rupture entre un existant obsolète et un futur synonyme de progrès » (Autissier & Moutot, 2016, p. 7).

Le point de vue des sciences de l'éducation et de la formation se construit de manière sensiblement différente. En réfutant l'idée que le changement en éducation puisse être évalué à l'aune d'une efficacité productive, Broussal soutient qu'« en éducation comme en formation, tout changement nous paraît relever d'une décision de caractère politique, sous-tendue par des systèmes de valeurs qui, bien qu'à prétention normative, ne sauraient échapper à une remise en cause » (Broussal, 2013b, p. 171). Dans cette conception, les acteurs ne sont pas des opérateurs passifs du changement, mais, bien au contraire, y sont associés, en leur conservant leur marge d'autonomie et de jugement critique sur les évolutions portées par le politique.

Selon Saint-Jean & Seddaoui (2013), l'accompagnement du changement relève d'une éthique du lien, de la relation à autrui. Issu du vieux français « compain » (le compagnon)[16], accompagner induit l'idée de cheminer avec quelqu'un, à ses côtés. Accompagner quelqu'un signifie alors se joindre à lui, pour aller là où il va, à son rythme. Cela n'implique pas pour autant une posture passive de l'accompagnateur : celui-ci n'est pas un suiveur, bien au contraire, il joue le rôle du facilitateur, qui aide à construire le sens du chemin parcouru, à choisir les orientations. La posture de l'accompagnateur se distingue ainsi clairement de celle du guide ou du pilote. Dans son travail de conceptualisation de la notion d'accompagnement, Paul (2002) met au jour la diversité des formes d'accompagnement en évoquant une « nébuleuse ». Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'accompagnement s'est imposé comme une nouvelle pratique professionnelle, dès la fin des années 1990 (Paul, 2009). L'auteur souligne la dimension relationnelle et temporelle de l'accompagnement, qui s'inscrit dans un dispositif à durée limitée. En mettant en garde contre l'injonction contemporaine faite aux individus d'être pleinement « acteurs de leur vie », Paul (2009) soutient que la visée de l'accompagnement réside dans l'émancipation des personnes accompagnées, étayée par cette relation spécifique avec un autrui.

Les recherches en science de l'éducation et de la formation relatives à l'accompagnement du changement s'intéressent davantage à l'accompagnement de collectifs. Pour autant, les principes sur lesquels elles reposent rejoignent cette éthique de l'accompagnement. Dans ce processus d'accompagnement du changement en formation, le chercheur-intervenant occupe alors la place d'un chercheur-étayeur (Broussal, 2013), avec :

> un étayage qui se fait dans l'estime de l'autre, dans la familiarité, dans un vivre-ensemble quasiment « amical » ou plus exactement sans « jugement de valeur », ce qui ne veut pas dire que l'accompagnateur ne donne pas son avis, bien au contraire. Il est même là pour ça, pour un processus « d'arrimage » (Vial, 2007, p.36, cité par Broussal, 2013a, p.48).

[15] https://www.cnrtl.fr/definition/conduite
[16] https://www.cnrtl.fr/etymologie/accompagner43-56

Dans la famille de ces recherches collaboratives et participatives, les caractéristiques de la recherche-intervention font de cette démarche une « tierce approche » (Bordes et al., 2019).

3 La recherche-intervention, une voie pour l'accompagnement du changement en éducation et formation

Dans cette partie, nous présentons les éléments de conceptualisation de la RI sur lesquels repose notre recherche. Après avoir situé la RI dans le paysage des recherches collaboratives, nous exposons les visées et principes de la RI et la généalogie de l'élaboration d'une commande. Enfin, la posture du chercheur-intervenant est interrogée, afin de mettre au jour les tensions à assumer dans la démarche.

3.1 La recherche-intervention, dans la mosaïque des recherches-actions collaboratives et participatives

La RI s'inscrit dans le paysage dense des recherches collaboratives et participatives, mais elle s'en distingue à la fois par ses visées et ses principes.

3.1.1 Aux origines de la recherche-intervention : une rupture dans les conceptions du rapport science-action

Dans le domaine de la psychologie sociale, Kurt Lewin apparaît comme le précurseur en matière de recherche-action, dans les années 40 aux États-Unis, en s'inscrivant dans une démarche d'expérimentation sociale (Dubost & Lévy, 2002). Cette démarche novatrice vient renouveler les rapports entre pratiques et recherche (Merini & Ponté, 2008). À la suite de ces travaux, des approches collaboratives et participatives se développent, sur la base d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens, notamment dans le domaine des pratiques en éducation et enseignement (Desgagné, 2007). Ces approches partagent un ancrage dans une conception externaliste de la science, prêtant une attention spécifique au contexte et à la place des acteurs, avec une visée émancipatrice.

Par la suite d'autres disciplines vont se réclamer de cette démarche : sociologie d'intervention, sciences de gestion, sciences de l'éducation (Bedin, 2013b). La sociologie d'intervention repose sur une visée de changement social (Hess, 1981), elle rejoint sur ce point les sciences de l'éducation et de la formation. Dans ce dernier domaine s'agissant des pratiques d'accompagnement et de conduite du changement, Bedin (2013c) relève l'existence d'une diversité d'appellation de démarches de recherche dans ce domaine, qui peut opérer comme un brouillage. Or le choix des mots n'est pas anodin, il révèle des conceptions du rapport science-action différentes, des épistémologies différentes. Aussi, l'auteur plaide pour une clarification conceptuelle des démarches de recherche mises en œuvre et soutient que « le choix du concept de "recherche-intervention" rend intelligible une réalité qu'aucune expression ne permettait à ce jour de désigner clairement et élargit ainsi les virtualités du pensable » (Bedin, 2013b, p. 98).

Sans viser à l'exhaustivité des critères de lecture, Bedin (2013b) propose une grille d'analyse, composée de quatre dimensions pour comparer et distinguer ces recherches :

- la posture et la fonction du chercheur sont à interroger : où se situe-t-il et quel positionnement au regard du projet ? Est-il un « observateur externe, un accompagnateur, un chercheur-intervenant, un acteur social, un militant du changement ? » (Bedin, 2013b, p 97) ;
- le rôle et la place des professionnels de terrain sont à considérer, dans la possibilité qui leur est faite, ou pas, de prendre une part effective à la problématisation de la question soulevée et à la recherche de solution ;
- les finalités de l'intervention : s'agit-il de « livrer un diagnostic, de proposer des solutions, de réguler un processus de changement, d'implanter un changement, d'aider à décider, d'animer une réflexion collective ? » (Bedin, 2013b, p 97) ;
- les fonctions des savoirs, au travers de leur mode de production et de leur contribution au changement des pratiques.

Au regard de ces éléments, la RI s'affirme comme une démarche de recherche « à la fois collaborative et participative » (Broussal et al., 2018), avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010, 2020a). À la différence d'une conception internaliste de la science, la recherche-intervention assume pleinement son ancrage épistémologique en lien avec des demandes sociales et politiques.

Ainsi, si la RI partage avec la recherche-action des principes épistémologiques et axiologiques, elle s'en distingue néanmoins par le primat accordé au temps de la problématisation, pour transformer le problème professionnel de départ en objet d'étude, là où la recherche-action cherche davantage à résoudre le problème (Merini & Ponté, 2008).

3.1.2 L'évolution introduite par la recherche-intervention

En défendant le principe d'une recherche en mesure de répondre à des demandes sociales et en assumant la diversité de ces demandes, tant dans leur objet que dans les territoires étudiés, l'ambition de la recherche-intervention s'inscrit pleinement dans le projet originel des sciences de l'éducation. L'analyse des travaux récents se réclamant de la RI révèle que leur champ d'étude s'est élargi, bien au-delà de l'École, pour investir de nouveaux territoires tels que, par exemple, le domaine de la formation des sapeurs-pompiers[17], la qualité de vie au travail pour les rippeurs[18] ou encore le secteur de la santé[19].

Apparaissant comme une « modalité particulière des recherches-action collaboratives » (Marcel, 2017), la RI propose de repenser la recherche-action en assumant d'une part un engagement plus important du chercheur dans l'intervention et en imaginant de nouveaux espaces, « tiers-espace permettant la rencontre et la collaboration à partir d'un déplacement de postures et de préoccupations » (Marcel, 2010, p. 13). Ainsi, « la recherche-intervention, de notre point de vue, relève d'une démarche plus large, plus surplombante que la recherche-action » (Bedin, 2013b, p. 100). Tout en défendant l'interdépendance de la recherche et de l'intervention, la RI plaide pour une autonomie relative des deux sphères, afin d'éviter un brouillage des repères et une insatisfaction des deux parties. Au plan méthodologique, l'instauration des instances de la RI (groupe de pilotage, groupes de travail), en délimitant un tiers espace socio-scientifique (Marcel, 2010 ; 2020) traduit la visée de l'interrelation entre ces sphères.

---

[17] Thèse C.Chauffriasse, en cours
[18] Thèse J. Piccardi, en cours
[19] Thèse P.Fayard, en cours

Le trait d'union de « recherche-intervention » n'est pas une figure de style, il est porteur, au contraire, de l'essence même de la recherche-intervention : il symbolise le fait que recherche et intervention ne sont pas cloisonnées, mais qu'elles s'articulent en complémentarité, grâce à ce pont entre les deux sphères, qui permet de passer de l'une à l'autre, de faire dialoguer les deux sphères, de faciliter leur enrichissement réciproque, tout en leur garantissant une autonomie relative respective. Il ne s'agit aucunement d'un pont-levis, que l'on pourrait relever pour se protéger, mais d'un pont reliant les deux mondes, d'une manière continue. À la fois en interrelation et autonomes, il s'agit d'une caractéristique qui nourrit les deux visées interdépendantes et non hiérarchisées (Marcel, 2017) de la RI : « transformer mieux en connaissant et connaître plus en transformant » (Marcel, 2017). La signification de ce trait d'union se traduit dans la création du tiers-espace socio-scientifique (TESS), qui « assume, porte, garantit, opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de recherche-intervention » (Marcel, 2020b, p. 3).

Si le chercheur est davantage engagé sur le terrain dans le cadre d'une recherche-intervention, en étant aux côtés des acteurs, il convient néanmoins de trouver une juste proximité. Le chercheur-intervenant est confronté à une redoutable dialectique dedans dehors à assumer, afin de tenir la place qui est la sienne et garantir la double visée de la RI.

La RI revêt également une dimension politique, car elle « revendique et assume de prendre en charge des demandes diverses » (Marcel, 2017, p. 4) en provenance de la société, dans le projet de poursuivre à la fois une visée heuristique, de production de connaissance (le « sur ») et une visée praxéologique (le « pour »). Dans l'élaboration de la commande faisant suite à une demande (qu'elle soit sociale ou politique), la place des acteurs ne sera pas exactement la même, dans une RI ou une RA : dans une RI les acteurs seront associés à l'élaboration de la commande (notamment par leur participation aux instances de la RI), tandis que dans une RA, la négociation de la commande se situe plutôt en général au niveau des commanditaires (Marcel, 2010). Le rapport aux commanditaires apparaît donc sensiblement différent dans ces deux démarches de recherche.

Au terme de ce développement, il apparaît que la recherche-intervention « développe un projet anthropologique et constructiviste de rationalité bien adapté à un processus de changement pensé dans les sciences de l'homme et résolument praxéologique » (Bedin, 2013b, p. 104). Par les visées et les principes sur lesquels elle repose, la recherche-intervention constitue une démarche de recherche qui « produit, accompagne et étudie des formes et des modalités de changement » (Marcel, 2015, p. 13). Nous proposons à présent de détailler les piliers constitutifs de la RI.

3.2 Pour une cartographie de la recherche-intervention

Beillerot & Mosconi (2014) écrivaient, à propos de l'éducation qu'« elle met aussi en jeu une conception de l'homme, une éthique et une politique » (Beillerot & Mosconi, 2014, p. 5). Dans le domaine de la recherche, la RI, à sa manière, s'appuie également sur une conception de l'homme, une éthique et une politique, qui peuvent être dévoilées par l'exploration des visées et des principes qui structurent la RI. Cinq caractéristiques fondatrices définissent la RI (Marcel, 2010 ; 2015 b), que nous allons détailler. Pour autant, la configuration d'une RI n'est pas figée : en fonction des contextes et des choix opérés, un « dosage particulier et contextualisé » (Marcel, 2015, p. 228) des visées dessine une RI spécifique.

3.2.1 La dimension participative, le « avec »

Principe éthique et fondateur de la RI, la dimension participative suppose un enrôlement des acteurs, qui constitue l'un des défis de la RI : quand la demande n'émane pas directement des acteurs, comment permettre une réelle participation de leur part ? Dans quelle mesure le projet fait-il sens pour eux et comment faire en sorte qu'il fasse davantage écho à leurs préoccupations réelles de terrain ? Quel est le degré d'acceptabilité de l'intervention sollicitée par les commanditaires ? Comment favoriser leur adhésion et leur engagement dans le projet pour qu'ils en deviennent pleinement les participants ? Autant de questionnements, non exhaustifs, qui émergent tels des points de vigilance et des repères pour le chercheur-intervenant. Dans cette réflexion, nous rejoignons Marcel lorsqu'il affirme : « pour que le rapport, comme le tiers-espace puissent jouer leur rôle, il est toutefois nécessaire qu'une marge d'initiative soit envisagée par la commande pour que des ajustements et des adaptations restent possibles » (Marcel, 2012a, p. 115). La plasticité de la commande, tout au long du processus, est primordiale ici et contribue à la réussite de la RI : il s'agit pour le chercheur-intervenant de pouvoir faire face aux aléas inhérents à tout projet, tout en étant garant de l'acceptabilité et de l'intérêt du projet pour les participants.

L'ambition de la participation effective des acteurs ne signifie pas pour autant une négation des différences ou des compétences spécifiques de chacun (Marcel, 2019) : il s'agit plutôt d'envisager un processus partenarial, au sein duquel les compétences de chacun sont reconnues, et qui offre ainsi à chaque membre un statut de participant légitime. L'absence de hiérarchie entre les savoirs des uns et des autres est adossée au principe de complémentarité et d'enrichissement réciproque des deux sphères de la RI.

La dimension participative implique par ailleurs une évolution dans la posture du chercheur-intervenant, qui doit savoir adopter une posture d'accompagnateur et cheminer aux côtés des acteurs dans leur réflexion. Nous développerons ce point infra, mais nous souhaitons d'ores et déjà préciser que la démarche participative nécessite d'accepter d'aller au rythme des acteurs, tout en restant garant de la temporalité globale du projet. En capitaine responsable du navire, le chercheur-intervenant apprend à naviguer avec souplesse, au travers des aléas de la RI, en veillant à ne pas perdre le cap pour autant.

Cette dimension participative constitue la condition éthique nécessaire, mais non suffisante, du déploiement de la perspective émancipatrice de la RI. Rappelons ici la célèbre formule de Freire, quand il affirme que « personne ne libère personne, personne ne se libère seul : les êtres humains se libèrent ensemble » (Freire, 2001, p. 48). De ce point de vue, l'émancipation ne relève pas uniquement d'un processus individuel, mais passe par la participation à un collectif.

3.2.2 La visée praxéologique, le « pour »

En se positionnant sur le registre de réponses à des demandes de recherches commanditées, la RI assume pleinement la visée transformatrice sous-entendue par cette démarche (Marcel, 2015b). L'enjeu ici réside dans l'accompagnement des acteurs dans l'élaboration collective, étayée par la recherche, d'une réponse à un problème ou une question de départ repéré. Cette visée transformative se décline de manière plurielle, ces déclinaisons dessinant ainsi une typologie des RI : il peut s'agir, notamment, d'accompagner explicitement un changement (changement de pratiques, suscité par une évolution d'un contexte professionnel, social ou une nouvelle prescription institutionnelle ou politique), d'aider à la décision (la RI peut alors prendre la forme d'une évaluation en tant qu'aide à la décision),

d'élaborer et/ou d'expérimenter un dispositif ou encore d'évaluer un dispositif (on parle alors de RI évaluative) (Marcel, 2017). La liste n'est pas exhaustive.

Quel que soit l'objet de la visée praxéologique, ce « pour » demeure un point de vigilance pour le chercheur-intervenant, car il s'agit de préserver la cohérence d'un projet scientifique solide, tout en répondant à des demandes sociales qui peuvent être très diverses (Marcel, 2010). Le risque de répondre tous azimuts serait d'aboutir à une mosaïque d'objets de recherche, impossible à constituer en un champ d'étude cohérent. Il s'agit pour le chercheur-intervenant de faire preuve de discernement dans les choix opérés, au regard du projet scientifique et des critères qui constituent pour lui des dimensions essentielles dans une RI. Le chercheur-intervenant s'engage alors dans une forme d'évaluation de la commande : la demande est-elle compatible avec les engagements scientifiques, sociaux et axiologiques, du laboratoire de recherche ? La faisabilité du projet, au regard de la disponibilité, des compétences de l'équipe de recherche est-elle réelle ? Est-ce que cette RI contribuera au projet scientifique de l'unité de recherche ? Sans être exhaustives, ces questions dessinent les points de vigilance du chercheur-intervenant dans la réponse aux demandes sociales.

La visée transformative de la RI s'articule de manière dialectique avec la visée heuristique : le « sur » est indissociable du « pour », cette articulation permanente étant un principe fondateur de la RI et un marqueur de sa spécificité parmi les démarches de recherche, comme « tierce voie » (A. Robert & Marcel, 2019).

3.2.3 La visée heuristique, le « sur »

La RI revendique d'adosser à la visée praxéologique une visée de production de savoirs, dans le strict respect des exigences académiques du processus de recherche, en mobilisant les outils méthodologiques classiques de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation et en maintenant une vigilance forte dans les différentes étapes de la recherche (Marcel, 2019 ; 2020a). Cette visée s'inscrit dans la fonction heuristique de la recherche. Il s'agit d'élaborer des connaissances scientifiques nouvelles sur l'objet identifié comme objet d'étude, en ayant conscience que les savoirs produits sont, dans un premier temps, des savoirs contextualisés. En offrant un espace permettant une rencontre entre les logiques d'action et celles de la connaissance, la RI favorise la co-élaboration de savoirs par les participants à la RI et le chercheur-intervenant. Marcel (2020a) défend l'idée de « l'épistémo-compatibilité » des fonctions de la recherche et du principe participatif au fondement de la RI : selon l'auteur, la participation des professionnels au procès de recherche est « non seulement possible (ce procès ne s'en trouvera pas perverti), mais souhaitable (il en ressortira enrichi) » (Marcel, 2020a, p. 7). L'auteur rappelle que dans l'espace du TESS, chacun contribue au projet collectif à mesure de « ses compétences, de son expérience et de ses possibilités » (Marcel, 2020a, p 4). Tel un creuset des savoirs (Marcel, 2020b), ce tiers-espace permet la rencontre et la confrontation de savoirs d'origine plurielle : les savoirs portés par les professionnels[20], les savoirs issus de la sphère académique, les savoirs issus des productions de l'intervention. Ce premier temps de production de savoirs, dans l'espace du TESS, aboutit à la production de savoirs que Gurnade (2016) qualifie d'hybrides, en référence aux écrits de Callon et al., (2001) sur les forums hybrides. Marcel (2020b) soutient que les processus d'émancipation professionnelle se déploient en particulier dans ce premier temps. À cet égard, les temps de restitution[21], des résultats partiels ou en fin d'étude, contractualisés avec les commanditaires, font partie intégrante du processus

[20] Nous n'entrons pas ici dans une typologie des savoirs portés par les professionnels, qui sont issus de plusieurs sources (institutionnelle, expérience professionnelle, etc.)
[21] Nous approfondissons ce point infra, au paragraphe 4.4

de la RI et participent de la production des connaissances (Gurnade & Marcel, 2015). Le travail de diffusion des résultats de la recherche à la communauté scientifique, au travers de communications et publications par les chercheurs-intervenants, alimente ensuite une dynamique de montée en généralité et de stabilisation de savoirs scientifiques.

Ces deux visées, heuristique et praxéologique, interdépendantes et non hiérarchisées, s'articulent étroitement avec la perspective émancipatrice de la RI.

3.2.4 La perspective émancipatrice, le « par »

La visée émancipatrice de la RI porte la dimension politique de cette démarche de recherche, assumée et revendiquée. Elle constitue une spécificité des démarches de RI relevant des sciences de l'éducation (Marcel, 2015), qui accordent une importance particulière au souci éthique des femmes et des hommes engagés dans ces démarches.

Le CNRTL définit l'émancipation[22] comme l'« action de (se) libérer, de (s') affranchir d'un état de dépendance » et désigne par ce terme l'« état qui en résulte » ; au sens figuré, il s'agit de l'« action de se libérer, de se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc. ». Sont citées en illustrations « l'émancipation de la pensée ; l'émancipation politique, intellectuelle ; l'émancipation sexuelle ». L'émancipation peut donc porter sur différents domaines, dès lors qu'une entrave ou une restriction à la liberté, qu'elle soit individuelle ou collective, est identifiée. Si le concept suscite aujourd'hui un intérêt grandissant, Broussal (2017) met au jour l'évolution sociohistorique de l'idée d'émancipation de l'Antiquité à nos jours ; l'auteur conclut en affirmant que « le concept est un analyseur précieux d'évolutions sociétales, politiques, morales et philosophiques » (Broussal, 2017, p. 47). Il convient donc de bien cerner les contextes d'énonciations dans lesquels le concept est mobilisé, afin d'éviter tout contresens ou faux-sens. Dans une société contemporaine reposant sur l'autonomie et la liberté individuelle, l'émancipation apparaît comme une notion éminemment désirable, au service d'une société plus juste, libérée des rapports sociaux inégalitaires. Pour autant, ne soyons pas naïfs : les injonctions faites à l'individu post-moderne d'être auteur de sa vie, de s'affirmer comme un sujet responsable et singulier dans le contexte d'une logique néo-libérale peut au contraire produire de l'individualisme, à rebours de l'idéal d'émancipation collective portée par Freire (1974).

Figure emblématique de l'émancipation, Freire (1996) définit « la pratique éducative comme un exercice constant en faveur de la production et du développement de l'autonomie des éducateurs et des apprenants » (Freire, 2013, p. 156). Explicitant la pensée de Freire (1974), Marcel (2015b) écrit que

> le but n'est pas d'enseigner quelque chose à un interlocuteur, mais de trouver avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel il vit, de lui donner le temps et les moyens de se « conscientiser ». Dans le processus d'émancipation, « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974) (Marcel, 2015b, p. 226).

Au travers de la participation des acteurs comme principe fondateur, la RI offre un cadre de nature à favoriser ces prises de conscience et ces transformations inhérentes au processus

[22] https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation

émancipateur : en posant comme postulat de départ une non-hiérarchisation des places des différents acteurs, les espaces de travail peuvent être investis par chacun des participants à la RI, dans un dialogue critique ouvrant sur des pistes de transformations possibles.

S'intéressant à la visée émancipatrice d'une RI, Marcel (2019) caractérise l'émancipation à partir de trois dimensions :

- l'existence et la force d'un collectif, constitué autour d'un projet commun ;
- le déplacement des acteurs, vers une place plus conforme à leurs aspirations, qui aboutit à une « reconfiguration des espaces » ;
- la réappropriation de la temporalité de l'émancipation : le temps des collectifs stables et pérennes semblant révolu (Marcel, 2018), l'émancipation s'éprouve désormais davantage au niveau individuel. Le temps limité de la RI conduit ainsi l'individu à construire progressivement cette dimension, dans la rencontre avec différents collectifs, lui permettant de faire l'expérience de multiples engagements.

Dans une formation adossée à une RI, la visée d'autonomisation portée par l'ambition émancipatrice est opérationnalisée par la collaboration des participants aux instances de la RI. Pour autant, le rapport entre formation et émancipation doit être interrogé, ainsi que le souligne Broussal (2019) dans une note de synthèse visant à élucider ce lien. Si la visée émancipatrice fonde toujours les formations relevant du champ de l'éducation populaire, il semble que les finalités de la formation dans un champ plus large soient davantage diversifiées, à tel point que Broussal estime « risqué de chercher à inscrire l'émancipation dans l'ADN de la formation » (Broussal, 2019, p. 26) : entre autoformation, adéquation et développement individuel, la formation des adultes peut poursuivre des visées en tension. En ouvrant sur d'autres pistes de réflexion pour repenser le lien entre formation et émancipation, l'auteur propose notamment d'explorer le caractère émancipateur du « faire œuvre » en formation, en adossant ses propositions aux travaux de Meyerson (1948).

La visée émancipatrice ne constitue pas le cœur de notre RI ; pour autant, ces éléments de réflexion forment des points de vigilance, dans notre posture de formatrice-chercheure-intervenante.

3.2.5 L'interdépendance entre visées et principes, la « reliance »

Marcel (2019) emprunte à Morin le terme de reliance et en le citant, rappelle que « relié est passif, reliant est participant, reliance est activant » (Morin, 2004, p. 269). La RI est un projet global, dont la réussite est intimement liée à l'équilibre et à la cohérence entre les visées et principes de la RI. La « reliance », matérialisée par le trait d'union de « RI » est la passerelle qui permet de naviguer d'un élément constitutif de la RI à un autre, sans pour autant perdre le cap de la navigation de la RI ; elle apparaît ainsi comme une caractéristique essentielle de la démarche.

Cette conception s'appuie sur la conviction que recherche et intervention vont s'enrichir mutuellement, de manière continue, tout au long du processus (Marcel, 2010) : en mobilisant ses cadres conceptuels, méthodologies et outils, la recherche va étayer la réflexion des acteurs sur le problème professionnel initial ayant suscité la demande d'intervention, et pourra accompagner les acteurs dans la problématisation de la situation de départ et l'élaboration de leur réponse. Les restitutions des résultats, à chaque étape de la recherche, contribueront à une acculturation des acteurs aux productions scientifiques et à leur participation au partage et à l'élaboration de savoirs. Dans cette conception, la diffusion des résultats de la recherche n'est pas cantonnée à la communauté scientifique, mais bien au contraire, cette diffusion prend le risque de la confrontation au terrain, acquérant ainsi, dans ces temps de travail, une forme de

validité sociale, au travers des débats et controverses immanquablement générés par la présentation. La restitution constitue à ce titre un enjeu majeur de la RI, que nous évoquerons plus loin.

En retour, l'intervention va faciliter l'accès aux terrains de recherche, dont certains peuvent être plus ou moins difficiles d'accès, ou faire découvrir aux chercheurs de nouveaux territoires et élargir ainsi l'horizon de leurs terrains habituels, en investiguant des problématiques inédites pour eux.[23] Il s'agit néanmoins pour le chercheur-intervenant d'éviter le piège de la dispersion en veillant à une cohérence des objets de recherche au regard du projet scientifique global.

Ainsi arrimée à une demande sociale ou institutionnelle, la RI peut témoigner de son utilité sociale et répondre au procès fréquemment fait à la recherche d'être déconnectée des préoccupations de la société.

L'opérationnalisation de la « reliance » repose sur l'élaboration d'un espace-temps de travail singulier, au cœur de la RI : le tiers-espace socio-scientifique.

3.2.6 Le tiers-espace socio-scientifique

La notion de tiers-espace est convoquée dans plusieurs domaines et semble être à la mode : dans le domaine scientifique, elle est d'abord évoquée en 1990 par Viard, en sociologie, pour désigner la nature avant sa transformation par l'homme, par la création de grands parcs, notamment aux États-Unis (Vanier, 2000). Le terme est également employé en politique, dans le domaine culturel, avec l'émergence des « tiers lieux » ou encore dans le domaine technologique avec le développement récent de « fablab », désignés comme des « tiers lieux numériques ». Malgré des ancrages différents, ces mobilisations de l'expression « tiers-espace » sont révélatrices d'une conception commune : « Le "tiers" est cette part d'humanité qui fait exister l'espace. C'est une manière d'habiter le monde » (Bazin, 2013, p. 1). En empruntant cette formulation à Bazin, nous pourrions dire que le tiers-espace socio-scientifique est une manière d'habiter la recherche participative, propre à la RI.

En effet, le tiers espace socio-scientifique (TESS désormais) (Marcel, 2010, 2020b) est l'espace au sein duquel l'articulation recherche-intervention peut se déployer, en permettant la rencontre et le travail entre les acteurs de la RI. « Creuset de médiations multiples » (Marcel, 2020b), le TESS apparaît comme un espace fragile, mais indispensable, qui est à élaborer, à stabiliser à chaque RI, puis à animer et à faire vivre, pour que cet espace hybride puisse effectivement assumer pleinement sa fonction.

Au plan opérationnel, Marcel (2020b) précise que le TESS s'appuie sur des collectifs institutionnalisés comme les instances de pilotage de la RI, par la formalisation de la commande : le Comité de Pilotage (désormais CoPil) et le Groupe de Travail (désormais GTra). Si le Groupe de Travail assure l'opérationnalisation concrète du projet, le Comité de Pilotage assume une fonction de régulation de la RI. La composition de ces collectifs n'est pas neutre et participe de leur pertinence dans le dispositif d'ensemble : ainsi, le CoPil rassemble les commanditaires, financeurs de la RI, l'équipe de chercheurs et des représentants du GTra. Le GTra, quant à lui, réunit les acteurs opérationnels de la RI (qui peuvent relever de structures différentes, mais qui sont concernés par le projet de la RI) et l'équipe de chercheurs. L'abolition des hiérarchies dans ces groupes est posée comme un fondement éthique de la RI : chacun contribue au projet avec ses compétences, expériences et savoirs spécifiques. Adossé à ce principe, le TESS peut ainsi

[23] Le recensement des sujets de thèses ancrées dans une démarche de RI au sein du laboratoire EFTS témoigne de cette diversité et de cette diversité d'ouverture

assumer une fonction émancipatrice (Marcel, 2020b), en installant les conditions propices à de potentiels déplacements des acteurs.

Constituer ces instances et veiller aux conditions éthiques de leur mise en œuvre ne suffit pas pour autant à faire véritablement vivre le TESS. Ces collectifs hybrides doivent pouvoir s'appuyer sur un langage partagé pour échanger, co-élaborer, co-évaluer, etc., faute de quoi, chacun des participants risque de rester dans son monde, sans possibilité d'accéder à celui des autres participants, voire susciter incompréhensions et tensions au sein des collectifs. Cet enjeu s'actualise en particulier dans les temps de restitution, au cours desquels les participants confrontent savoirs et connaissances pour discuter les résultats présentés ; faute d'un langage partagé, des incompréhensions peuvent alors émerger (Gurnade & Marcel, 2015). Nous rejoignons Gurnade (2016) lorsqu'elle affirme que la nécessité, pour le chercheur, de savoir opérer des traductions entre les différents mondes en présence dans une RI autorise à aller jusqu'à évoquer un plurilinguisme. Il s'agit ici d'accepter « un métissage d'usage, par les autres langages » (Marcel, 2017).

3.2.7 Généalogie de la commande : de l'émergence de la demande vers la contractualisation d'une commande

Deux principes fondateurs président à la généalogie de la commande dans une RI : un principe de co-élaboration de la commande, en cohérence avec la visée participative de la RI, et un principe de plasticité de la commande, en cohérence avec la visée émancipatrice de la RI, afin de garantir la possibilité de prise en compte des besoins et attentes formulés par les participants à la RI.

Plusieurs phases peuvent être repérées dans le processus d'élaboration de la commande, véritable « clé de voûte de la RI » (Marcel, 2012a) ; ce processus d'élaboration, de la demande à la commande n'est pas un processus linéaire, car il y a une réelle dialectique entre demande et commande, jusqu'au terme du processus. Cette phase requiert temps et vigilance critique, pour mettre au jour et rendre intelligible la demande latente (Bedin, 1999) et cerner les véritables enjeux du projet. Au départ du projet, la demande peut être relativement floue, imprécise, et le dialogue entre l'équipe de recherche et les commanditaires contribuera à faire émerger les contours d'une demande. Herreros (2009) rappelle que « la demande n'est pas la commande » et soutient que « derrière la distinction terminologique entre demande et commande se glisse l'invitation à ne pas oublier, sous-estimer ou déprécier les préoccupations, les intérêts, les soucis, les souffrances éventuelles du commanditaire, toujours au fondement de la demande d'intervention » (Herreros, 2009, p. 101).

La première phase, à la charge du chercheur-intervenant, réside dans l'analyse de cette demande, en se dotant d'une grille de lecture minimale, à partir de trois dimensions contribuant à caractériser la demande : l'origine de la demande, sa nature et la visée.

La nature de la demande peut être variée : sociale, institutionnelle, politique (Bedin, 1999 ; Aussel, 2013). L'identification de l'origine est porteuse d'un enjeu spécifique, dans la perspective d'une démarche participative : en effet, en fonction de l'analyse de l'émergence de la demande initiale, la phase de constitution des instances de la RI (COpil et GTra) et de la formalisation de la demande en commande prendra des formes différentes.

La demande peut émerger d'origines diverses : elle peut être médiée, médiatisée, suscitée (Aussel, 2013). La demande peut être spontanée et émerger du terrain et de la sphère sociale. Elle peut également être médiée par des appels à projets, des appels d'offres ou des incitations institutionnelles. Enfin, elle peut être suscitée, en dehors de tout appel à projets. Il s'agit ici de créer une zone d'intéressement (Akrich et al., 1991), pour rendre possible l'émergence de la

demande. Dans cette configuration, deux cas de figure sont envisageables : soit cette demande émane de la sphère scientifique, qui identifie une problématique et suscite la sphère sociale ; il s'agit ici d'une démarche en extériorité par rapport au terrain sollicité. Soit cette demande peut être suscitée de l'intérieur, par un membre de cette dite sphère sociale, engagé dans un parcours doctoral (ce qui est notre cas). Dans cette dernière situation, une vigilance critique quant à la posture du chercheur-intervenant sera de mise, pour éviter tout risque d'instrumentalisation par l'une ou l'autre des parties.

Enfin, la demande initiale peut avoir des visées différentes : il peut s'agir d'une demande d'accompagnement du changement, dans une visée transformatrice ; d'une demande d'aide à la décision politique ou encore une visée évaluative (qui peut également constituer une aide à la décision politique, en tant qu'élément d'un diagnostic).

Le tableau ci-dessous synthétise les éléments contribuant à la caractérisation de la demande.

Tableau 1 : Grille de caractérisation de la demande

	Dimensions	**Critères**
Demande	Origine	– Sociale – Institutionnelle
	Nature	– Spontanée – Médiée – Suscitée
	Visée	– Transformative – Aide à la décision politique – Évaluative

L'analyse de la demande, pour cheminer vers la négociation de la demande, apparaît ainsi au fondement de la démarche de la RI (Merini, 2015).

Aussel (2013) identifie trois phases essentielles dans la formalisation de la demande sociale vers l'élaboration de la commande : médiatiser, négocier et commander. Nous rejoignons l'auteur lorsqu'elle affirme que « la demande sociale est accessible par médiation, c'est-à-dire qu'elle peut être relayée par des porte-paroles » (Aussel, 2013, p. 25). Dans le premier temps de la négociation, le dialogue s'établit en général entre la structure commanditaire et l'équipe de recherche universitaire, mais assez rapidement, un deuxième temps de négociation associe les différents participants au projet, en vue de co-élaborer la commande. Cette phase est cruciale, car elle permettra notamment de distinguer et mettre au jour la demande latente souvent présente derrière la demande explicite formulée par les commanditaires (Aussel, 2013). Les conditions de contribution des participants, les visées et les conditions de déroulement du projet seront également largement débattues pendant cette négociation. Cette étape peut conduire le chercheur à refuser de s'engager dans le projet, s'il estime que les conditions requises pour la faisabilité du projet ne sont pas réunies ou si l'objet de recherche est trop éloigné du projet scientifique de l'équipe. Se munir d'une grille d'évaluation de la commande peut alors s'avérer être un outil précieux, pour objectiver une prise de décision et étayer l'action.

Après l'instruction de la demande et la négociation vient le temps de la formalisation de la commande, le plus souvent dans un contrat ou une convention, entre la structure commanditaire et l'unité de recherche. Ce contrat, garant du cadre du déroulement du projet, reste assez souple pour autoriser les ajustements nécessaires en cours de projet, tout en précisant assez clairement les engagements respectifs de deux parties. En particulier, les instances de pilotage de la RI (précédemment évoquées), les livrables et les modalités de restitution sont

définis dans ce document. Au-delà d'un aspect juridique et fonctionnel, ce document symbolise l'engagement réciproque des différentes parties et crée les conditions du travail collectif, dans le respect des principes et visées de la RI.

Pour autant, si ce document autorise la participation légitime de chacun des membres des instances et balise les repères essentiels de la RI, il ne suffit pas pour garantir l'enrôlement des acteurs dans le projet et leur participation pleine et entière. La posture du chercheur-intervenant sera ici un élément important.

3.3 La posture du chercheur-intervenant : entre engagement et distanciation

Ardoino définit la posture comme « un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre de recherches ou de pratiques sociales » (Ardoino, 1990, p. 29). En ambitionnant de s'inscrire dans une visée de conduite et d'accompagnement du changement, le chercheur-intervenant ne peut faire l'économie d'une réflexion et d'une vigilance critique au regard de sa posture.

Cette posture n'est pas figée, bien au contraire ; il s'agit d'une dynamique évolutive, en fonction des modalités de la RI considérée et, à l'intérieur de chaque RI, des différentes phases du projet. En effet, en adossant leur proposition aux modalités du savoir définies par Berthelot (1996), Marcel & Péoc'h (2013) soutiennent que les recherches-intervention peuvent suivre des modalités distinctes, en fonction de la conception du savoir sous-jacente. Les auteurs analysent la posture du chercheur-intervenant au prisme de cette catégorisation. Au travers de l'analyse de RI conduites dans des domaines variés, les auteurs montrent que « la posture du chercheur-intervenant relève d'une mise en tension de la distance à l'objet, sur un axe proximo-distal » (Marcel & Péoc'h, 2013, p. 122), aussi bien au regard de l'objet social que de l'objet de recherche.

Ainsi, dans des recherches de type « recherche-action », qui requièrent d'être au plus proche des préoccupations des acteurs, de bien comprendre leur contexte quotidien, la proximité avec les acteurs est, au départ, plus grande, l'intervention amenant le chercheur-intervenant à être davantage dans l'action aux côtés des participants. Il s'agit alors d'opérer une juste mise à distance, pour garantir que la dimension recherche ne soit pas négligée au profit de l'intervention, l'enjeu étant de préserver la dialectique continue entre recherche et intervention, symbolisée par le trait d'union de la RI. Cette distanciation, notamment dans les phases de restitution, est à expliciter aux participants, si nécessaire en rappelant le rôle de chacun dans le projet. Pour autant, cette posture peut générer frustration, voire déception chez les participants (Aussel & Marcel, 2013), qui sollicitent parfois le point de vue du chercheur sur les résultats présentés (Germier, 2015) et attendent une réponse « d'expert » de la part du chercheur-intervenant. La conscientisation de la posture à adopter est ici un point d'appui pour résister à la tentation de l'expertise. Il s'agit ici de savoir « se retenir », au sens où Serres (1991) le définit.

Dans des RI de type d'aide à la décision, Marcel & Péoc'h (2013) soutiennent au contraire que la proximité initiale du chercheur est davantage du côté des commanditaires, qui sollicitent l'expertise scientifique d'un chercheur-intervenant pour les accompagner dans un processus décisionnel. Il revient alors au chercheur-intervenant d'opérer un déplacement dans sa posture pour construire une juste proximité avec les acteurs, afin qu'ils ne soient pas oubliés, mais soient effectivement associés au processus d'élaboration de la décision.

Enfin, en rappelant que la fonction critique de la recherche incite le chercheur-intervenant à prendre part au débat social portant sur les questions relatives à ses objets de recherche (ici les questions d'éducation et de formation), Marcel & Péoc'h (2013) affirment qu'il y a là une forme

de militantisme. Cette posture révèle une certaine conception de la science et du rapport science-société (Bordes et al., 2019). En assumant pleinement de répondre à des demandes sociales, le chercheur-intervenant endosse les habits du chercheur-citoyen (Marcel & Nunez Moscoso, 2012), pour autant, il ne devient ni consultant, ni expert, ces formes d'interventions relevant d'intentions différentes (Ardoino, 1990). Ce choix d'engagement dans la société n'est pas sans risques, mais il ouvre la possibilité au chercheur d'être « vecteur de changement et de progrès » (Marcel, 2015 c), en assumant une fonction de médiation des connaissances auprès des acteurs. Cette démarche contribue à l'émancipation des acteurs par leur appropriation des connaissances scientifiques et leur conscientisation des phénomènes, car « le chercheur-citoyen est un médiateur du processus de conscientisation et, pour suivre Freire, contribue au passage d'une conscience transitive à une conscience critique » (Marcel, 2015c, p. 33). Dans cette perspective, en référence aux travaux de Vial, Broussal (2013 b) défend l'idée d'un accompagnement du chercheur-intervenant envisagé comme une forme d'étayage. Le chercheur assumerait dès lors une fonction de chercheur-étayeur.

Ainsi, la posture du chercheur-intervenant apparaît en tension permanente entre engagement et distanciation. Si l'engagement se situe dans le registre de l'action, la distanciation relève d'un « processus d'acquisition progressive de compétences et de mises en œuvre de procédures » (Albarello, 2003a). Cette dynamique de distanciation s'élabore par ailleurs au sein de l'unité de recherche et, plus largement, au sein de la communauté scientifique, à l'occasion des communications et publications réalisées par le chercheur-intervenant, soumettant ainsi ses travaux au jeu de la controverse scientifique.

Ni acteur comme les autres, ni consultant, ni expert, l'ancrage épistémologique du chercheur-intervenant le conduit à assumer une « double posture intriquée de "l'être dehors" et de "l'être dedans" » (Marcel & Péoc'h, 2013, p. 123). La posture peut se révéler parfois inconfortable, mais c'est à ce prix que le chercheur-intervenant peut veiller aux conditions d'effectivité des connaissances produites et à la visée émancipatrice de la RI. L'attention à la posture du chercheur-intervenant est en particulier de mise dans les temps de restitution des résultats de la RI.

3.4 L'art de la restitution

En envisageant le caractère fortement contextualisé des phases de restitution dans les recherches-intervention, Bedin plaide « pour une approche plurielle de la restitution dans une recherche-intervention » (Bedin, 2015, p. 207), en considérant davantage la pratique restitutive comme un « processus jamais achevé et constamment vecteur d'évolution » (Bedin, 2015, p. 207). Notre démarche en matière de restitution s'inscrit dans cette conception, ce qui nous a conduit à proposer des moments de restitution de manière continue et intégrée dans le processus de la RI et ce, d'autant plus que la RI s'est déroulée sur un temps long, et sans doute un peu inhabituel dans ce type de démarche. Ainsi, des temps de restitutions orales intermédiaires, s'appuyant sur des documents de synthèse, ont jalonné les différentes étapes de la RI et ont contribué à faire avancer le projet, tant au sein du comité de pilotage que des groupes de travail opérationnels.

Au-delà de simples moments de présentation de résultats de la recherche, les restitutions constituent des temps et des espaces de co-élaboration, de « confrontation de savoirs pluriels » (Gurnade & Marcel, 2015), qui alimentent à la fois la visée heuristique et la visée praxéologique de la RI. Nous rejoignons Bedin (2015) lorsqu'elle affirme, en évoquant la « pratique restitutive » que « c'est elle qui donne tout son sens à la démarche mise en œuvre et qui rend le mieux

compte, en actes, de cette articulation si complexe à expliciter entre la science et l'action » (Bedin, 2015, p. 195). Ces moments incarnent la dimension participative, si tant est que l'expression de tous soit rendue possible ; ce point fait l'objet d'une vigilance éthique du chercheur-intervenant, afin que l'espace de parole puisse être pleinement investi par tous les participants, sans hiérarchisation des points de vue en fonction de positions d'autorité. Ces moments peuvent être l'occasion d'observer l'expression de la dimension émancipatrice de la RI, quand les déplacements des acteurs se donnent à voir dans les discours et les prises de position.

Pour autant, la question de la réception des résultats est une question complexe, qui relève parfois de la gageure et requiert, de la part du chercheur-intervenant tout à la fois des compétences communicationnelles (Bedin, 2015) et un art de la prudence (Fabre, 2014). Il s'agit d'une part d'opérer une véritable traduction des résultats, au sens où l'entend la sociologie de la traduction (Akrich et al., 2006), sans simplification, sans pour autant les appauvrir ou les dénaturer. Nous concernant, la connaissance des mots du métier, par l'expérience professionnelle antérieure, a été un élément facilitant dans cette démarche, bien que parfois déstabilisant (faire l'expérience de devenir étranger à son métier n'est jamais confortable). D'autre part, la préoccupation éthique de la réception des résultats par les participants guide le chercheur-intervenant dans la logique de communication et d'exposition adoptée, de manière à savoir rendre les résultats « entendables » par tous. Il n'est aucunement question ici de dissimuler ou d'édulcorer, ce qui serait contraire à l'éthique du chercheur-intervenant, mais de veiller à les présenter de manière à éviter que, autant que faire se peut, la réception génère des effets contre-productifs au regard des visées de la RI. Néanmoins, malgré toutes les précautions prises par le chercheure-intervenant, il est impossible, et c'est heureux, de contrôler l'alchimie du moment de la restitution. Face à cette complexité, nous prenons la liberté d'évoquer à ce propos « l'art de la restitution », pour rendre compte de l'incertitude qui entoure ce moment.

Pour réaliser le projet de la RI, le chercheur-intervenant doit s'engager dans la conception d'une « ingénierie de la commande » (Marcel, 2012a), constitutive de la RI.

4 L'ingénierie de la recherche-intervention

Après avoir précisé les fondements théoriques et épistémologiques de notre démarche de recherche supra, le contexte concret et l'ingénierie de la RI conduite sont présentés dans cette dernière partie. La spécificité de cette RI réside dans son contexte de mise en œuvre, dans le cadre de la formation des CPE conseillers pédagogiques tuteurs.

4.1 Adosser la formation à une démarche de recherche-intervention

Dans le domaine de la formation continue des professionnels, quel que soit le secteur d'activité, l'évolution des pratiques professionnelles des acteurs est au cœur des préoccupations des responsables de formation. Faire le choix d'adosser la conception d'une formation à une démarche de recherche-intervention conduit à des évolutions fructueuses sur le plan de l'accompagnement du changement. En effet, le principe participatif et la visée émancipatrice au fondement de la RI amènent à reconsidérer la place des apprenants dans l'ingénierie de formation. Il s'agit de les associer réellement à la démarche et d'élaborer avec eux, dans un

premier temps, la problématisation de la situation à l'origine de la demande de formation. De sujets de la formation, les professionnels deviennent acteurs et auteurs de leur formation, car ils sont partie prenante de toutes les étapes de la formation. Les effets de ce type de dispositifs de travail collectif sur le développement professionnel des acteurs sont bien documentés (Marcel, 2009).

En particulier, par la dialectique entre la visée heuristique et la visée praxéologique de la démarche, la RI apparaît comme une voie de dépassement de l'opposition récurrente entre « théorie » et « pratique » dans la conception d'une formation. Les savoirs scientifiques et les démarches méthodologiques de la recherche sont mobilisés au service de l'analyse des situations de travail, pour produire une co-analyse sur le métier et le travail, puis des ressources sur le travail (Marcel et al., 2019). Les savoirs scientifiques prennent alors tout leur sens, dans la compréhension des situations de travail quotidiennes. Ainsi, dans le cadre de la formation des CPET tuteurs, nous avons explicité des savoirs scientifiques en matière d'apprentissages en situation de travail (cf. chapitre 4 infra), afin d'étayer l'évolution de la formation des CPE débutants au sein du collectif.

Dans le cas d'une formation de formateurs, il s'agira fréquemment de produire des ressources en vue de la formation. Associer les formateurs à la conception de ces ressources, à partir d'une analyse partagée du travail et du métier, permet de se prémunir du risque de propositions hors-sol, déconnectées des besoins d'accompagnement des formés. La question de l'acceptabilité des dispositifs de formation pourra alors être débattue au sein du collectif et conduire à des ajustements, des évolutions, pour prendre en compte le réel de la pratique professionnelle des formateurs. Ainsi, dans le cas de notre recherche-intervention, le principe de la co-intervention dans le dispositif de formation en situation de travail, à destination des CPE stagiaires, a-t-il été débattu au sein du groupe des CPET, afin d'aboutir à un consensus acceptable pour tous, prenant en compte les contraintes des contextes de travail. Nous rejoignons Saint-Jean et al. (2014) quand elles affirment qu'il s'agit là de « construire des engagements réciproques autour d'objets "actionnables" (Argyris, 1996), c'est-à-dire qui pourront être mis en action dans la vie quotidienne des praticiens » (Saint-Jean et al., 2014, p. 34).

Les trois pôles de la recherche, de la formation et de l'intervention se caractérisent par des visées et logiques distinctes (Merini & Ponté, 2008), et peuvent parfois se retrouver en tension. Ce triptyque forme un système d'action, que le formateur-chercheur-intervenant doit savoir faire vivre, en portant une vigilance critique à sa posture, afin de veiller à l'équilibre des pôles. Les instances de pilotage de la RI constituent alors le garde-fou pour se prémunir de l'absorption du projet par l'un des pôles.

4.2 Le comité de pilotage, les groupes de travail

Dans cette partie, nous exposons l'opérationnalisation de la RI, dans le cadre de la formation des CPE conseillers pédagogiques tuteurs.

4.2.1 Un tiers-espace socio-scientifique resserré dans une temporalité étendue

La recherche-intervention s'est déroulée dans le cadre contraint de la formation continue des CPE conseillers pédagogiques, assurant la fonction de tuteur auprès des CPES, dans l'académie de Toulouse (soit un effectif de 20 tuteurs environ, chaque année). Ce dispositif

prévoit 12 heures de formation annuelles réparties sur deux jours. Les réunions de tutorat mixte, réunissant l'ensemble des CPET et tuteurs INSPE, ont également été mobilisées en tant que temps de restitution au collectif. La particularité de cette recherche-intervention est de se dérouler sur un temps long, à l'échelle de trois années scolaires (2017/2018 ; 2018/2019 et 2019/2020), au cours des séances de formation des CPET et des réunions de tutorat mixte, soit 72 heures de formation et six réunions de travail au total.

Les personnes concernées par la démarche se situent à la fois dans le monde scientifique, à l'université, et dans le monde professionnel, au sein de l'Éducation nationale. Concernant le monde scientifique, la thèse est co-encadrée par deux enseignants-chercheurs, qui assurent l'accompagnement et la supervision de la démarche scientifique. De plus, la communauté scientifique à laquelle nous appartenons, au sein de l'Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs,[24] contribue de manière significative à l'avancée de notre réflexion, par les échanges lors de présentations de nos travaux. Ainsi, au cours de la thèse, nous présentons régulièrement l'avancée de notre travail en séminaire doctoral ainsi qu'en séminaire du thème « Organisations et interactions-Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation »[25]. Par ailleurs, au-delà de notre université de rattachement, nous avons fait plusieurs communications en colloques, à la fois dans une visée de professionnalisation et pour éprouver nos travaux en les soumettant à la controverse scientifique.

S'agissant du monde professionnel, le commanditaire de la RI est le Rectorat de l'académie de Toulouse, employeur des CPET et des CPES. Le commanditaire est représenté au sein du comité de pilotage par la directrice de la Délégation Académique de la Formation des Personnels de l'Éducation nationale (DAFPEN désormais). Les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux[26], spécialité Établissements et vie scolaire (IA-IPR EVS désormais) ont été désignés par le représentant du commanditaire comme interlocuteurs opérationnels pour la RI. Les CPET, chargés de l'accompagnement des CPES, sont les contributeurs de cette RI, avec la particularité d'un groupe évolutif en fonction des années (ce point sera explicité au 4.2). Les bénéficiaires, ou usagers, de la RI sont les CPES en formation au cours de l'année 2019/2020, les deux années précédentes ayant été nécessaires pour l'élaboration du dispositif global.

Ce cadre contraint est générateur par ailleurs d'un certain nombre d'incertitudes. En effet, la désignation des CPET est liée à l'affectation des CPES. Or, la politique d'affectation des CPES stagiaires en académie se décide au niveau national, les académies étant ensuite chargées d'opérationnaliser la mise en stage des lauréats des concours, sur la base de la répartition académique définie par le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Cette logique de répartition s'inscrit dans la gestion des ressources humaines par le ministère, dans le cadre budgétaire établi. Dans le schéma actuel de formation des CPE lauréats du concours, le stage est effectué en pleine responsabilité, en affectation à mi-temps sur un poste vacant en établissement scolaire. Le nombre de supports de stage réservés aux CPES est tributaire des besoins des académies et donc soumis à variation, en fonction de la mobilité des personnels ou des départs en retraite. Si la politique académique vise à stabiliser les établissements lieux de stage des CPES pour une durée de trois ans, cette volonté est parfois contrariée par les arbitrages

[24] Université Toulouse Jean Jaurès

[25] Du fait de la codirection de la thèse, notre thèse est également rattachée au thème 2 « Pratiques et acteurs-Transformation des acteurs et des pratiques en éducation et formation »

[26] Les IA-IPR sont des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale, chargés de veiller à la mise en œuvre des politiques éducatives nationales sur un territoire académique. Ils assurent des missions d'accompagnement, de conseil et d'évaluation des personnels et peuvent être chargés par le ministère de missions d'expertise dans différents domaines.

nationaux, des contraintes locales (contexte ponctuel peu propice à l'affectation d'un débutant par exemple), politiques ou sociales (revendications des syndicats de ne pas bloquer certains postes trop longtemps pour les titulaires). Ces incertitudes peuvent générer une forme d'instabilité du groupe des CPET, à l'encontre de la nécessité de formation des tuteurs, unanimement établie par la littérature scientifique relative au tutorat (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009). Ici, la convention de recherche a joué un rôle de garant à cet égard, le document prévoyant une stabilité, dans la mesure du possible, du groupe des CPET. Un dialogue a pu être instauré au sein du comité de pilotage, en particulier avec les représentants du commanditaire, pour limiter cette incertitude. La figure 1 ci-après synthétise la composition du tiers espace socio-scientifique ainsi constitué.

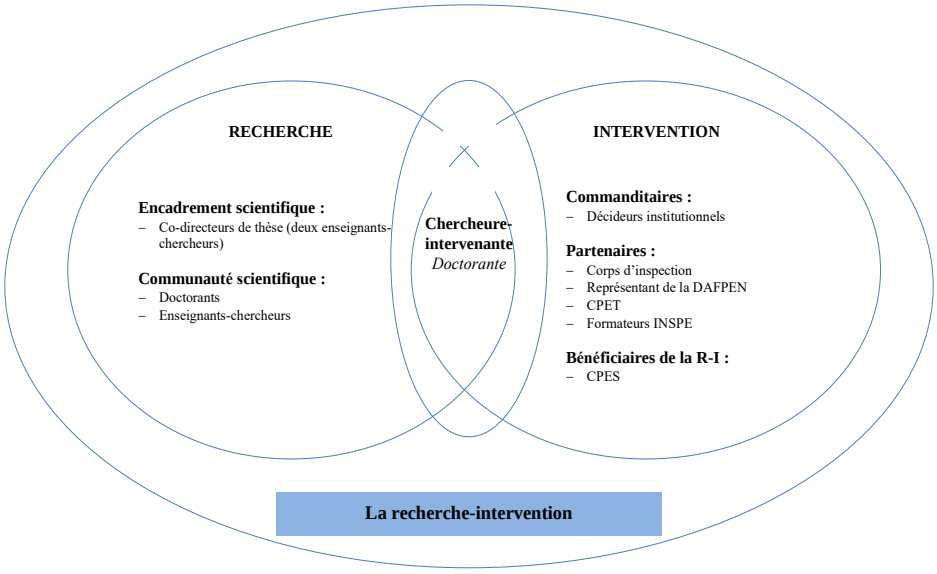


Figure 1 - Le tiers-espace socio-scientifique

4.2.2 Les instances et les phases de la recherche-intervention

Pour faire vivre concrètement la visée participative de la RI et mettre en œuvre la démarche, des instances de pilotage et des groupes de travail ont été constitués.

Un comité de pilotage (COpil) réunit l'équipe scientifique (composée des co-directeurs de thèse et de la doctorante), des représentants du commanditaire ainsi que des CPET, une à deux fois par an, pour la régulation du projet et la validation des choix opérés par le groupe de travail. La directrice de la DAFPEN, représentante du commanditaire au sein de ce COpil, a souhaité que l'ingénieur de recherche en charge de la formation continue des CPE au sein de la DAFPEN fasse partie de cette instance, afin d'assurer un lien avec la formation continue. Ce COpil a formalisé la composition des groupes de travail successivement mobilisés lors des trois années de l'intervention.

Trois groupes de travail ont été constitués, en fonction de l'avancée de l'intervention et ont contribué aux différentes étapes du projet. Comme indiqué précédemment, la composition de ces groupes de travail a été évolutive sur les trois années de l'intervention, avec néanmoins une proportion importante de CPET ayant participé à l'intégralité du dispositif.

Pour répondre à la demande, trois phases ont été identifiées dans la RI :

- une première phase exploratoire, pour mieux connaître le métier de CPE et identifier les situations professionnelles significatives du métier (2017-2018) ;
- une seconde phase consacrée à la co-élaboration d'un nouveau dispositif de formation, pour les CPES (2018-2019) ;
- une dernière phase d'expérimentation de ce dispositif (2019-2020).

Le premier groupe de travail (GTra 1, 2017/2018) a contribué à la phase exploratoire, qui a abouti à l'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles du métier de CPE (Javier, 2018). Le Chapitre 6, consacré aux produits de l'intervention, rend compte de cette démarche.

À partir des situations de travail évaluées comme les plus complexes pour les débutants, le second groupe de travail (GTra 2, 2018/2019) a co-élaboré un dispositif de formation en situation de travail. Ce dispositif a été expérimenté avec une dyade CPEST/CPES volontaire, afin de procéder à des ajustements (cf. Chapitre 6, Les productions de l'intervention) (Javier, 2019a).

Ces deux groupes de travail ont associé l'ensemble des CPET (soit 20 tuteurs chaque année), car ces phases se sont déroulées dans le cadre de la formation continue des CPET, dont l'ingénierie pédagogique a été aménagée au regard des objectifs de la RI.

Le dernier groupe de travail (GTra 3, 2019/2020) a été constitué sur la base du volontariat. En effet, il s'agissait pour ce groupe d'expérimenter le dispositif de formation en situation de travail conçu par le GTra 2. Dans la mesure où ce dispositif impliquait un changement dans les pratiques tutorales, cette participation ne pouvait être imposée. À l'issue de la deuxième année, les CPET ont été sollicités, sur la base du volontariat, pour expérimenter ce dispositif, dans le cadre de la dernière phase de la recherche-intervention. Six CPET ont manifesté leur intérêt pour le projet pour constituer ce troisième groupe de travail. Les CPES ont ensuite été informés conjointement par les CPET et la chercheure-intervenante des aménagements proposés dans le cadre de leur formation.

Au plan opérationnel, nous avons assuré le pilotage de ces groupes de travail, dans le cadre de la formation des CPET que nous co-animons avec un formateur INSPE. Au plan scientifique, des rendez-vous réguliers de travail avec les co-directeurs de thèse ont structuré et supervisé les activités scientifiques, en articulation étroite avec l'intervention.

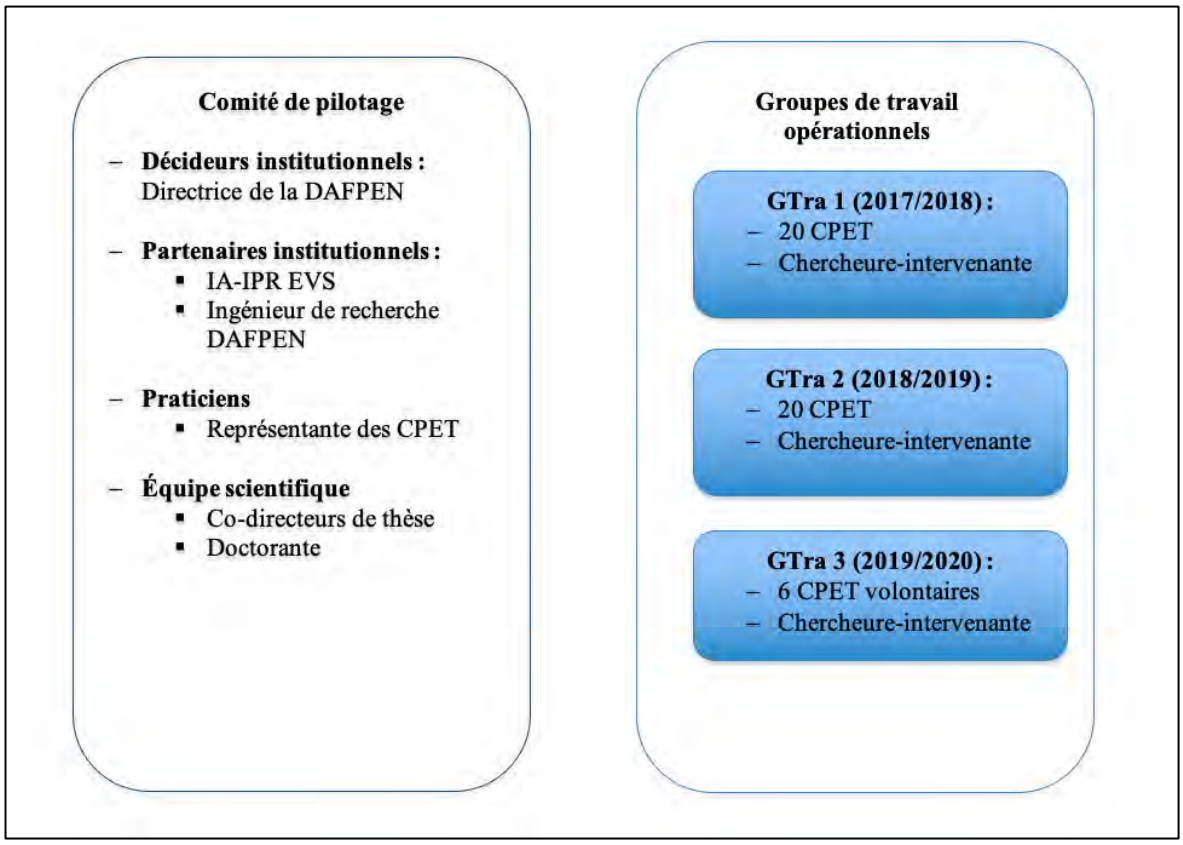


Figure 2 - Les instances de la RI

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre a apporté les éléments de conceptualisation de la RI, qui est une démarche de recherche spécifique, dans le champ de la conduite et de l'accompagnement du changement. Nous avons précisé l'acception du changement, et de son accompagnement, dans laquelle nous nous inscrivions, dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Le principe de la participation est au fondement de la recherche-intervention, en articulation avec les visées heuristique, praxéologique et émancipatrice de la RI. En fonction des contextes, le dosage entre ces trois visées peut différer (Marcel, 2015). Dans le cas de notre RI, si les visées heuristique et praxéologique forment le cœur du travail, la visée émancipatrice n'en est pas pour autant absente : au travers de leur contribution à la conception et à l'expérimentation d'un dispositif de formation en situation de travail, les CPE tuteurs sont amenés à investir une place différente de leur place habituelle, celle du formateur en situation de travail, concepteur de son activité. La manière dont les CPE s'approprient ou détournent le dispositif collectivement élaboré pourra dire quelque chose du processus émancipateur à l'œuvre dans la RI.

Les fondements, visées et principes de la RI ayant été exposés, la question de la posture du chercheur-intervenant a été discutée, afin d'identifier et d'objectiver la tension entre engagement et distanciation qui est inhérente à ce choix de recherche. Dans notre situation de formatrice-chercheure-intervenante, cette question est d'autant plus cruciale.

Ces éléments de conceptualisation ont ensuite été contextualisés à notre RI, dans le domaine de la formation des CPE tuteurs. Notre RI se distingue par deux spécificités : d'une part il s'agit d'une RI suscitée de l'intérieur, par la formatrice que nous sommes et qui fait le choix de s'engager dans un parcours doctoral pour étudier la problématique soulevée. À la différence d'une RI reposant sur une demande sociale initiale adressée au monde académique, il s'est agi ici de susciter cette demande, en créant une zone d'intéressement avec l'employeur des CPE tuteurs. Le contexte sociopolitique de la formation des enseignants et CPE a contribué à une réception favorable du projet, autorisant ainsi le cheminement vers la négociation d'une commande. D'autre part, cette RI est adossée à une formation, celle des CPE tuteurs. Ce choix implique de repenser l'ingénierie traditionnelle d'une formation : la RI repose sur le principe de la participation des acteurs, qui contribuent aux différentes étapes du projet. La figure infra synthèse l'ingénierie de notre RI.

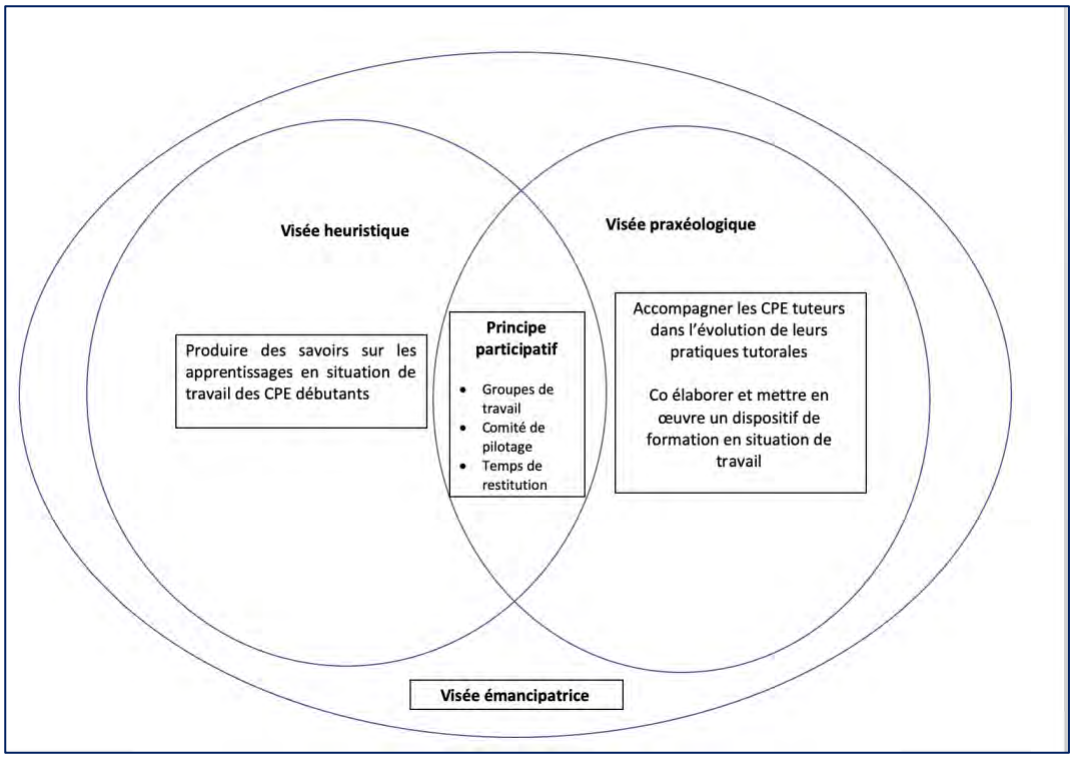


Figure 3 - Notre recherche-intervention

CHAPITRE 2 LE CHANGEMENT AU CŒUR DU MÉTIER DE CPE

Les travaux universitaires sur l'histoire du métier de CPE (Tschirhart, 2013 ; J.F-Condette, 2014 ; Focquenoy-Simonnet, 2014 ; S.Condette, 2013) ont montré combien celle-ci était intimement liée aux transformations du système éducatif et aux politiques éducatives menées, à tel point que l'on pourrait dire que le changement fait partie de l'ADN des CPE : si le statut créant la fonction de conseiller d'éducation est officiellement promulgué le 12 août 1970, pour remplacer les surveillants généraux, ces derniers n'ont pas attendu cette autorisation institutionnelle pour faire évoluer leurs pratiques professionnelles et ainsi s'adapter aux besoins éducatifs d'un public scolaire en mutation (Rémy et al., 2010).

Notre propos ici ne sera pas de retracer finement cette évolution historique, d'autres l'ont fait avant nous (Focquenoy, 2015 ; Chauvigné, 2022) ; pour autant, les tensions actuelles que rencontre le métier ne peuvent se comprendre sans un éclairage historique à minima. En prenant appui sur cet héritage historique, nous souhaitons porter notre regard sur les caractéristiques actuelles de ce métier, pour mettre au jour les tensions et les dilemmes auxquels les professionnels doivent faire face.

Ce chapitre montrera (1) en quoi le changement est au cœur du métier, depuis sa création, et (2) qu'il se trouve confronté à un décalage entre une prescription institutionnelle ambitieuse, en lien avec l'évolution des politiques éducatives et des attentes diverses sur le terrain. Nous verrons (3) que l'activité professionnelle des CPE demeure soumise à des tensions, qui complexifient le travail quotidien. Enfin, nous exposerons (4) en quoi le métier de CPE est entré dans un processus de professionnalisation, à l'instar des métiers de l'enseignement.

1 La genèse du métier : un héritage intimement lié à l'histoire du système éducatif français

Le surveillant général, dont la fonction était centrée sur le maintien de l'ordre et de la discipline (Rémy et al., 2010) est souvent regardé par les CPE comme un lointain ancêtre encombrant, un héritage dont la profession souhaiterait se défaire, voire occulter, pour ne plus avoir à se justifier, en creux, des missions assumées ou pas, et, au contraire, se définir en positif, à partir de ce qui constitue le cœur de métier (S. Condette, 2013). Pour autant, la compréhension de la spécificité de la fonction du CPE ne peut faire l'économie de ce regard sociohistorique, pour comprendre d'où vient le métier et mieux cerner ainsi les perspectives qui sont les siennes. Pour alléger la lecture de ce chapitre, nous renvoyons en annexe 4 un développement plus approfondi de l'évolution historique du métier, de l'apparition de la fonction de surveillant général, au début du XIXe siècle, à la création du corps des conseillers principaux d'éducation, en 1970, symbole d'une transformation identitaire vers une fonction davantage éducative. Nous souhaitons ainsi centrer ici le propos sur l'évolution contemporaine du métier.

2 Un métier en changement permanent, entre prescriptions institutionnelles et représentations du métier

Dans cette partie, nous analysons les évolutions contemporaines du métier, réclamées par les récentes prescriptions institutionnelles et leur mise à l'épreuve dans le réel de l'exercice du métier.

2.1 Une identité professionnelle en construction

2.1.1 L'entrée en pédagogie

L'analyse croisée des politiques éducatives et des textes définissant le rôle et la mission des CPE révèle que dès sa création, l'institution attend de ce professionnel une adaptation permanente aux réformes menées (S. Condette, 2013), voire une implication dans la conduite du changement, ce qui conduit certains auteurs à qualifier le CPE « d'acteur du changement » (Rémy et al., 2010, p. 253) au sein des établissements scolaires.

Ainsi, le décret du 10 octobre 1989, modifiant le statut défini en 1970, va élargir les missions du CPE vers la sphère pédagogique, en reconnaissant son rôle dans ce domaine, dans son article 4, en précisant que :

> Ils (les CPE) sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation (MEN, 1989, décret du 10 octobre 1989, portant statut des CE CPE).

Publié dans un contexte d'évolution forte du système éducatif, autour de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui place « l'élève au centre du système éducatif » et consacre la démarche du projet d'établissement (MEN, 1989), ce texte invite les CPE à s'engager plus fortement encore dans l'accompagnement individualisé des élèves en difficulté, en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de réussir le pari de la massification du système éducatif, en accompagnant tous les élèves sur le chemin de la réussite scolaire pour parvenir à atteindre l'ambitieux objectif fixé par la loi de « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat »[27]. Mais face aux verdicts scolaires qui laissent au bord du chemin une partie des nouveaux lycéens, certains adolescents adoptent des comportements d'absentéisme, d'incivilités, voire de violence scolaire, qui déroutent les enseignants peu familiers de ce public. Un malaise s'installe dans la profession enseignante et face à ces nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018), les CPE sont interpellés par leurs collègues enseignants, dans une tentative d'un retour à un ordre sécuritaire, qui pourrait être assumé par ceux que l'on considère comme les héritiers des surveillants généraux. Cette tentative s'avère illusoire, car la réponse à un phénomène de société ne peut dépendre d'un seul acteur. La difficulté de se défaire de « l'encombrant héritage du surveillant général » (S. Condette, 2013), bien présent dans les

[27] MEN-Loi d'orientation du 10 juillet 1989

représentations professionnelles des autres acteurs (Barthelemy, 2005) apparaît très vite aux CPE.

En réponse aux manifestations lycéennes des années 90, le ministère de l'Éducation nationale crée des instances locales, académiques et nationales[28] pour favoriser le dialogue avec les lycéens et leur participation à la vie de l'établissement. Déjà engagés dans l'éducation à la citoyenneté des élèves, les CPE vont renforcer cette dimension du métier, en accompagnant les élus lycéens dans leur apprentissage de la citoyenneté participative (Caré, 1994).

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 marque l'ambition ministérielle de faire réussir tous les élèves, en prenant en compte les situations éducatives singulières : au-delà d'une massification du système éducatif, il s'agit à présent d'individualiser, pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves (MEN, 2005). Cette loi modifie l'action des CPE à plusieurs titres. Tout d'abord, l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences [29] (qui deviendra socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2013) l'invite à s'inscrire dans une démarche de travail par compétences, et à s'interroger sur les compétences développées par les élèves dans le champ de la vie scolaire. La contribution des CPE à l'évaluation des élèves est renforcée, car ils participent à l'attribution de la note de vie scolaire, instaurée au collège en 2006, en collaboration avec les enseignants, sur la base de l'observation du respect du règlement intérieur par l'élève ainsi que de sa participation à la vie de l'établissement. Cette mesure, jugée peu lisible et peu compatible avec la logique des compétences du socle commun (Gasparini, 2011), sera finalement abrogée en 2014.

Ces deux dispositions ont renforcé le rôle pédagogique du CPE. Enfin, comme les enseignants, les CPE sont appelés à contribuer à l'accueil et à la scolarisation des élèves en situation de handicap[30].

2.1.2 Le tournant de la loi de refondation de l'école

Dans un contexte de comparaison internationale des performances respectives des systèmes éducatifs, la publication en décembre 2013 des résultats de l'enquête internationale PISA 2012 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) (OCDE, 2013) pointe les faiblesses et l'iniquité du système éducatif français, en le classant parmi ceux au sein desquels la réussite des élèves est le plus corrélée avec leur origine sociale. Face à ce constat des difficultés persistantes de l'école à faire réussir tous les élèves, le ministère de l'Éducation nationale impulse en 2013, une nouvelle réforme, ambitionnant de rendre l'école « plus juste et plus efficace » (MEN 2013). La loi du 8 juillet 2013 de « Refondation de l'école » concrétise ce projet qui aspire à refonder l'école en modifiant en profondeur les pratiques pédagogiques des acteurs. Il importe dès lors de définir les compétences attendues des professionnels pour entreprendre cette refondation, ce que le ministère précise en publiant en juillet 2013 le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, abrogeant le référentiel de 2010.

La volonté du ministère d'instaurer une culture commune au sein des professionnels de l'enseignement et de l'éducation se traduit par la définition de quatorze compétences communes pour les enseignants des premier et second degrés, professeurs documentalistes et CPE, renforçant la dimension éducative et pédagogique de chacun de ces métiers et signant le souhait de rapprocher action éducative et pédagogique, comme une voie de dépassement de la division

[28] Création des conseils académiques de la vie lycéenne, conseil de la vie lycéenne, du conseil national de la vie lycéenne

[29] Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

[30] Loi du 10 février 2005 pour la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap

du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) héritée de la construction historique du système. Dans le même temps, les Écoles Supérieures du professorat et de l'Éducation sont créées, pour former en un même lieu enseignants et CPE dans le cadre d'un master MEEF[31].

Réclamée par les professionnels depuis de nombreuses années, une nouvelle circulaire de missions des CPE venant préciser le référentiel de compétences est publiée en 2015 : ces deux textes modifient notablement le métier. En effet, si l'enjeu du métier demeure pour le CPE de « placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective »[32], il s'agit désormais pour ce professionnel d'investir de nouveaux territoires (Vitali, 2015) : au-delà des missions traditionnelles d'organisation et d'animation de la vie scolaire, de l'accompagnement individuel et collectif des élèves, cet acteur est appelé à s'engager sur le domaine de la politique éducative de l'établissement (Denny, 2015) et dans un rôle pédagogique actif auprès des élèves.

2.2 Le CPE contemporain : une prescription institutionnelle ambitieuse…

Le référentiel de compétences de 2013 et la circulaire de missions de 2015 témoignent d'un renouveau de la prescription, dans le cadre de la Refondation de l'École publié en juillet 2013, pour répondre aux exigences fixées par cette loi, qui place l'évolution des pratiques professionnelles, notamment éducatives et pédagogiques, au centre des attentes. Le domaine de compétences du CPE est ainsi clairement élargi, positionnant le CPE comme un cadre éducatif, « concepteur de son activité, sous l'autorité du chef d'établissement » (MEN, 2015), dont l'action s'organise autour de trois piliers de missions (MEN, 2015).

2.2.1 Investir de nouveaux territoires : la dimension politique de la fonction

La circulaire de missions aborde d'abord le rôle politique du CPE, et marque ainsi son entrée en politique (Denny, 2015), en définissant sa contribution à la politique éducative de l'établissement. Il s'agit ici d'un changement d'échelle pour le CPE, qui jusqu'alors n'était sollicité que sur le fonctionnement de l'établissement et les aspects organisationnels afférents (MEN, 1982). Si « la politique éducative concerne toute la communauté éducative », les CPE ont une responsabilité spécifique, car ils « participent à l'élaboration de la politique éducative (…) contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement » (MEN, 2015). « Conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement » (MEN 2013), il importe que les CPE aient une bonne connaissance des politiques éducatives nationales et soient en mesure de s'engager dans une démarche de diagnostic de leur contexte local d'exercice, point d'appui d'une politique éducative locale.

Vitali (2015) souligne qu'il s'agit ici d'une mutation du conseil : du conseil en éducation, adressé à l'élève et à sa famille, dans le cadre d'une relation d'aide, les CPE sont désormais attendus sur un conseil politique, à l'adresse de l'ensemble de la communauté éducative, sur la base d'une expertise en matière de vie scolaire et d'une connaissance fine de l'élève. Ce rôle politique implique une participation aux différentes instances de l'établissement, soit en tant que membre de droit, soit à titre consultatif. Le conseil poursuit désormais une double visée (Vitali, 2015) : en direction du chef d'établissement, il s'agit d'un conseil à visée technique, reposant sur

[31] La question de la formation sera davantage détaillée au chapitre 3
[32] Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Circulaire n° 2015-139 définissant les missions des CPE.

l'expertise des CPE en matière de vie scolaire ; à destination de l'ensemble de la communauté éducative, il s'agit d'un conseil à visée régulatrice. Vitali (2015) souligne l'incertitude et la complexité du conseil au chef d'établissement, tributaire de la qualité de la relation professionnelle instaurée entre ces deux acteurs, et de la représentation du rôle du CPE portée par le chef d'établissement (Barthelemy, 2005). Selon l'auteur, cette mutation du conseil incarne la tentative institutionnelle d'impulser un nouveau mode de pilotage du changement au sein des établissements scolaires, en s'appuyant sur les cadres intermédiaires, dont font partie les CPE. Le CPE apparaît ainsi plus que jamais comme « moteur de changements organisationnels » (Bouvier, 2007) et au-delà, moteur de changements éducatifs et pédagogiques, dans le cadre de la politique éducative de l'établissement. Cette fonction de « conseil à la communauté éducative » interpelle le CPE dans un rôle de conduite du changement auprès de la communauté éducative. Si cette évolution opère un décloisonnement entre le travail du CPE et celui des autres acteurs de l'établissement, et contribue ainsi à la cohérence d'un projet éducatif global, cette nouvelle dimension de la fonction n'est pas sans risque et ne va pas de soi. Le CPE doit construire cet espace du conseil, tisser cette relation particulière aux acteurs et développer son expertise dans l'analyse et la problématisation des situations éducatives.

Métier souvent méconnu (Triby, 2014), y compris au sein même de l'institution, la politique éducative représente un domaine à investir pour les CPE. Cette nouvelle dimension du métier leur offre l'opportunité de donner plus de lisibilité et de visibilité à une fonction fréquemment perçue comme floue par les interlocuteurs du CPE (Douat, 2016) et peut constituer ainsi une voie de dépassement de l'assignation (Cadet et al., 2007) à prendre en charge les tâches que les autres ne peuvent ou ne veulent pas faire.

2.2.2 Une confirmation et un déplacement du rôle pédagogique du CPE

Un deuxième domaine de mission, « le suivi des élèves », interpelle les CPE sur le terrain pédagogique, de manière active et traduit une évolution notable du rôle pédagogique du CPE.

Ce rôle pédagogique en émergence depuis le décret du 11 octobre 1989, puis la création du conseil pédagogique en 2005[33] dont le CPE est membre de droit, est défini plus explicitement dans le référentiel de compétences de juillet 2013. Traditionnellement, cette dimension est pensée dans une extériorité par rapport à la classe, et dans la collaboration avec les enseignants, dans le cadre du suivi des élèves, notamment dans le cadre des instances telles que le conseil de classe. Mais la circulaire de mission de 2015 indique que les CPE « sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel » (MEN, 2015). Dès lors, le rôle pédagogique du CPE peut se comprendre selon des entrées plurielles. Le CPE n'est certes pas un enseignant, pour autant il transmet également des savoirs et des savoir-être (Focquenoy-Simonet, 2017). La posture du CPE à l'égard des apprentissages des élèves constitue une entrée incontournable. En tant que professionnel de l'éducation, le CPE s'intéresse aux conditions et aux difficultés d'apprentissage des élèves, à leur rapport au savoir (Charlot, 1997) pour les accompagner sur le chemin de la réussite, notamment dans le cadre de l'entretien éducatif, geste au cœur de la pratique professionnelle du CPE (Mikailoff, 2016). Comme l'ensemble des enseignants, les CPE doivent « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » et « prendre en compte la diversité des élèves » (MEN, 2013). Il s'agit de se questionner ici sur ce « qu'apprendre signifie », pour « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (MEN, 2013). Dès lors, ce qui se passe dans la classe intéresse également les CPE, et la prescription actuelle invite à dépasser la traditionnelle division du travail

[33] Créé par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005

éducatif, pour mettre ces compétences au service des apprentissages des élèves. Ce souci des apprentissages des élèves conduit le CPE à « contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves » (MEN, 2013). Cette préoccupation se manifeste également dans la réflexion sur les espaces à disposition des élèves pour apprendre (salles d'étude, internat par exemple) et sur les temps scolaires :

> Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant les conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties (…) ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil dans le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps (…) (MEN, 2015).

Les CPE peuvent ici développer une réflexion sur les aspects organisationnels au service de la pédagogie, en s'intéressant aux lieux, aux temps et aux dispositifs d'accompagnement.

Ces entrées complémentaires contribuent à « mettre les élèves dans les conditions optimales de réussite » (MEN, 2015), dans une conception de l'éducation au service de la pédagogie, faisant l'hypothèse que les conditions de vie et de travail des élèves ont un impact sur les apprentissages des élèves (Debarbieux, 2015). Il s'agit finalement d'entrées assez classiques pour le CPE.

Au-delà de ces entrées traditionnelles, le référentiel de compétences de juillet 2013 invite les CPE à s'impliquer effectivement dans des situations d'apprentissage avec les élèves, au travers de la compétence 8 « Travailler dans une équipe pédagogique », qui précise « Coopérer avec les enseignants pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc..) ». Dès lors, le socle commun, et les différents référentiels de compétences (enseignement moral et civique, éducation aux médias et à l'information) deviennent de véritables programmes d'éducation pour le CPE. Dans les ressources relatives à l'enseignement moral et civique (EMC) mises à disposition des professionnels sur le portail « Eduscol »[34], une fiche explicite la contribution des CPE à l'EMC, en citant des situations de formation en classe, aux côtés des enseignants. Il s'agit donc pour les CPE de concevoir leur action à partir de ces référentiels, afin de placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant de développer les compétences attendues. La mise en place des parcours éducatifs [35] dans le cadre de la loi de Refondation de l'école en 2013 est également l'occasion pour le CPE d'investir le terrain pédagogique : que ce soit dans le cadre du parcours citoyen, du parcours éducatif de santé, du parcours d'éducation artistique et culturelle ou du parcours avenir, l'institution incite les professionnels à contribuer à l'accompagnement éducatif et pédagogique des élèves, en élaborant un parcours de formation, dans le cadre de la politique éducative de l'établissement. Ainsi, les professionnels sont appelés à concevoir des séances pédagogiques, ce qui nécessite l'acquisition d'une certaine expertise professionnelle dans ce domaine.

Au final, la prescription institutionnelle opère un glissement dans le rôle pédagogique du CPE, passant d'un rôle pensé à l'extérieur de la classe, à un rôle actif, au sein de la classe, en collaboration avec les enseignants.

---

[34] Portail institutionnel à l'attention des professionnels de l'Éducation nationale

[35] Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 relative au parcours citoyen de l'élève

2.2.3 Assumer la responsabilité du service de vie scolaire

Le troisième domaine de responsabilité défini par la circulaire de missions de mission du 10 août 2015 concerne l'organisation de la vie scolaire et précise un peu les contours de cette responsabilité : « Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité (…) » (MEN, 2015). Le terme « chef de service » est soigneusement évité, la notion suscitant de vifs débats au sein de la profession[36], mais les compétences requises pour assumer cette responsabilité, définies par le référentiel de compétences dessinent les contours d'une fonction managériale en développement (Barthélémy, 2014 ; Chauvigné, 2014). En fonction du contexte de l'établissement d'exercice, la question de l'animation de l'équipe de vie scolaire se pose de manière différente, car les CPE peuvent être amenés à encadrer des équipes de taille très variable, de 3 à 30 assistants d'éducation.

La création des assistants d'éducation[37] (désormais AED), pour remplacer le corps des MI/SE en 2003 avait déjà marqué une mutation dans le rôle de responsable de service, en conférant des responsabilités accrues aux CPE, dans le cadre de l'animation du service de vie scolaire. Ces nouveaux personnels éducatifs sont désormais directement recrutés par les établissements scolaires, dans le cadre d'un contrat de travail de droit public à durée déterminée, en tant qu'agent non titulaire de l'état (MEN, 2003). Le chef d'établissement est l'employeur des AED, mais, dans les faits, il est fréquent que le chef d'établissement délègue aux CPE le recrutement des AED (C. Barbier, 2011). De plus, le référentiel de compétences du 8 juillet 2013 confère aux CPE la responsabilité d'« évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations ». Ainsi, ce domaine de mission requiert la mobilisation de compétences professionnelles nouvelles en matière de gestion des ressources humaines et de management d'équipe.

Si ces nouvelles orientations dessinent les contours d'une fonction plus ambitieuse, avec un rôle davantage stratégique et politique au sein des établissements scolaires, la réalité de l'exercice du métier révèle un décalage au regard de plusieurs dimensions.

2.3 … qui rencontre, sur le terrain, un triple décalage

Dès 1996, dans une enquête portant sur les chefs d'établissements et les CPE, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP désormais) faisait le constat d'un écart important entre le rôle que souhaiteraient exercer les CPE et la réalité de leur expérience professionnelle quotidienne (Gambert & Bonneau, 2013). Les évolutions contemporaines du métier s'inscrivent dans cette tension originelle, entre métier prescrit, métier rêvé et métier réel.

2.3.1 La complexité du travail collectif avec les enseignants : le clivage entre l'éducatif et le pédagogique

En effet, les missions du CPE contemporain se heurtent, d'une part, aux représentations professionnelles du métier de CPE portées par les autres professionnels de l'école à son égard (Favreau, 2016). La fonction de CPE constitue une spécificité française, caractéristique d'une division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010), consubstantielle à la constitution du

[36] Journée d'étude, UPEC, 2019. Les nouveaux enjeux de la professionnalité des CPE. Table ronde « Le CPE face au "new public management" : tensions et recompositions du métier.
[37] Décret 2003-484 du 6 juin 2003

système éducatif français : ce métier né dans la crise, sur la base de la transformation du rôle disciplinaire du surveillant général, pour répondre, d'une certaine manière, à la crise de l'école dans les années 70 et instaurer notamment un dialogue avec les usagers, les élèves, symbolise une répartition clivée des tâches, entre enseignants et CPE, instaurant une division morale du travail (Payet, 1997). Aux enseignants serait dévolue la responsabilité de la transmission du savoir et aux CPE celle d'assumer les tâches éducatives permettant que la rencontre avec l'apprentissage, dans la classe, ait lieu, un peu à la manière dont une équipe technique prépare dans l'ombre la scène de théâtre pour que le spectacle ait lieu, sous les projecteurs et avec le public. Le référentiel de compétences de 2013, en définissant 14 compétences communes pour les enseignants et les CPE vise à dépasser ce clivage entre les enseignements et l'action éducative, pour que la dimension éducative des métiers de l'enseignement et de l'éducation soit prise en charge de manière collaborative.

Mais une véritable collaboration peine à s'installer et face aux désordres scolaires, deux tendances prévalent : soit les enseignants entendent régler seuls ces questions disciplinaires, sans concertation ou échange avec un autre acteur, considérant que la classe constitue leur espace d'autonomie, soit les CPE sont interpellés par les enseignants pour régler les problèmes de discipline et rétablir l'ordre scolaire (Grimault-Leprince, 2014) en assumant un rôle d'autorité au sein de l'établissement. Ici, les CPE se trouvent renvoyés aux tâches de surveillance et de maintien de l'ordre qui étaient celles du surveillant général, par une assignation des autres professionnels (Cadet et al., 2007), sommés de faire ce que les autres ne peuvent ou ne veulent pas faire, le « sale boulot » (Hughes, 1992). Le travail collaboratif entre enseignants et CPE ne constitue pas une évidence pour les enseignants, y compris chez les débutants, qui n'ont pourtant pas connu la figure du surveillant général (Rouillard & Chauvigné, 2020).

Pour autant, quand cette coopération est sollicitée, elle n'est pas toujours simple à mettre en œuvre et peut générer, chez les CPE un conflit de loyauté (Grimault-Leprince, 2014) : en effet, quand les enseignants interpellent le CPE pour rappeler la loi et assumer une autorité éducative mise à mal dans la classe, face à un ou des élèves posant des problèmes de comportement, ils attendent, de manière implicite, que le CPE « se range » de leur côté et face preuve d'une solidarité entre adultes et entre professionnels, face à des jeunes qui dysfonctionnent. Or, la mission du CPE est d'accompagner ces jeunes dans leur construction en tant qu'individu et sujet, dans leur projet personnel et pour cela, la compréhension des motivations sous-tendant des comportements déviants est cruciale.

Un malentendu peut alors se développer : là où le CPE essaie de comprendre le comportement d'un jeune, pour lui faire prendre conscience de ce qu'il va falloir faire évoluer, ou de l'aide à apporter, pour éviter que de telles situations se reproduisent, l'enseignant attend un simple rappel à l'ordre, et peut interpréter ce travail éducatif comme du laxisme ou comme une remise en cause de sa parole. Il s'agit ici, dans l'esprit du référentiel de compétences de 2013, de « prévenir, gérer et dépasser les conflits, en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative » (MEN, 2013).

Par ailleurs, cette intervention peut s'avérer encore plus complexe, quand le CPE estime que la pratique professionnelle de l'enseignant est contestable, au regard de l'équité attendue et de la relation éducative à instaurer avec les élèves : le CPE se trouve alors « pris dans un conflit de loyauté, entre les élèves auprès de qui il est garant des règles, et les enseignants, qui comptent sur le soutien de leur collègue ». (Grimault-Leprince, 2014, p. 63). L'éthique professionnelle du CPE est alors convoquée (Dupeyron, 2016). Le CPE se trouve ici dans une position « go-between » (Dutercq, 2001) et il peut parfois être amené à devoir assumer un rôle de médiateur entre élèves et enseignants, pour faire comprendre aux uns et aux autres, qui est cet « autre »

avec lequel il faut travailler, en somme, faire œuvre de pédagogie pour « expliquer les élèves aux professeurs » et « les professeurs aux élèves » (Perrenoud, 2007, p. 66).

2.3.2 La relation au chef d'établissement : un enjeu de positionnement, une construction incertaine

D'autre part, les représentations des chefs d'établissement à l'égard des missions des CPE constituent également un facteur de complexité, dans la mesure où l'activité des CPE apparaît fortement contrainte par cette dimension et par le contexte local d'exercice (Barthelemy, 2005). En particulier, les attentes des chefs d'établissement au regard d'une implication des CPE dans des activités éducatives et pédagogiques apparaissent faibles (Barthelemy, 2005), pour privilégier des tâches relatives au fonctionnement de l'établissement. Il serait intéressant de renouveler une étude du type de celle menée par Barthélémy en 2005 auprès des chefs d'établissement, pour étudier une éventuelle évolution de leurs attentes relatives aux CPE au regard de la prescription institutionnelle actuelle. Cette relation est par ailleurs marquée par l'incertitude, car à chaque changement de chef d'établissement, cette relation est à reconstruire (Cadet et al., 2007). Il s'agit « d'une activité de travail en soi, prise en charge par le CPE pour construire, faire reconnaître et défendre sa place au sein de son établissement » (Cadet et al., 2007, p. 52)

Les représentations professionnelles des partenaires du CPE au sein de l'établissement, en le ramenant aux fonctions anciennes héritées du surveillant général peuvent ainsi conduire les débutants à faire l'expérience douloureuse d'un décalage entre des visées « hautes » et des « réalités basses » du métier (S. Condette, 2013).

2.3.3 Le décalage entre travail prescrit, métier rêvé et métier réel

Enfin, un décalage entre métier prescrit et métier rêvé peut être observé, en s'intéressant aux représentations professionnelles des CPE eux-mêmes à l'endroit de leur métier (Favreau, 2016). En effet, au sein du groupe professionnel, les conceptions du métier divergent : si le flou de la prescription institutionnelle antérieure autorisait une interprétation à géométrie variable de la fonction (Caré, 1994), les discours professionnels montrent que certains d'entre eux ne se reconnaissent plus aujourd'hui dans le CPE contemporain attendu par l'institution. Si l'écoute et le conseil sont au cœur des représentations professionnelles des CPE, formant ainsi un « cœur de métier » (Favreau, 2016), le rôle pédagogique apparaît peu dans ces représentations. Par ailleurs, Favreau montre que les représentations à l'égard d'un rôle de « responsable de service » sont assez mitigées.

On peut alors se demander dans quelle mesure « la formation peut (elle) changer le métier » (Vitali, 2014), à partir du référentiel de compétences et de la circulaire de mission entrés en vigueur respectivement en 2013 et 2015. En effet, contrairement à ce que la profession avait pu connaître jusqu'alors, ces nouvelles orientations ne viennent pas conforter une évolution des pratiques professionnelles émanant des acteurs eux-mêmes (à l'instar de la circulaire de mission de 1982 par exemple), mais elles leur demandent de réaliser un véritable déplacement professionnel sur le domaine de la politique éducative ainsi que sur le domaine pédagogique. Ce faisant, l'institution tente de faire évoluer le métier au travers du recrutement et de la formation des néo-titulaires traduisant cette nouvelle prescription. Or, historiquement, l'identité professionnelle des CPE s'est construite autour de la relation éducative et de l'accompagnement de l'élève et ces nouvelles prescriptions peuvent être vues comme une tentative d'éloigner les CPE du terrain pour les attirer davantage dans la sphère de l'équipe de pilotage de l'établissement, dans une évolution managériale de la fonction (Favreau, 2010).

Pour autant, les néo-titulaires du concours de recrutement de CPE sont formés au sein des ESPE[38], depuis 2013, sur la base de ce référentiel. À la rentrée 2019, dans le cadre de la transformation des ESPE en INSPE (Institut National Supérieur du professorat et de l'éducation) en application de la « Loi pour une école de la confiance » (MEN, 2019) un référentiel de formation vient préciser et compléter cette prescription, afin d'harmoniser les contenus de formation au niveau national. Au cours de leur formation, puis au cours de leurs premières années d'expérience professionnelle, les néo-CPE ont à s'intégrer au sein du corps des professionnels déjà constitué, dans un processus d'élaboration identitaire. Il s'agit d'un processus certes classique, mais complexifié pour les jeunes CPE actuels par le décalage pouvant exister entre les pratiques professionnelles de leurs collègues expérimentés et les pratiques auxquelles la formation les a préparés, suivant en cela les prescriptions institutionnelles. Cette socialisation professionnelle peut générer un débat de normes (Schwartz, 2001) entre les normes élaborées en formation et celles transmises par le collectif professionnel. Le contexte d'exercice du métier peut renforcer ce décalage : les CPE débutants exerçant au sein d'une équipe de plusieurs CPE peuvent ainsi se trouver confrontés à des conceptions du métier « anciennes », ancrées dans les missions définies par la circulaire de mission de 1982. Cette confrontation, en inversant le processus classique d'apprentissage professionnel (Vitali, 2015) peut devenir une épreuve de l'entrée dans le métier (Perez-Roux, 2019), déstabilisant une identité professionnelle encore en construction, en recherche et fragile.

2.4 Un métier qui se féminise

Le changement ne porte pas que sur les missions, il concerne également la structure sociale du corps des CPE. Aujourd'hui, le CPE est le plus souvent une CPE[39] (Confais, 2017). À l'instar du corps des enseignants, une féminisation du corps des CPE est également à l'œuvre. Il n'est pas aisé d'obtenir des statistiques ministérielles sur le corps des CPE, qui sont souvent assimilés, dans les études, aux personnels d'éducation[40]. Les femmes sont plus nombreuses à se présenter au concours de recrutement externe de CPE. Ainsi, à la session 2021[41], les femmes représentaient 76,4 % des candidats présents et 81 % des candidats reçus au concours. Les travaux récents d'Aurélia Confais ont montré un processus de féminisation du corps, pour atteindre aujourd'hui 72 % de femmes chez les CPE (Confais, 2017). « Le » CPE est donc majoritairement une conseillère principale d'éducation. Comment expliquer cette féminisation, est-elle liée à l'évolution des missions ? Cette féminisation a-t-elle un effet sur les postures et pratiques professionnelles ? Devineau & Confais (2017) montrent dans leurs travaux que les parcours professionnels des femmes CPE se distinguent nettement de ceux des CPE hommes (par exemple les CPE femmes sont plus nombreuses à déclarer avoir eu une expérience professionnelle dans le domaine de la santé) et que le niveau de satisfaction liée au métier est plus élevé chez les femmes que les hommes. Si elles ne relèvent pas de différence significative entre hommes et femmes dans l'exercice quotidien du métier, en revanche les autrices mettent au jour un rapport sexué au travail, dans le discours des professionnels :

[38] Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
[39] Pour autant, nous conserverons dans cette thèse la norme sociale du masculin
[40] C'est-à-dire CPE et assistants d'éducation
[41] Source : Ministère de l'Éducation nationale, rapport de jury du concours externe de CPE, session 2021

> la relation aux élèves définie par le dialogue est investie par les femmes comme leur domaine de compétences, alors que les hommes trouvent leur légitimité professionnelle dans la relation à l'institution définie par la règle, les outils de maintien de la discipline et des exigences de la réussite scolaire, le présentéisme et la gestion des établissements scolaires. (Devineau & Confais, 2017, p. 7)

L'exercice contemporain du métier doit également composer avec un certain nombre de tensions, qui complexifient l'activité professionnelle des CPE, indépendamment des contextes de travail.

3 Une activité professionnelle sous tension

Le propos se limitera ici aux tensions spécifiques au métier et n'abordera pas les tensions plus larges, partagées avec les autres professionnels de l'école, du fait de l'évolution de l'école et du public et de la nécessité de la prise en charge des nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018). Les tensions éprouvées par les CPE dans l'exercice de leur métier relèvent de plusieurs dimensions, qui sont explicitées infra : la dimension temporelle, placée sous le primat de l'urgence ; la dimension collective, relative au travail partagé avec d'autres acteurs ; la dimension éthique, dans l'exigence de concilier l'intérêt individuel et collectif ; la dimension de l'identité professionnelle, face au sentiment d'un manque de reconnaissance du métier.

3.1 Un rapport au temps en tension entre l'urgence du quotidien et le temps long de la politique éducative

Métier profondément humain, adressé à autrui, le métier de CPE s'inscrit d'emblée dans la complexité (S. Condette, 2013) : complexité et imprévisibilité de l'humain, avec lequel il a à travailler, qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes ; complexité également d'un système éducatif et de ses établissements scolaires, au sein desquels le CPE doit savoir porter un regard systémique sur les évènements et les fonctionnements, pour jouer pleinement son rôle de conseiller, pour contribuer, voire impulser l'évolution des fonctionnements et des postures professionnelles (Bouvier, 2007). Pour remplir le plus sereinement possible sa mission, il s'agit donc pour le CPE de trouver la juste mesure entre « la proximité empathique et la distance professionnelle » (Dupeyron, 2016, p. 15), pour trouver et occuper une juste proximité avec les usagers et les collègues et éviter ainsi le « péril d'une absorption sociale » (Caré, 1994, p. 165) ou celui de la spécialisation restrictive dans l'un des domaines de compétences du CPE. La définition même des missions, en les laissant relativement ouvertes (même si la circulaire de 2015 vient les actualiser au regard de l'évolution du système éducatif), peut être génératrice d'anxiété chez les professionnels : face à un métier aux larges missions, dont le quotidien est marqué par l'urgence du travail et le fractionnement des tâches, les professionnels peuvent avoir le sentiment d'être débordés par leur travail, ainsi que le relève l'enquête de la DEPP réalisée en 2010 (Gambert & Bonneau, 2013). Toutes les études relatives aux CPE soulignent cette difficulté et cette spécificité du métier, accrues en collège : le quotidien du CPE est caractérisé

par un nombre élevé de tâches (une étude du DEP sur la fonction de CPE[42] en recensait déjà 17, en 1996). Ce nombre élevé de tâches dessine la figure d'un « pompier » (Cadet et al., 2007), disponible pour répondre aux multiples évènements du quotidien, présentés comme des urgences par les interlocuteurs du CPE. Cette tyrannie de l'urgence (Cadet et al., 2007) entre en contradiction avec le temps long que requiert l'action éducative et l'engagement dans le long terme de la politique éducative (Bouvier, 2007), terrain sur lequel le CPE est désormais attendu. Elle est génératrice d'une tension permanente pour les CPE : comment dépasser la place de « l'agent d'accueil et d'information qui s'inscrirait dans une culture de l'urgence » (S. Condette, 2013, p. 112), pour véritablement assumer la place de conseiller en matière de politique éducative ? Ce tiraillement constant n'est pas sans effets sur la santé des CPE (Caré, 1994). En 2010, une étude de la Mutuelle Générale de l'éducation nationale, commandée par le MEN dans le cadre d'un partenariat sur la santé des personnels, s'est intéressée aux conditions de travail et à l'état d'esprit des chefs d'établissements et CPE (Gambert & Bonneau, 2013) : si globalement le moral des CPE apparaît comme bon (43 %) ou excellent (10 %), un tiers des CPE estime néanmoins que leurs conditions de travail se sont dégradées au cours des dernières années, avec un sentiment d'accroissement de la charge de travail. Pour autant, il semble que les CPE entretiennent un rapport au temps complexe (Racle, 2018) : quand on les interroge sur leur métier, les professionnels disent apprécier cette imprévisibilité constante du métier, qui permettrait selon leurs dires d'éviter routine et monotonie du quotidien professionnel, alors qu'elle peut être génératrice d'un sentiment d'urgence et de stress (Cadet et al., 2007).

3.2 Les missions partagées avec d'autres : la complexité du travail collectif

Les évolutions du système éducatif, et des conceptions éducatives, qui tendent à instaurer davantage de travail collectif au bénéfice d'une prise en compte globale de l'élève, peuvent conduire à un chevauchement de rôles entre acteurs (Buisson-Fenet, 2008), potentiellement générateur de tensions. Nous avons abordé plus haut la division du travail existant entre les CPE et les enseignants, héritage de la construction historique du système éducatif. Nous souhaitons, dans cette partie, évoquer le travail partagé avec d'autres acteurs de l'établissement scolaire.

Le travail collectif est inscrit dans l'ADN des CPE (la référence fréquente au travail collectif dans les différentes circulaires de missions et le référentiel de compétences de 2013 en est un indicateur). Ce mouvement est amplifié par le référentiel de compétences de 2013 : en identifiant 14 compétences communes avec les enseignants, ce texte invite à un élargissement du travail collectif. Ainsi le référentiel précise que « les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative, font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et concertée » (MEN, 2013). Par ailleurs, corollaire de l'évolution du métier d'enseignant et de la prise en compte de la dimension éducative de ce métier, le CPE n'est plus le seul spécialiste de l'adolescent : les enseignants doivent également « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », et notamment « connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ; connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage en prenant en compte les apports de la recherche ; tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle et de

[42] Gentil, R & Alluin, F (1996). Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 72. MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective

l'action éducative » (CC3[43]). Il s'agit aussi de « prendre en compte la diversité des élèves » (CC4), pour « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (CC5), en agissant en « éducateur responsable et selon des principes éthiques » (CC6).

Selon Vitali (2014), ce référentiel développe une « rhétorique du lien », au travers de nombreuses formules qui évoquent l'action du CPE « en lien » avec d'autres acteurs (par exemple, « garantir, en lien avec les personnels… contribuer avec les enseignants »). Cette injonction au « travail avec » recèle une part d'incertitude à la fois dans l'action et le partage des responsabilités professionnelles, car le CPE ne peut jamais contraindre ses partenaires à travailler avec lui (Vitali, 2014).

Si le travail collectif figure explicitement, et de manière insistante, dans le travail prescrit, sa mise en œuvre réelle se révèle complexe. Le travail avec autrui engage davantage l'individu professionnel, car il expose au regard et aux représentations d'autrui sur sa fonction et sur sa pratique professionnelle. Il invite souvent à partager un espace de travail (le bureau, la salle de classe) et conduit ainsi à se dévoiler aux yeux de l'autre. Dès lors, la question des valeurs communes, des objectifs partagés se pose, comme fondement de l'action commune. Or, le quotidien de l'établissement scolaire ne permet pas toujours aux professionnels de prendre ce temps pour faire connaissance et construire un consensus minimum sur le travail collectif, ce qui peut être générateur de tensions dans l'action, quand ces normes s'opposent.

Par ailleurs, les évolutions contemporaines des missions de certains acteurs[44] induisent un recouvrement partiel des missions du CPE avec leurs domaines d'intervention. Ainsi, l'accompagnement éducatif et pédagogique des élèves ainsi que l'orientation apparaissent désormais comme des domaines partagés entre le CPE et le professeur principal[45]. Si la circulaire[46] définissant les missions du professeur principal prend soin de préciser que ce suivi des élèves est opéré « sans intervenir sur les questions spécifiques relevant des champs disciplinaires des autres membres de l'équipe » et « en lien » avec les autres personnels, notamment le CPE, elle reste relativement lacunaire sur la manière dont ce lien peut effectivement exister. En 2017, le statut des conseillers d'orientation psychologue évolue vers celui de psychologue de l'Éducation nationale[47] (psy EN désormais) : en les positionnant davantage sur un rôle d'expert et de conseil à la communauté éducative en matière de politique éducative relative à l'orientation, l'évolution des missions des psy EN diminue le temps disponible pour des entretiens individuels avec les élèves ; les CPE sont ainsi conduits à intervenir davantage sur le domaine de l'éducation à l'orientation et de l'accompagnement du parcours de l'élève, dans le cadre des entretiens éducatifs menés. Or il s'agit également d'un domaine d'intervention central du professeur principal, explicité dans la circulaire de missions du professeur principal : « Le professeur principal a une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré ».[44]

Faute d'une représentation partagée du travail commun et des missions respectives, ces points de recouvrements, qui dessinent les contours de zones d'incertitude sur la frontière des missions de chacun, peuvent devenir de véritables points de tension, quand les acteurs ressentent l'intervention de l'autre comme une intrusion sur leur champ de compétences, voire des points de friction quand le domaine de missions des uns et des autres paraît flou, peu ou

[43] Compétence commune, du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation
[44] Professeurs principaux, assistants de prévention et de sécurité, référent décrochage en sont quelques exemples
[45] Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018. Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées
[46] Ibid
[47] Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017. Psychologues de l'Éducation nationale

mal connu de l'autre ou quand les acteurs ont des représentations faussées de la fonction de leurs partenaires.

La question du partage du travail éducatif se pose par ailleurs avec le chef d'établissement, qui investit également le domaine de la vie scolaire, notamment dans le domaine de la citoyenneté participative des élèves[48]. Dans certaines configurations de surinvestissement de ce domaine par le chef d'établissement, si les frontières des missions de chacun ne sont pas clairement définies, le CPE peut se retrouver réduit à un rôle subalterne dans l'animation de ces instances, chargé d'exécuter les dispositions prises par le chef d'établissement, au lieu de contribuer réellement à l'animation de ces instances.

Le travail du CPE ne peut se concevoir sans autrui, et pourtant, cette coopération se révèle d'emblée complexe, car cette multiplication des acteurs peut instaurer une « concurrence des métiers préjudiciable à l'action collective » (Gardiès, 2017, p. 17). Pétris des injonctions institutionnelles au travail collectif et animés par la volonté de contribuer à des collectifs de travail au service de la réussite des élèves, les CPE débutants construisent des attentes fortes à l'égard du travail collectif. Pourtant « coopérer au sein d'une équipe » (CC 10 du référentiel de compétences professionnelles) ne va pas de soi… Sans aller jusqu'à suivre Sartres dans sa célèbre citation « l'enfer, c'est les autres » (Sartres, 1972), les discours des professionnels sur leur activité révèlent cette difficulté récurrente du métier, qui peut devenir, pour les débutants, une véritable « épreuve de l'intégration » (Perez-Roux, 2019), quand il s'agit de faire et trouver sa place au sein d'une équipe.

3.3 Concilier l'individuel et le collectif

Dès la création du corps, le CPE se voit explicitement confier la double responsabilité de l'accompagnement individuel et collectif des élèves, il s'agit pour ce professionnel de « placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective » (MEN, 1982). L'évolution contemporaine des missions renforce cette double exigence, en demandant au CPE une intervention accrue sur le collectif, en tant que « conseiller de la communauté éducative » (MEN, 2013). Or ces deux dimensions peuvent parfois être difficilement conciliables, à plusieurs égards, générant ainsi une posture éducative « en tensions » (Mikailoff, 2015).

Tout d'abord, la temporalité de l'activité professionnelle relative à ces deux dimensions peut être en décalage : là où la prise en compte de l'individu, l'accompagnement individuel requiert parfois une action immédiate (par exemple, se rendre disponible pour accueillir et écouter un élève qui vient confier des difficultés relationnelles avec ses pairs), la contribution à l'élaboration de la politique éducative s'inscrit davantage dans un temps long, ponctué d'étapes dépendantes entre elles (la phase de diagnostic et de problématisation, l'identification des objectifs de travail, la conception des actions et leur calendrier, l'évaluation de l'action). Accepter de différer un entretien individuel parce qu'une réunion concernant l'élaboration d'un projet est déjà prévue peut générer de la culpabilité chez les CPE, qui placent la relation éducative au cœur de leur pratique professionnelle, avec un corollaire, celui de la disponibilité et d'une écoute bienveillante (Favreau, 2016).

Par ailleurs, l'intérêt individuel peut entrer en conflit avec l'intérêt collectif : ainsi, cet élève qui manifeste, à répétition, un comportement violent ou de harcèlement envers ses camarades, ne constitue-t-il pas un danger pour les autres élèves ? Ne faudrait-il pas qu'un conseil de discipline statue sur la poursuite de sa scolarité au sein de l'établissement ? Pourtant, les travaux

[48] Le chef d'établissement est président du conseil de la vie collégienne et du conseil de la vie lycéenne

de recherche sur cette question montrent les limites des approches répressives (Debarbieux, 2018) : déplacer l'élève auteur de violence ne résout pas la difficulté initiale, car sans accompagnement éducatif, l'élève risque de développer un sentiment d'injustice et reproduire le même comportement, dans un autre environnement. Alors, comment agir au mieux dans l'intérêt de tous les élèves ? Ce questionnement et cette responsabilité éthiques, qui figurent explicitement dans le référentiel de compétences de 2013 (CC 6 « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ») sont au cœur de la pratique quotidienne des CPE, dans le sens du primat d'une éthique appliquée (Dupeyron, 2016). Se percevant comme un « peuple professionnel » (Dupeyron, 2016, p. 173), les CPE se réfèrent, pour arbitrer leurs décisions à des normes et règles professionnelles partagées, qui signent l'appartenance au métier. Aussi, Dupeyron (2016) souligne qu'un « individu collectif » (au sens de corps professionnel) semble exister chez les CPE, allant jusqu'à évoquer une « fusion de la personne dans le professionnel » (Dupeyron, 2016, p. 173). L'auteur évoque à ce propos la « pesanteur importante de la charge éthique des CPE » (Dupeyron, 2016, p. 178), ce questionnement apparaissant au fondement de l'action professionnelle quotidienne des CPE.

3.4 Faire reconnaître ses missions, un enjeu de légitimité professionnelle

3.4.1 Un sentiment de déficit de reconnaissance

En dépit de prescriptions institutionnelles visant à faire évoluer les fonctions des CPE, ces derniers peinent à se défaire de l'héritage historique encombrant du surveillant général (Focquenoy-Simonnet, 2014), qui reste vivace dans l'imaginaire collectif, en attente d'un acteur prenant en charge les désordres au sein de l'établissement. Le risque alors est de laisser le métier être défini en creux par les tâches que les autres ne peuvent ou ne veulent pas assumer (Cadet et al., 2007).

Dans une étude réalisée en 2010 par la DEPP sur la santé au travail des chefs d'établissement et des CPE, parmi les mesures d'amélioration du métier proposées par les professionnels, « la reconnaissance de la spécificité de leur rôle » est considérée comme très importante par 78 % des répondants. Sous une forme ou une autre (reconnaissance financière, spécificité du rôle, légitimité de la fonction), 92 % des CPE interrogés expriment une attente de reconnaissance. Ces attentes fortes pourraient générer un désenchantement du métier et un certain découragement professionnel, pour les CPE confrontés à des demandes de leurs partenaires en décalage avec leurs représentations de leurs missions. Les travaux abordant cette question révèlent qu'il n'en est rien (Favreau, 2016 ; Gambert & Bonneau, 2013). Ainsi, les CPE apparaissent massivement satisfaits par leur travail, à 85 % d'entre eux (Gambert & Bonneau, 2013). Ils expriment néanmoins un sentiment de déficit de reconnaissance de leurs fonctions par leurs partenaires au sein de la communauté éducative (Gambert & Bonneau, 2013).

Ce sentiment n'est pas nouveau (Caré, 1994 ; Gentil & Alluin, 1996) et se trouve régulièrement confirmé par les études relatives au métier de CPE (Cadet et al., 2007 ; Bader et al., 2008 ; Barthelemy, 2017b). Face à cette situation, les CPE mettent alors en œuvre certaines stratégies, pour tenter de donner une visibilité et une lisibilité professionnelle à une fonction « à la marge d'un système qui valorise le cours » (Focquenoy, 2019, p.37).

3.4.2 Les logiques d'action des CPE

Cadet et al. (2007) définissent la fonction de CPE en identifiant trois temps, sans que ces temps soient pensés dans une linéarité, mais plutôt dans l'identification de logiques d'action du CPE. Le premier temps serait placé sous le primat de l'influence impérieuse d'autrui, c'est celui de « l'assignation », « un temps où l'autre semble dicter sa loi » (Cadet et al., 2007, p. 100). Ce premier temps délimite les contours d'un champ d'activité défini par défaut par les autres acteurs de l'établissement, à partir de ce qu'ils ne peuvent ou veulent prendre en charge. Les auteurs montrent que des figures emblématiques se dessinent dans ces attentes plurielles : la figure ancestrale du surveillant général, que nous avons déjà évoquée, pour prendre en charge la question de la discipline et du respect de l'ordre dans l'établissement ; la figure du magicien, en mesure de résoudre de manière instantanée et magique, tous les problèmes survenant dans le quotidien d'un établissement scolaire ; la figure du pompier, associée à l'urgence et à une disponibilité et une réactivité permanente, pour « éteindre les incendies » (Cadet et al., 2007, p. 103) ; la figure de l'administratif, « préposé à administrer les choses » (Cadet et al., 2007, p. 103.), qui réduit l'agir éducatif, par essence profondément humain, à une dimension gestionnaire et instrumentale de l'encadrement des élèves. Face à ces assignations, le deuxième temps du métier serait celui du refus et de l'opposition, pour refuser certaines tâches, protéger son espace de travail et ne plus subir la tyrannie de l'imposition de figures emblématiques en profond décalage avec le métier prescrit et le métier rêvé. Ce temps correspond aux prémices d'un processus d'émancipation professionnelle (Galichet, 2014), qui se déploie véritablement dans le troisième temps du métier, qui est celui de la construction professionnelle. Ce troisième temps, au-delà du refus des tâches, s'attache à expliciter et à rendre visible ce qui constitue le métier, pour le définir à partir de ce qu'il est et non plus à partir de ce qu'il n'est pas. Il s'agit de créer les conditions de la construction, se donner du temps, définir des priorités, penser le métier dans une démarche de projet, pour investir les domaines contemporains dessinés par les prescriptions institutionnelles. Cadet et al. (2007) soutiennent que cette posture repose à la fois sur une démarche d'explicitation du métier aux autres acteurs de l'établissement et sur une démarche d'analyse réflexive de sa pratique professionnelle, qu'elle passe par des temps et espaces de travail dédiés (dans le cadre de la formation) ou par un travail d'écriture.

Dans le contexte d'une école déstabilisée par de nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018), réclamant une individuation des parcours des élèves, les CPE, traditionnellement chargés du traitement des situations problématiques, ont ainsi développé des compétences dans le domaine de la prise en charge de publics à besoins éducatifs spécifiques. Cette nouvelle expertise conduit à un « retournement du stigmate » (Buisson-Fenet, 2008, p. 149) qui peut contribuer à modifier la perception du rôle du CPE au sein de la communauté éducative : de l'agent chargé « du sale boulot » (Hughes, 1992 ; Payet, 1997), il devient celui dont l'expertise est sollicitée pour faire face aux situations face auxquelles les enseignants sont démunis.

Les logiques d'action déployées par les CPE reposent sur la visée de la reconnaissance du métier, de l'identité et de l'expertise dans les champs d'activité, dans une logique de professionnalisation.

4 Un métier ou une profession ?

Les textes officiels relatifs aux CPE évoquent la fonction, définissent le statut ainsi que les missions des conseillers principaux d'éducation, mais le législateur n'emploie jamais les termes « métier » ou « profession » dans ces documents institutionnels. En revanche, le terme « métier » apparaît dans le référentiel institutionnel des compétences professionnelles des métiers de l'éducation et de la formation » (MEN, 2013). Il circule également dans le domaine de la formation, qui adosse ses cursus de formation pour les futurs enseignants et CPE au référentiel de compétences professionnelles.

Une abondante littérature est consacrée à la différence entre ces deux termes (Descolonges, 1996 ; Osty, 2003 ; Dubar & Tripier, 1998), dont nous ne ferons pas ici une recension exhaustive. Le propos est davantage de s'interroger sur la manière dont le conseiller principal d'éducation peut se situer entre ces deux notions.

4.1 La place du « métier » dans les discours des professionnels

Les deux termes « métier » et « profession » sont fréquemment employés comme synonymes, pourtant leur racine étymologique et l'évolution respective de leur signification révèlent des différences, sur deux dimensions : le type de savoirs en jeu et le mode d'acquisition de ces savoirs (Bourdoncle, 1991).

D'après le C.N.R.T.L [49], la racine étymologique latine de « métier » vient de « ministerium », qui signifie « ministère », désignant par là le service ; ministerium venant lui-même de « minus », le moins, l'inférieur. Cette origine étymologique confère au « métier » une connotation péjorative. L'origine du mot « métier » est ancienne, elle remonte à 1050, le terme apparaît alors pour désigner une fonction, un service. Au XIIe siècle, le terme de « menestier » ou « mestier » évoque la pratique d'un art ou d'un service contre une rémunération (Osty, 2003). Ainsi celui qui est « du métier » possède un art, qui peut lui permettre de subvenir à ses besoins. Au moyen-âge, ce terme désigne les corporations regroupées par champs d'activités. Le métier a alors pour objet de réguler le commerce, l'apprentissage du travail, définir les règles d'organisation du travail (Lescure, 2013) ; il s'agit en somme d'un mode d'organisation, de régulation et de contrôle du travail, qui vise à protéger l'activité. Dans cette conception, le travail relève d'un art dont il s'agit de maîtriser et respecter les règles. Sous l'effet de la loi Le Chapelier en 1791, puis de la révolution industrielle, on assiste à une libération du travail et les organisations ouvrières et professionnelles sont interdites. La création des chambres de métiers, en 1925, amorce le retour des métiers, comme mode d'organisation du travail. Le métier apparaît ainsi comme une « forme d'organisation sociale régulant les activités de travail » (Lescure, 2013, p. 190), avec un rapport particulier à la technique. En effet, le métier est lié à une habileté technique, à un savoir-faire et à une utilité concrète pour la société. Le dictionnaire le Petit Robert définit le métier comme un « genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique ; genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence ».

Contrairement à un emploi ou une « occupation » qui ne sont que temporaires, le métier permet de « faire carrière », « d'avoir une carrière » et s'inscrit donc dans la durée. Ces savoir-faire nécessitent un apprentissage, qui passe par l'expérience pratique. Les expressions « ficelles

[49] https://www.cnrtl.fr/etymologie/m%C3%A9tier

du métier », « avoir du métier », « gestes du métier » renvoient bien à cette dimension utile, pragmatique du savoir-faire et à l'habileté technique acquise par l'expérience pratique. Les savoirs sont présents, mais il s'agit de savoirs pratiques, incorporés. Cette double étymologie du mot métier entretient une ambivalence : d'un côté, le mot est valorisant dans la mesure où il signifie posséder un savoir-faire, des habiletés techniques, mais en même temps, ce savoir-faire étant « au service de », cela induit un rapport pragmatique lié à l'utilité sociale du savoir-faire.

Au-delà de l'activité professionnelle elle-même, le métier renvoie également à la constitution du corps professionnel, du groupe professionnel (Lescure, 2013). Pour Osty (2003), le métier a une dimension profondément culturelle, dans le sens où il permet l'identification à une activité de travail et qu'il implique une transmission des savoirs de métier et savoir-faire. Cet ancrage culturel semble présent chez les CPE, en tant que groupe professionnel, car quand on les interroge sur leur activité et sur les choix éthiques à faire en situation, la référence au « métier » est forte dans les discours des CPE, pour justifier leurs choix professionnels à se référant à une déontologie du métier (Dupeyron, 2016). Ces références peuvent être interprétées comme une quête de reconnaissance des CPE, à travers l'attachement à des principes professionnels communs, traduisant ainsi un « désir de métier », au sens où Osty (2003) le définit.

4.2 Vers une professionnalisation

Le terme de « profession » se distingue de celui de métier, à la fois par son étymologie, par la nature et le type de savoirs en jeu et par le mode d'accès à ces savoirs. Profession est un terme d'apparition plus récente, qui commence à circuler à la fin du 19e et 20e siècle dans les pays anglo-saxons, à l'initiative de groupes sociaux cherchant à améliorer leur place sur le marché économique dans un contexte concurrentiel (Wittorski, 2007). Le mot est symptomatique d'un enjeu de reconnaissance d'un groupe professionnel, que ce soit au plan économique (conquérir ou accroître sa place sur un marché économique) ou étatique (être reconnu en tant que profession par un état). Le terme possède davantage de prestige que « métier » et se trouve fréquemment associé à l'idée de la « profession libérale ». Ainsi le Petit Robert en donne la définition suivante : « métier qui a un certain prestige social ou intellectuel ».

Une profession articule trois dimensions : une technique individuelle spécialisée, une formation longue et spécialisée, une efficacité du service rendu à la communauté (Dubar & Tripier, 1998). Il s'agit d'une occupation exercée à temps plein, qui nécessite une longue formation intellectuelle et une formation de nature universitaire : il y a donc un lien étroit entre la profession et l'universitarisation de la formation. Au-delà d'une expérience pratique, et de gestes acquis par l'expérience, les savoir-faire du professionnel reposent sur de solides connaissances théoriques et scientifiques ; pour autant, il ne s'agit pas d'une occupation intellectuelle, car ces savoir-faire ont une visée et une forte utilité sociales (le médecin, l'avocat par exemple). Le professionnel est au service d'un usager, auquel il souhaite proposer le meilleur service possible, en veillant notamment à l'actualisation de ses connaissances scientifiques et professionnelles, car le professionnel ne se fie pas uniquement à son expérience. Enfin, une profession est officiellement reconnue par l'état, ce qui lui garantit certains avantages (Osty, 2003).

Si les débats sur la professionnalisation émergent dans les années 80 en France, le domaine de l'enseignement [50] ne sera concerné qu'à partir des années 90, suivant en cela la

[50] Ce point fera l'objet du chapitre 3 consacré à l'évolution de la formation des CPE, aussi nous ne le détaillons pas davantage ici

dynamique engagée dans les pays anglo-saxons. Selon Bourdoncle, dans sa préface de l'ouvrage de J.M Fert consacré à la « professionnalisation des CPE » (Fert, 1998), le processus de professionnalisation concerne au moins cinq objets différents :

> l'activité, qui voit diminuer les routines et augmenter la part des tâches exigeant des jugements plus complexes ; le groupe professionnel lui-même, qui accroît son statut et son autonomie en contrôlant son marché et la formation de ses membres ; les savoirs professionnels, qui deviennent plus spécifiques, plus rationnels et plus efficaces ; l'individu exerçant l'activité, qui se construit progressivement une identité professionnelle, ce que l'on appelle la socialisation, et enfin à la formation, qui passe d'une activité centrée sur la transmission d'un savoir à une autre où elle s'équilibre avec les stages et le développement de la socialisation professionnelle. (Bourdoncle, 1998, p. 10)

Prenons le temps ici d'examiner ces différents points au prisme du CPE. Comme tout travail de la relation à autrui, la complexité est d'emblée présente dans l'activité professionnelle des CPE : il s'agit de travailler avec et sur un autre, dont je ne peux connaître ou anticiper les réactions. L'incertitude caractérise la relation éducative, dans un lien à construire tous les jours, voire reconstruire quand il s'agit de réconcilier avec l'école des jeunes ayant décroché des apprentissages. Cette complexité-là, inhérente au métier, est bien connue des CPE et ne constitue pas une nouveauté.

En revanche, les évolutions contemporaines du métier génèrent une autre forme d'incertitude. En effet, en engageant les CPE sur le domaine de la politique éducative, et de manière plus active sur le domaine de l'action pédagogique, les récentes prescriptions institutionnelles complexifient le travail des CPE (cf. paragraphes 3 et 4 supra) ; ces évolutions nécessitent un élargissement des connaissances théoriques et scientifiques à maîtriser. De fait, le rôle de conseiller requiert la mobilisation de savoirs experts, dont le programme du concours de recrutement de CPE donne un aperçu : adossé à un ancrage pluridisciplinaire en sciences humaines (philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, psychologie, sociologie, droit scolaire), le programme et la bibliographie du concours identifient ainsi le champ des connaissances théoriques et scientifiques requis pour exercer la fonction. Au-delà de la réussite du concours, il s'agit ensuite pour le CPE d'actualiser ses connaissances tout au long de sa carrière, pour savoir s'adapter aux évolutions du public scolaire accueilli et des politiques éducatives. Enfin, depuis la création du corps, la profession a connu une forme d'accroissement du statut, avec l'élargissement des missions voulu par le législateur[51]. Le statut, s'agissant d'un fonctionnaire de l'Éducation nationale, est fortement tributaire de l'institution et de la volonté politique, même si les organisations syndicales et professionnelles sont sollicitées pour contribuer aux groupes de travail lorsque les modalités de recrutement ou les textes définissant la fonction sont appelés à évoluer.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, peut-on dire que « CPE » est un métier ou une profession ? Un métier en cours de professionnalisation ? La genèse de la formation des CPE, qui sera abordée au chapitre quatre, nous fournira des éléments de réponse complémentaires.

[51] Créé en 1970, le statut des CPE est modifié par le décret du 11 octobre 1989, qui élargit les missions des CPE au domaine pédagogique.

Synthèse du chapitre 2

L'histoire du métier de CPE est indissociable de celle du système éducatif français. Créé en 1970, pour remplacer la fonction surveillant général, dont les missions semblent en décalage avec les nouvelles problématiques éducatives auxquelles l'école est confrontée, la fonction de CPE symbolise un changement de paradigme, comme une tentative de réponse de l'institution à la crise entre l'école et la société : d'une logique de surveillance et de contrôle des élèves, il s'agit de passer à une logique d'éducation et d'accompagnement des adolescents. « Symbole du changement institutionnel » (S. Condette, 2013, p. 110), le CPE apparaît ainsi comme un acteur du changement au sein de l'institution.

Le métier en lui-même s'avère labile et en perpétuel changement, au gré des évolutions institutionnelles. Ainsi les frontières mouvantes de l'action professionnelle du CPE contemporain le conduisent à investir aujourd'hui de nouveaux territoires : le domaine de la politique éducative, avec un rôle exigeant de conseil ; un rôle pédagogique élargi ; une dimension managériale de la fonction dans la responsabilité du service de vie scolaire. Mais pour la première fois dans l'histoire du métier, la prescription institutionnelle devance l'évolution des pratiques professionnelles des acteurs (Rémy et al., 2010), ce qui interroge sur la possibilité de la formation de faire changer le métier (Vitali, 2014). Si ces nouvelles prescriptions rencontrent les aspirations d'une partie de la profession, elles ne font néanmoins pas consensus dans le métier, qui apparaît en tensions (Favreau, 2016).

Au-delà de la crise identitaire du métier, l'activité professionnelle apparaît sous tension. La tension est tout d'abord éthique, inhérente aux missions, qui demandent aux CPE de concilier l'accompagnement individuel des élèves et l'action collective dans le cadre de la politique éducative de l'établissement. Elle est également temporelle : sollicités par tous pour faire face à l'imprévisible du quotidien d'un établissement scolaire, les CPE font l'expérience d'un rapport au temps aux prises avec l'urgence du quotidien, qu'ils doivent concilier avec le temps long de la politique éducative de l'établissement. La tension émerge par ailleurs dans le travail collectif, quand les missions des uns et des autres induisent un travail partagé qui peut s'avérer complexe, quand les frontières professionnelles respectives sont peu ou mal connues. Il s'agit alors pour les CPE de faire connaître et reconnaître leurs missions, pour dépasser le temps de l'assignation (Cadet et al., 2007) et, dans un processus d'émancipation professionnelle, s'engager dans la construction d'un territoire professionnel lisible et visible pour les autres acteurs.

Cette démarche s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation du métier, que le chapitre suivant abordera, sous l'angle de l'évolution de la formation des CPE.

CHAPITRE 3 DE LA COMPLEXITÉ À FORMER A UN MÉTIER EN CHANGEMENT

Dans ce chapitre, nous retraçons dans un premier temps les évolutions du modèle de formation des CPE, en les replaçant dans le cadre plus général des transformations de la formation des enseignants. Il s'agit de comprendre les enjeux et les logiques à l'œuvre dans le modèle de formation contemporain.

Puis, nous abordons les tensions éprouvées par les débutants, de manière générique, dans les premiers temps de leur confrontation au réel du métier. Nous mettons en évidence la spécificité des tensions liées au métier de CPE, puis nous précisons en quoi le modèle de formation en vigueur actualise certaines de ces tensions et en génère d'autres.

1 Quatre grands modèles pour un panorama historique de l'évolution de la formation des CPE

Quatre modèles principaux, avec des variations à l'intérieur de ces modèles, peuvent être identifiés dans le dispositif de formation des CPE, depuis la création du corps en 1970[52] jusqu'à aujourd'hui, au regard des logiques et des orientations institutionnelles.

Le métier de CPE apparaît relativement jeune à l'échelle de l'histoire du système éducatif, mais il a pourtant déjà connu plusieurs transformations consécutives dans ses modalités de formation, à un rythme parfois rapide. À partir de 1989, l'évolution de la formation des CPE est structurée par les grandes lois scolaires successivement promulguées de 1989 à 2019 et traduisant les évolutions du projet politique de l'école.

Le tableau en annexe 5 synthétise les caractéristiques des modèles de formation repérés, que nous allons brièvement aborder.

1.1 Le modèle de l'expérience

La formation et le recrutement des CPE sont historiquement ancrés dans la pratique et l'expérience professionnelle. Ce modèle de formation prévaut jusqu'en 1992, date à laquelle les CPE rejoignent les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (désormais IUFM) aux côtés des enseignants. Deux périodes se détachent au sein de ce modèle. Jusqu'en 1986, date de l'instauration d'un concours national externe de recrutement des CPE, l'enseignement apparaît comme une propédeutique à la fonction de CPE : en sus des conditions de diplôme (être titulaire à minima d'une licence) les candidats doivent justifier d'une ancienneté de cinq ans dans le système éducatif, comme s'il fallait témoigner d'une « période de probation sur le terrain » (Rémy et al., 2010, p. 85). Les lauréats du concours sont affectés en surnombre au sein d'établissements scolaires, aux côtés de CPE expérimentés, pour effectuer une année de stage en observation. Cette immersion professionnelle est complétée par une formation théorique en alternance (24 semaines au total), dispensée dans un centre de formation implanté en lycée

[52] Décret 70-738 du 12 août 1970 portant création du corps des CPE, ministère de l'Éducation nationale

(Rémy, 2007). Le pilotage de la formation s'opère à un niveau local, car le proviseur de l'établissement assume la responsabilité administrative, organisationnelle et pédagogique du centre de formation (Rémy & al, 2004). Il n'existe pas alors de réel schéma de formation au plan national et les contenus de formation se révèlent très variables d'un centre à un autre.

Au tournant de la fin des années 80, les besoins de recrutement en CPE augmentent fortement, pour répondre aux exigences de la massification des effectifs scolaires, liée à la prolongation de la durée de la scolarité obligatoire (Lelièvre, 1994). Le risque de la pénurie de recrutement des CPE se profile. Aussi, dans une logique pragmatique, pour faire face à l'urgence scolaire, les nouveaux lauréats sont désormais directement affectés en stage en responsabilité à temps plein, ce qui conduit à une forte diminution du volume de la formation théorique. Par ailleurs, confrontés à un public scolaire élargi et à l'émergence de nouvelles problématiques éducatives, les CPE ne se retrouvent plus dans ce modèle de formation, en décalage au regard de la complexification de leurs missions. En réponse à ces attentes fortes en matière de formation initiale et continue, le ministère crée en 1982, au sein de chaque académie, des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation nationale (M.A.F.P.E.N) (Rémy, 2007). Ainsi, le mode de pilotage de la formation des CPE se déplace d'un niveau local, à un niveau académique. Si un cadrage national de la formation des CPE, déterminant les connaissances et compétences à maîtriser, existe désormais[53], il demeure faiblement prescriptif et diversement suivi. Ces nouvelles orientations de formation prennent en compte l'évolution des missions des CPE, davantage tournées vers un rôle éducatif[54], mais leur mise en œuvre au sein des M.A.F.P.E.N ne parvient néanmoins pas à répondre aux besoins des CPE (Rémy, 2007).

En créant les Instituts universitaires de Formation des Maîtres, la loi d'orientation du 10 juillet 1989, va transformer ce modèle de formation principalement axé sur la pratique et l'expérience professionnelles.

1.2 Le modèle de l'universitarisation et de la professionnalisation

Premier temps de ce second modèle, la création des IUFM, au sein d'universités de rattachement, s'inscrit dans un mouvement d'universitarisation de la formation, comme d'autres systèmes de formation en Europe. Elle signe la volonté institutionnelle d'améliorer la professionnalisation des enseignants et CPE, en tant qu'« intention portée par l'institution de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers » (Wittorski, 2007, p. 91). L'entrée des CPE dans les IUFM à la rentrée de septembre 1992 (Rémy et al., 2010) constitue un tournant dans l'histoire de leur formation, car celle-ci se déroule désormais dans une structure permanente de formation, soumise à un cadrage national dans une démarche de professionnalisation des acteurs, contrairement au centre de formation dont le pilotage relevait du local. De plus, sont formés dans un même lieu, pour la première fois, les futurs personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré, afin de développer une identité et une culture professionnelles communes. Des circulaires nationales[55] définissent le programme de formation des CPE, organisé sur deux ans : une année de préparation au concours, suivie d'une année de formation professionnelle, avec une entrée progressive dans le métier. Les contenus de formation pluridisciplinaires s'articulent autour de quatre thèmes : l'élève, avec une approche de l'adolescence et de la socialisation ; l'apprentissage de la

[53] Note de service 86303, du 14 octobre 1986
[54] Circulaire de missions des CPE du 28 octobre1982, ministère de l'Éducation nationale
[55] Circulaires n° 92138 du 3 mars 1992 et n° 26 du 14 janvier 1994

citoyenneté ; le cadre d'exercice, avec la connaissance du système éducatif français et de l'établissement scolaire ; les missions des CPE et les outils de travail. Ces circulaires ne précisent pas les disciplines universitaires convoquées pour aborder ces savoirs, mais le programme du concours les spécifie : histoire et sociologie de l'éducation, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, philosophie de l'éducation. L'entrée des CPE à l'IUFM introduit ainsi une nouvelle dialectique entre les savoirs académiques et la pratique professionnelle : placés en stage en responsabilité à mi-temps (mais en surnuméraire, aux côtés d'un CPE expérimenté), en alternance avec la formation en IUFM, il est attendu des débutants une mobilisation, dans l'action professionnelle, des savoirs acquis en formation (Dahringer, 2001) ainsi que la capacité à conduire une analyse réflexive sur leur activité professionnelle, sur le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994). Pour aider les débutants dans cette articulation complexe entre les savoirs universitaires et l'expérience professionnelle, un triple accompagnement des stagiaires est instauré, constitué d'un conseiller pédagogique tuteur (professionnel en exercice dans un établissement scolaire), des formateurs de l'IUFM et d'un personnel du corps d'inspection. Mais cette mesure n'atteint pas son ambition : l'accompagnement des CPE novices demeure limité à une juxtaposition des regards et non pas un croisement (Bertrand & Vialle, 2001).

La mastérisation de la formation des enseignants et CPE en 2010 représente une deuxième étape de ce modèle de l'universitarisation. En 2005, la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École consacre le rattachement des IUFM aux universités. Dans la poursuite de ce mouvement, à la rentrée 2010, la réforme de la mastérisation transforme en profondeur la formation, en renforçant la dimension universitaire et en imposant aux étudiants de parvenir à concilier trois visées exigeantes, génératrices de tensions dans la professionnalisation des débutants (Perez-Roux et Lanéelle, 2018) : la préparation d'un concours passé en fin de deuxième année de master, l'obtention d'un diplôme universitaire avec une composante d'initiation à la recherche et une formation professionnalisante. La formation des lauréats concours est transformée de manière significative car, au cours de leur année de stage, ceux-ci sont affectés à temps plein en établissement scolaire, en pleine responsabilité, sur un poste de CPE dont il s'agit d'assumer l'intégralité des missions. Cette affectation, qui correspond aux besoins de l'institution et à une logique économique de gestion des ressources humaines, modifie radicalement la formation et l'entrée dans le métier des débutants. D'une part, elle restreint leur expérience professionnelle au contexte d'un lieu de stage unique ; d'autre part, la formation post-concours en IUFM est réduite de manière drastique (une journée, au mieux, par semaine) et ne constitue plus une formation en alternance. Dans le même temps, l'institution renforce le cadrage national en promulguant des standards professionnels, au travers de la publication du référentiel des métiers de l'enseignement et de l'éducation [56] en mai 2010. Composé de dix compétences professionnelles, dont certaines sont communes aux enseignants, ce référentiel pose à la fois le cadre de la formation et celui de l'évaluation des professionnels, qu'il s'agisse des débutants ou des professionnels plus expérimentés. Ce modèle de formation ne durera que trois ans : en septembre 2013, la Refondation de l'École fait de la formation des personnels enseignants et d'éducation un chantier majeur, au cœur de la loi promulguée le 8 juillet 2013. Les Écoles Supérieures des métiers du Professorat et de l'Éducation[57] (ESPE) sont créées en septembre 2013, en remplacement du modèle de l'IUFM.

[56] Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

[57] ESPE dans le reste du document

1.3 Le modèle de l'alternance intégrative

La réforme instaurant la création des ESPE modifie à nouveau la place du concours : en le déplaçant en fin de première année de master, elle offre le principe d'une formation universitaire à visée professionnalisante, avec une alternance en deuxième année de master entre un établissement scolaire et l'ESPE. Les CPE fonctionnaires stagiaires sont toujours affectés en pleine responsabilité, ce qui constitue une position complexe à tenir en matière d'apprentissages professionnels, mais cette expérience professionnelle est ramenée à un mi-temps, l'autre mi-temps étant consacré à la formation universitaire. Pour dépasser l'écueil de la juxtaposition formation/expérience professionnelle, la réforme précise des principes opérationnels pour instaurer les conditions d'une alternance dite « intégrative » (Malglaive, 1994). Les débutants bénéficient d'un tutorat mixte, opéré conjointement par un formateur universitaire et par un pair plus expérimenté, assumant la fonction de conseiller pédagogique tuteur sur le terrain[58]. L'établissement scolaire devient un lieu de formation à part entière, une collaboration accrue entre les instituts de formation et les tuteurs en établissement scolaire est attendue par l'institution. Un nouveau référentiel de compétences précise les attendus à atteindre en fin de formation[59]. Mais ce modèle de formation suscite très rapidement des critiques : très chargé, il impose une tension redoutable aux débutants, pris entre les visées multiples de ce modèle (Lapostolle, 2013). Cette réforme, qui représente par ailleurs un coût budgétaire certain pour l'institution[60], ne durera que six ans, avant d'être transformée par les prescriptions de la loi pour une École de la confiance, en 2019.

1.4 Le modèle de la formation en situation de travail

Le titre III « Améliorer la gestion des ressources humaines » de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance crée les Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (MEN, 2019) en remplacement des ESPE. Au-delà de l'emploi du vocabulaire, qui transforme une « École », en « Institut », le choix de positionner l'évolution de la formation initiale des enseignants et CPE dans un titre relevant d'une logique gestionnaire des personnels peut susciter de l'étonnement.

Cette réforme modifie la gouvernance de la formation des enseignants et CPE (Legendre, 2019) ainsi que la logique sous-tendant la formation. Sur le plan des principes de formation mis en avant par l'institution, la logique portée par ce modèle de formation est celle d'une formation en situation de travail, qui valorise les apprentissages à partir des situations de travail rencontrées et d'une entrée progressive dans le métier. Les périodes de stage en établissement scolaire (18 semaines au total sur les deux années de master) visent à renforcer la dimension professionnalisante de la formation. Le principe de l'alternance entre un établissement scolaire lieu de stage et l'institut de formation structure l'année de M2. En analysant le corpus réglementaire constituant le cadre de cette réforme, d'autres éléments méritent d'être détaillés.

---

[58] Ministère de l'Éducation nationale (2014), Circulaire n° 2014-080 du 17-06-2014, Modalités d'organisation de l'année de stage 2014-2015

[59] Arrêté du 1er juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

[60] D'une part les débutants sont rémunérés à temps plein, pour effectuer un mi-temps en établissement scolaire et un mi-temps en formation ; d'autre part il faut rémunérer désormais deux tuteurs

1.4.1 L'apparition de standards professionnels nationaux

La création des INSPE s'accompagne d'un cadrage national plus important, avec la promulgation en juillet 2019 d'un référentiel de formation, ce qui constitue une nouveauté dans le champ de la formation des enseignants et CPE. Adossé au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, le texte s'articule autour d'une partie générique commune aux enseignants et CPE et d'une partie spécifique à chaque corps de métier[61]. Cette dernière partie est composée de trois sous-ensembles, précisant la prescription : le rappel du référentiel de compétences ; la ventilation du temps global de formation ; les objectifs, axes et attendus de formation pour chacun des grands domaines de compétences identifiés par le référentiel.

Cette prescription à l'égard de la formation est explicitée par une indication de la répartition obligatoire du temps global de formation, à respecter par les maquettes des masters MEEF, dans les domaines spécifiés par l'institution. Ainsi, s'agissant du master MEEF Encadrement éducatif, « 45 % du temps de formation doit être consacré à la construction du cadre de référence ; 30 % du temps à l'efficacité de l'action éducative ; 15 % à la recherche et au développement d'une pratique réflexive ; 10 % du temps total de formation est laissé à l'initiative de chaque INSPE, pour prendre en compte le contexte propre et les innovations locales » (MEN, 2019). Au travers de ce référentiel, l'institution affiche une volonté d'harmoniser les plans de formation des masters MEEF sur l'ensemble du territoire, mais il s'agit ici d'un changement de paradigme dans le paysage d'une formation universitaire, plutôt habituée à bénéficier d'une large autonomie en matière de conception des maquettes de diplômes universitaires. Des attendus à atteindre par les étudiants en fin de formation initiale sont indiqués pour chacun des trois domaines de compétences, dessinant en filigrane un référentiel d'évaluation au regard duquel l'étudiant de fin de M2 sera évalué.

Deux types de standards professionnels nationaux cadrent désormais les attendus en matière de formation et d'acquisition de compétences professionnelles par les futurs CPE (référentiel de compétences, juillet 2013 ; référentiel de formation, juillet 2019). Ces documents constituent une forme de prescription et de contractualisation relatives à la formation des futurs enseignants et CPE. Un référentiel de compétences représente une étape significative dans un processus de professionnalisation, en tant qu'il identifie les compétences nécessaires pour exercer le métier. Il peut, dès lors, servir de repère pour la formation des futurs CPE, mais il constitue également un outil d'évaluation standardisée à l'aune duquel les compétences professionnelles des débutants et des titulaires plus expérimentés sont jugées.

1.4.2 Le développement d'une rhétorique de l'efficacité

L'analyse sémantique du référentiel de formation met au jour la logique sous-tendant ce nouveau référentiel : la recherche de l'efficacité apparaît de manière récurrente, dans les trois domaines de compétences, sans que les critères présidant à l'évaluation de cette efficacité soient explicités (13 occurrences de mots relevant du champ sémantique de l'efficacité). Cette rhétorique de l'efficacité est développée du point de vue de la communication (le futur CPE devra mettre en place une « communication efficace et respectueuse ») et de l'action éducative. S'agissant de l'action éducative, il s'agit « d'accompagner efficacement le parcours de l'élève et son orientation, en association avec tous les acteurs de la communauté éducative », de « s'approprier les outils permettant de mettre en œuvre les conditions d'un contrôle des présences et d'un suivi efficace des élèves ». Il est attendu le développement d'une posture de

[61] Professeur du premier degré, professeur du second degré, professeur-documentaliste et CPE

« praticien réflexif », sachant mobiliser des ressources professionnelles et scientifiques pour « évaluer les résultats de son action (…) et ajuster sa pratique en vue de la rendre plus efficace ». Le référentiel de formation stipule que 30 % du temps de formation doit être consacré à « l'efficacité de l'action éducative ». L'introduction de ce terme dans un référentiel de formation d'un métier de l'humain, de la relation à autrui, pose de redoutables questions éthiques : si l'on peut mesurer l'effet d'un traitement médical sur une pathologie ou celui d'un procédé industriel sur la productivité d'une entreprise, comment mesurer « l'efficacité » d'une action éducative, qui vise la socialisation et la formation d'un sujet ? À partir de quelle conception du sujet pourrait-elle se faire ? Quels seraient les critères permettant de juger de l'efficacité de l'action d'un CPE ? La question de l'effet des pratiques éducatives doit bien sûr être interrogée, au risque de s'enfermer dans des pratiques non pertinentes et inadaptées aux besoins du public concerné. Pour autant, elles ne peuvent être réduites à des procédures standardisées, inappropriées pour répondre à la diversité des situations éducatives et des besoins éducatifs des élèves. Le CNRTL[62] définit ainsi l'adjectif efficace : « qui produit, dans de bonnes conditions et sans autre aide, l'effet attendu ». Se préoccuper de l'effet attendu d'une pratique fait partie de la démarche de tout professionnel soucieux de la qualité de son travail. Mais dans le domaine éducatif, mettre au jour l'effet véritablement attendu peut être générateur de vives controverses parmi les professionnels, voire de conflits de valeur (Maulini, 2020), en révélant le curriculum caché porté par l'institution.

1.4.3 L'introduction de la logique de contractualisation des personnels dans la formation

La réforme de 2019 conserve le principe ambitieux d'une alternance intégrative, mais à compter de la session 2022, le statut de l'alternance est transformé. En effet, le concours de recrutement est repoussé à l'issue de la deuxième année de master, et une alternance établissement scolaire/INSPE est introduite en M2, à hauteur de 12 semaines au total, dans l'optique d'une préprofessionnalisation, pour tous les étudiants de master MEEF. Ce stage en alternance peut prendre deux formes : soit un stage de pratique accompagnée, sous statut d'étudiant, soit un stage en responsabilité sous statut d'étudiant alternant contractuel (c'est-à-dire dans le cadre d'un recrutement local et d'un contrat de travail de droit public avec le Rectorat[63]). C'est cette dernière forme de stage qui nous intéresse ici. Tandis que les étudiants fonctionnaires-stagiaires en ESPE étaient rémunérés pour effectuer un mi-temps de formation et un mi-temps en établissement scolaire, les étudiants alternants-contractuels des INSPE sont uniquement rémunérés pour la période de stage en établissement scolaire[64]. Cette institutionnalisation de cette modalité de stage augmente, mécaniquement, la masse des enseignants et CPE contractuels, fussent-ils étudiants par ailleurs. Elle constitue un risque de précarisation des conditions de formation des étudiants, dont certains sont contraints de travailler pour financer leurs études. Le développement du recours à des enseignants contractuels peut être lu comme un mode de gestion de la pénurie d'enseignants (Bertron et al., 2021), et de fait, certaines académies déficitaires font appel à d'anciens étudiants de master MEEF EE ayant échoué au concours pour accomplir des remplacements de CPE de plus ou moins longue durée.

[62] https://www.cnrtl.fr/definition/efficace
[63] MEN, note de service du 27/11/2020 relative aux professeurs et CPE contractuels alternants inscrits en master MEEF
[64] Rémunération de 865 e bruts, note de service du 27/11/2020 relative aux professeurs et CPE contractuels alternants inscrits en master MEEF

S'agissant des CPE, certaines académies ont opéré le choix pragmatique d'un stage filé, sur l'année, davantage compatible avec les contraintes de remplacement des personnels. Dans cette configuration, les étudiants sont affectés en pleine responsabilité sur un poste, dont il s'agit d'assumer l'intégralité des missions, à hauteur d'un tiers-temps. Ce recrutement de personnels contractuels est conduit localement par les académies, dans un dialogue avec les INSPE. En dépit de la volonté institutionnelle affichée [65] d'assurer une expérience professionnelle de qualité, l'affectation est fortement liée aux besoins conjoncturels des établissements. De ce fait, le choix des supports de stage peut vite entrer en tension entre la logique de la formation (dont la préoccupation est de proposer un environnement de travail formateur) et la logique de gestion des ressources humaines et budgétaires de l'employeur.

L'introduction de la logique de contractualisation du recrutement dans le cadre de la formation modifie considérablement les conditions d'entrée dans le métier. D'une part, contrairement au modèle antérieur, la mise en situation de travail, en pleine responsabilité, précède la validation institutionnelle par l'obtention du concours (Girinshuti, 2019). Il y a ici une forme de précarisation des conditions d'entrée dans le métier, car l'alternance ne se déroule plus en tant que fonctionnaire stagiaire, mais en tant qu'étudiant alternant contractuel. Même s'il s'inscrit dans le cadre d'une formation universitaire et emprunte certaines de ses caractéristiques au statut de fonctionnaire stagiaire, ce statut n'offre pas les mêmes garanties que celui de fonctionnaire au regard de la protection sociale et de la sécurisation de l'emploi (Peyrin, 2019). D'autre part, le statut d'étudiant contractuel peut avoir des effets sur la construction de l'identité professionnelle de futurs CPE. L'action d'un CPE, au sein d'un établissement, est fortement contrainte par le contexte et par le chef d'établissement (Barthélémy, 2014). Ce nouveau statut « d'étudiant alternant contractuel », qui n'offre plus au débutant le cadre symbolique d'une légitimité professionnelle au travers de l'obtention d'un concours, peut fragiliser la construction d'une posture de cadre éducatif. Dépasser l'assignation fréquemment faite aux CPE d'assumer des missions et un rôle qui ne sont pas les leurs (Cadet et al., 2007) peut alors se révéler plus complexe encore.

Quel que soit le modèle de formation, l'entrée dans le métier constitue une étape cruciale pour les débutants, dont il convient d'identifier les caractéristiques.

2 Débuter dans un métier : préoccupations et points de tension

Si la prise de responsabilité sur le terrain est attendue avec impatience par les candidats au concours de CPE, la rencontre avec le réel du métier n'en est pas moins éprouvante (Dupeyron, 2020). Dans cette partie, nous abordons dans un premier temps les préoccupations et tensions génériques aux commencements dans le milieu scolaire, puis nous précisons les tensions spécifiques liées au caractère universitaire et professionnalisant d'une formation en alternance, telle qu'elle se déroule actuellement pour les enseignants et CPE. Nous affinons ensuite le propos en contextualisant ces tensions dans le cadre de la formation des CPE. Enfin, nous soulevons les difficultés et dilemmes rencontrés par les conseillers pédagogiques tuteurs, dans leur mission d'accompagnement des débutants. Ces éléments nous conduiront à envisager une évolution des modalités traditionnelles d'organisation du tutorat.

[65] Note de service n° 203266 du 27 novembre 2020. Professeurs et CPE contractuels alternants inscrits en master MEEF. Ministère de l'Éducation nationale

2.1 Les préoccupations et points de tension génériques des débutants

L'entrée dans un métier constitue une étape marquante dans un parcours de formation et d'insertion professionnelle. Cette transition entre le temps de la formation et le monde professionnel nécessite une adaptation à un nouvel environnement professionnel (tant au plan organisationnel qu'au plan humain), une acculturation, couplées à l'apprentissage de la prise en charge d'un grand nombre d'activités et de tâches. Le débutant doit s'approprier un nouveau rôle, ce qui peut faire évoluer certaines valeurs, génère un développement de compétences professionnelles et une transformation de l'image de soi (Dupuy & Le Blanc, 2001).

Les travaux sur les préoccupations des débutants (Hétu et al., 1999 ; Perez-Roux & Lanéelle, 2012 ; Wentzel et al., 2011) montrent qu'il existe des convergences, indépendamment des contextes professionnels :

> remise en cause des idéaux professionnels par rapport à la pratique effective, missions parfois contradictoires (instruire, socialiser, orienter, etc..) et dilemmes quant à leur prise en charge conjointe, appropriation des règles explicites de l'organisation scolaire dans l'établissement, mais également des implicites du groupe professionnel, découverte de contextes d'accueil plus ou moins favorables et de publics d'élèves en faible adéquation avec les représentations initiales de l'enseignant et parfois éloignés des exigences du programme (Perez-Roux & Lanéelle, 2018, p. 24).

L'expérience du métier expose les débutants à une série d'épreuves professionnelles, en confrontant valeurs personnelles, métier rêvé et métier réel, ce qui met au jour un décalage entre le métier rêvé, le métier prescrit et le métier réel (Dejours, 2009). Martucelli (2006) définit les épreuves comme « des défis, plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social » (Perez-Roux & Lanéelle, 2018, p. 25). Dans le domaine de l'enseignement, elles concernent simultanément trois plans en interaction entre eux (Périer, 2014) : les reconfigurations du métier liées à des transformations sociétales (la remise en cause de l'autorité, par exemple) ; le rapport aux autres, dans les interactions au sein de l'établissement ; le rapport à soi, au travers des tensions subjectives liées à l'expérience vécue. Dans une large enquête auprès d'enseignants du second degré, Perez-Roux & Lanéelle (2018) identifient cinq épreuves auxquelles les enseignants débutants sont confrontés :

- l'épreuve du réel et le rapport à la complexité du métier : la complexité du métier est parfois sous-estimée par les aspirants au métier. Les motivations initiales et idéaux des débutants (transmettre, être en contact avec des jeunes, etc.) rencontrent l'expérience d'un métier qui a fortement évolué, tant du point de vue du public accueilli que des missions et tâches de l'enseignant, qui se sont élargies et complexifiées (Tardif & Lessard, 1999). Cette multiplicité des tâches est génératrice de fatigue. Face à ces contraintes du travail, les contenus de formation peuvent parfois être jugés peu satisfaisants, car décalés au regard de ces exigences concrètes, génératrices de fatigue par leur multiplicité ;
- l'épreuve de la démocratisation ou le rapport à la diversité des élèves : L'enjeu de la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves, l'adaptation des pratiques pédagogiques demandent aux débutants un travail important. Cette question entre

en tension avec le respect des programmes et constitue une source de stress supplémentaire à l'entrée dans le métier ;

- l'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative : il s'agit ici de faire sa place dans le collectif, travailler en équipe, de comprendre les modes de fonctionnement implicites et de s'approprier une culture professionnelle qui demeure tacite ;
- l'épreuve des choix ou le rapport à la responsabilité, au travers des choix à faire et à endosser, en matière de contenus, d'évaluation, de gestion de classe ;
- L'épreuve de soi ou le rapport à l'identité, au travers de la construction de l'identité professionnelle. La confrontation avec l'expérience remet en travail le soi professionnel antérieurement construit, il s'agit de découvrir son soi professionnel et d'assumer une réinterprétation de son histoire personnelle.

Ces tensions communes aux commencements s'actualisent en fonction du type de formation suivie. Dans le cas des CPE, le contexte d'une formation universitaire à visée professionnalisante, basée sur un principe d'alternance, ajoute une dimension de complexité à l'entrée dans le métier.

2.2 Les tensions spécifiques dans une formation universitaire à visée professionnalisante, en alternance

L'entrée de la logique universitaire dans la formation professionnelle des enseignants et CPE, avec la création en 1992 des IUFM (transformés ensuite en ESPE puis INSPE) modifie le processus de professionnalisation des débutants. Ce modèle réclame une articulation complexe entre les savoirs universitaires académiques et les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Wittorsky (2018) souligne que professionnalisation et universitarisation entretiennent des rapports « ambigus » et « contrastés » et suscitent de vifs débats à la fois dans le milieu professionnel (qui voit dans l'universitarisation un appauvrissement de la dimension professionnelle de la formation) et dans le milieu universitaire (qui perçoivent là le risque d'un assujettissement de la formation aux impératifs du milieu professionnel).

Le statut des savoirs au cœur de ces formations soulève des questions, à la fois au plan scientifique et socioprofessionnel. S'agit-il d'une « universitarisation des savoirs professionnels, donc des savoirs qui fondent l'activité et les pratiques de la profession à laquelle on forme ? » (Wittorski, 2018, p. 139) ; s'agit-il de constituer un champ de savoirs propres à un métier ou alors considère-t-on que ces savoirs professionnels s'inscrivent dans une pluridisciplinarité des savoirs ? Dans le domaine de la formation des CPE, c'est plutôt cette deuxième conception qui prévaut.

Les évolutions successives du modèle de formation des enseignants et CPE peuvent être vues en partie comme une tentative de réponse de l'institution aux tensions et dilemmes générés par ce modèle de formation. En particulier, l'introduction d'une alternance plus précoce, en amont du concours de recrutement, entre institut de formation/établissement scolaire est justifiée par l'institution par une volonté de préprofessionnalisation progressive et d'une meilleure articulation entre savoirs académiques et expérience professionnelle. Pour autant, le principe même de l'alternance n'a rien d'évident et peut présenter des points de complexité pour les formés.

Ce modèle de formation repose sur l'idée d'un apprentissage en situation de travail et d'une articulation étroite entre la formation en institut et l'expérience acquise sur le terrain. Or, tous les environnements de travail n'offrent pas les mêmes opportunités d'apprentissage, le travail n'est pas toujours, et automatiquement formateur (Mayen, 2017). Les travaux s'intéressant aux apprentissages en situation de travail ont identifié un certain nombre de facteurs facilitant ou, au contraire, inhibant les apprentissages (Billett, 2001 ; Mayen & Gagneur, 2017). Nous développons ce point au chapitre 4 supra « Apprendre en situation de travail ».

Au cours de leur année de formation en alternance, les futurs CPE ne rencontrent qu'un seul lieu de stage. De ce fait, leur confrontation aux situations professionnelles est liée à ce contexte d'un unique lieu de stage ; en dehors d'un parcours de formation formalisée, les apprentissages professionnels demeurent alors fortement soumis aux aléas de l'activité quotidienne. Le processus de professionnalisation des CPE débutants s'inscrit dans une alternance INSPE/établissement scolaire, dans une posture complexe et exigeante d'apprentissage en situation de travail, puisqu'ils sont affectés en pleine responsabilité sur un poste dont il faut assumer l'ensemble des missions. Les débutants sont placés en situation d'apprendre le métier, en faisant le métier, mais, à la différence d'autres modèles d'apprentissage dans lesquels la prise de responsabilité est progressive, l'exigence de performance est posée d'emblée, associée au statut du « stage en responsabilité ». Dans un métier de l'humain, de la relation à autrui (Piot, 2009) qui plus est quand l'objet du travail concerne des jeunes en formation, le poids de la responsabilité éthique à l'endroit du public, et des conséquences de potentielles erreurs (auxquelles tout débutant est exposé) peut être générateur d'un stress professionnel supplémentaire, dans les premiers temps de l'activité professionnelle (Dupeyron, 2020). Demander de l'aide, reconnaître que l'on ne sait pas faire peut s'avérer complexe pour le débutant, au risque de fragiliser la construction d'une légitimité professionnelle, qui constitue un enjeu important pour un cadre éducatif. Enfin, les situations de travail des métiers de l'humain relèvent d'une co-activité asymétrique entre le professionnel et l'usager bénéficiaire (Adé & Piot, 2018), qui requièrent une formation spécifique à la prise en compte de la diversité du public et au développement d'une réflexion éthique (Wittorski, 2018).

2.3 Les apprentissages en situation de travail, un allant de soi de la professionnalisation des CPES ?

Au-delà des tensions précédemment citées, les futurs CPE ont à faire face à deux autres types de tension. D'une part, ils ont à affronter des temporalités (celle de la formation, celle des situations de travail) qui leur apparaissent souvent en décalage. Au travail, les CPES font l'expérience de l'urgence des situations professionnelles, un sentiment renforcé par les attentes des autres professionnels, qui réclament des CPE une prise en charge immédiate des situations et une réponse instantanée à leurs problèmes (Racle, 2018). La figure du « pompier » (Caré, 1994) est encore bien présente dans les représentations des acteurs des établissements scolaires. En formation, les débutants font l'expérience du temps plus long de l'analyse réflexive, d'une distanciation par rapport aux situations professionnelles vécues. L'ambition de la formation étant de les préparer, au-delà de l'année de stage, et d'un contexte professionnel unique, à faire face, sur un temps long, à l'ensemble des situations professionnelles du métier, les thématiques abordées en formation peuvent paraître en décalage avec les préoccupations immédiates liées au terrain de stage. L'épreuve du réel évoquée par Perez-Roux & Lanéelle (2018) est renforcée ici par l'exigence de cette temporalité soumise à la tyrannie de l'urgence du quotidien.

D'autre part, les évolutions contemporaines du métier de CPE ne font pas consensus parmi les professionnels (Favreau, 2016), nous avons développé ce point au chapitre 2 infra « CPE, un métier en changement ». Pour la première fois dans l'histoire du métier, la prescription institutionnelle (MEN, 2015) devance l'évolution du métier : en promulguant un référentiel de compétences et un référentiel de formation en adéquation avec la circulaire de mission du 10 août 2015, l'institution fait le pari que la formation pourra changer le métier (Vitali, 2014). Mais, l'expérience de l'année de stage confronte bien souvent les débutants à une pratique effective du métier très éloignée d'une prescription institutionnelle ambitieuse (Dupeyron, 2020). De ce fait, la question des apprentissages professionnels des CPE débutants demeure largement ouverte, et peu documentée à ce jour, alors qu'elle fait l'objet d'une large littérature s'agissant des enseignants débutants, depuis de nombreuses années déjà (Chaliès et al., 2009 ; Ria, 2010 ; Goigoux et al., 2010 ; Méard & Bruno, 2009 ; Paquay et al., 2012).

2.4 Les difficultés et dilemmes des CPE tuteurs

Pour favoriser l'articulation entre l'espace de la formation et celui de l'activité professionnelle, l'institution prévoit un accompagnement des débutants par des tuteurs. Ce dispositif est renforcé depuis la création des E.S.P.E avec la mise en place d'un tutorat mixte, opéré par un formateur universitaire et un conseiller pédagogique tuteur, dont l'accompagnement conjoint vise à la coordination et la cohérence des deux espaces de formation que sont l'établissement scolaire et l'institut de formation[66].

Chauvigné (2014) souligne que les pratiques tutorales des tuteurs de CPE peuvent rester proches du compagnonnage. Dans ces conditions, la confrontation des CPES aux situations professionnelles du métier ne s'inscrit pas nécessairement dans un parcours de formation. Nous avons déjà pointé le fait que les apprentissages des CPES demeurent fortement liés au contexte d'un unique lieu de stage et soumis aux aléas de l'activité quotidienne. En fin de compte, les débutants ne sont pas confrontés aux mêmes enjeux d'apprentissage, ce qui conduit ainsi à des parcours de formation très différents d'un individu à un autre.

Un autre élément de différenciation des parcours de formation relève des modalités d'organisation du tutorat : certains CPES bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur exerçant dans le même établissement qu'eux, tandis que d'autres sont accompagnés par des tuteurs exerçant dans un autre établissement. À l'instar de tout tuteur chargé d'accompagner l'apprentissage d'un débutant en situation de travail, les CPE tuteurs (désormais CPET) doivent concilier les enjeux productifs des situations de travail avec les enjeux de formation (Markaki & Rémery, 2016). Aussi, face à leurs propres contraintes et impératifs professionnels, les CPET peuvent parfois s'oublier en tant que formateurs. Dès lors, les CPET se voient confrontés à des difficultés et dilemmes dans leur mission de conseiller pédagogique tuteur : face à un métier en changement et en tensions (Favreau, 2016), comment rendre l'expérience professionnelle des CPE débutants formative ?

Par ailleurs, la littérature sur le tutorat auprès des enseignants met au jour les dilemmes au cœur de l'activité tutorale (Chaliès & Durand, 2000), auxquels les CPET sont également soumis (aider ou évaluer ? Transmettre ou faire réfléchir ? Aider à enseigner, ou aider à apprendre à enseigner ?). Ces dilemmes trouvent leur expression dans les entretiens conduits par les tuteurs, à la suite de l'observation de la pratique du débutant. Les travaux de Dugal (2009) ont révélé que les attitudes dominantes spontanément adoptées par les conseillers pédagogiques au cours

[66] Ministère de l'Éducation nationale (2014), Circulaire n° 2014-080 du 17-06-2014, Modalités d'organisation de l'année de stage 2014-2015

de ces séances de travail étaient l'investigation, l'évaluation, et la décision (en référence aux attitudes spontanées adoptées en entretien, théorisées par Porter (1950). Ainsi, les conseillers pédagogiques tuteurs auraient tendance à conseiller comme ils enseignent (Chaliès & Durand, 2000), alors qu'il s'agit de penser un décalage de posture et de pratique professionnelles. Depuis plusieurs années déjà, les travaux de recherche dans le domaine développent une critique à l'égard du format classique de tutorat (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009 ; Dastugue & Chaliès, 2019), dont l'utilité est discutée. La question de la formation des tuteurs est régulièrement pointée comme un enjeu majeur (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009), pour améliorer l'accompagnement du développement professionnel des débutants. Pour autant, les aménagements de la situation d'entretien-conseil associés à une formation des tuteurs ne suffisent pas toujours pour garantir un développement « d'un pouvoir d'agir plus efficacement en classe » (Ciavaldini-Cartaut, 2017).

Enfin, les évolutions contemporaines du métier de CPE, qui ne font pas consensus parmi les professionnels (cf. chapitre 2 infra), confrontent les CPET à une autre forme d'incertitude, qui soulève un enjeu de clarification des situations professionnelles du métier : au-delà du cœur de métier historique, à quelles situations professionnelles faut-il former les novices ? Celles que le tuteur investit effectivement, dans le contexte spécifique de l'établissement scolaire, ou plus largement les situations relevant de l'ensemble des missions prescrites par l'institution, y compris quand le tuteur ne les met pas en œuvre ?

2.5 Une perspective : envisager les situations de travail comme des situations de formation

Dans le modèle actuel de formation des futurs CPE, la dimension « formation en situation de travail » prend de l'ampleur, sans qu'elle soit véritablement pensée et opérationnalisée[67], pour dépasser le traditionnel écueil de la juxtaposition de deux espaces de formation : le terrain et l'institut de formation. Aménager les situations de travail pour la formation constitue l'une des propositions faites par plusieurs auteurs (Chaliès et al., 2009 ; Harrison et al., 2005 ; Lee, 2005 ; Ward & Mc Cotter, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007, cités par Moussay, 2009 ; Chaliès, 2016). Il s'agit alors d'envisager les situations de travail en tant que situations de formation, ce qui implique des transformations et des aménagements de la situation professionnelle.

C'est la piste que nous avons retenue pour le volet intervention de notre RI, afin d'accompagner les CPET dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles. Cette proposition nécessitant certains développements, nous lui consacrons le prochain chapitre « Apprendre en situation de travail », afin d'exposer les éléments théoriques liés à cette orientation de formation.

[67] Au-delà de la mise en œuvre d'un tutorat mixte par un tuteur universitaire et un tuteur professionnel

Synthèse du chapitre 3

Les modalités de formation des CPE ont connu de profondes transformations, depuis la création du corps : d'un modèle historiquement ancré sur l'expérience et la pratique, la formation des CPE a connu une première évolution marquante avec l'entrée dans une logique universitaire, adossée au développement d'un modèle de la professionnalisation, au tournant des années 90 avec la création des IUFM. Cette universitarisation de la formation est ensuite confirmée par la mastérisation introduite en 2010. La création des E.S.P.E, devenus I.N.S.P.E en 2019, poursuit cette évolution d'une professionnalisation des futurs enseignants et CPE dans le cadre d'une formation universitaire de haut niveau.

Les récentes évolutions de la formation limitent la marge d'autonomie accordée aux opérateurs de formation successifs : des standards professionnels nationaux cadrent désormais les contenus de formation, de manière très explicite, ainsi que les compétences attendues à l'issue de la formation. L'apparition d'une rhétorique de l'efficacité, très présente dans le référentiel de formation, introduit une logique de la performance, dont l'opérationnalisation dans le domaine des missions des CPE (le domaine éducatif en particulier) pose de redoutables questions éthiques. Si l'intention est louable (quel professionnel ne se préoccupe pas de l'effet de son action ?), sa mise en œuvre suscite des débats. La place de l'alternance a pris une importance croissante, mais le paradigme a évolué : depuis la rentrée 2021, l'alternance se déroule en deuxième année de master, alors qu'antérieurement elle concernait les fonctionnaires stagiaires lauréats du concours. Deux statuts coexistent désormais pour cette alternance, qui est réalisée soit en responsabilité, sous contrat de travail avec un rectorat (à hauteur d'un service à tiers-temps) ; soit en stage de pratique accompagnée, sans la dimension de la responsabilité. Ce déplacement produit plusieurs conséquences. Il s'inscrit dans un objectif de préprofessionnalisation et d'entrée progressive dans le métier, mais l'introduction de la logique de la contractualisation dans la formation des étudiants peut fragiliser les conditions d'entrée dans le métier. En les privant de l'instance de légitimation symbolique que constitue le concours, ce modèle les place potentiellement dans une position de sujétion plus grande encore à l'égard des autres personnels de l'établissement, tout en exigeant d'eux une performance de l'action professionnelle à hauteur des responsabilités du cadre éducatif à assumer. Cette position ambivalente (être considéré comme responsable et autonome, efficace d'emblée dès le premier jour, sur l'ensemble des missions, mais en formation) met au jour des logiques qui peuvent se révéler complexes à concilier pour les étudiants, voire antagonistes : la logique productive, liée aux situations de travail, et la logique de formation qui requière d'apprendre des situations de travail.

De fait, ce dernier modèle repose sur le principe d'une formation en situation de travail, qui peut avoir un effet sur les tensions et dilemmes communs aux commencements et, par conséquent, sur la construction de l'identité professionnelle des CPE novices. Les débutants sont accompagnés dans cette entrée dans le métier par des conseillers pédagogiques tuteurs, mais les pratiques tutorales peuvent rester proches du compagnonnage (Chauvigné, 2014) aussi les débutants ne sont pas confrontés aux mêmes enjeux d'apprentissage, en fonction de leur contexte de stage. Par ailleurs, pour les tuteurs établissement, l'exigence productive des situations de travail peut prendre le pas sur la logique de formation, complexifiant ainsi la mission de tutorat. La question des apprentissages professionnels des débutants, dans le cadre de cette expérience de stage, constitue alors un point aveugle dans leur parcours de formation.

Enfin, les travaux sur le tutorat des enseignants (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009 ; Dastugue & Chaliès, 2019) en questionnant l'effet du format traditionnel de tutorat,

invitent à le faire évoluer pour envisager les situations de travail comme des situations de formation, en pensant les conditions de leur aménagement, en vue de la formation. Cette proposition nous paraît heuristique pour envisager les apprentissages professionnels des CPES.

Cette préoccupation d'apprendre en situation de travail rejoint celles du courant anglophone du « workplace learning » ((Billett, 2001, 2006 ; Malloch et al., 2013) et des travaux francophones sur ce sujet (Mornata et Bourgeois, 2012 ; Gérard, 2017 ; Mayen & Gagneur, 2017). Nous le développons au chapitre 4 infra.

CHAPITRE 4 APPRENDRE EN SITUATION DE TRAVAIL

Le modèle de formation actuel des CPE place les débutants en situation de travail, dans le cadre d'une alternance entre l'institut de formation et un établissement scolaire, pour apprendre le métier. Ce chapitre vise donc à rendre compte de travaux aux ancrages théoriques pluriels sur les apprentissages en situation de travail.

Nous tentons tout d'abord (1) de clarifier l'expression « apprendre en situation de travail », en identifiant l'évolution des dispositifs de formation. (2) La notion de situation professionnelle sera alors explicitée, en tant qu'elle nous paraît heuristique pour une compréhension plus fine des processus d'apprentissage au travail. Puis, (3) nous dégageons des repères pour étudier les apprentissages au travail, en prenant en compte la spécificité des métiers adressés à autrui. Enfin, (4) nous précisons ces repères en évoquant le potentiel d'apprentissage des situations de travail.

1 Que signifie « apprendre en situation de travail » ?

L'idée d'apprendre par le travail est ancienne (Gérard, 2017), mais nous assistons actuellement à un développement de modalités de formation se réclamant de cette approche, qui suscite à la fois l'intérêt des milieux professionnels, du politique et du monde de la recherche.

1.1 Le rapport entre travail et apprentissage

Il est classique de rappeler la double origine étymologique du mot « travail », qui vient des termes latins *tripaliare (* qui signifie tourmenter, torturer) et *trepalium* (instrument fait de trois pieux, utilisé pour les soins aux animaux ou pour des actes de tortures sur des humains)[68]. Les deux mots renvoient à une idée de souffrance. Le sens moderne que nous connaissons au mot « travail », en tant qu'activité de production, ne s'imposera qu'au XVIIe siècle[69]. L'une des définitions du terme travail données par le CNRTL évoque une « activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées », tout en l'inscrivant dans un cadre formel : « activité humaine laborieuse rétribuée, exercée au sein d'une entreprise et régie par des lois, par des codes ». Cette double origine place ainsi le concept de « travail » en tension entre deux pôles : entre une activité noble et productrice de sens pour le sujet d'un côté, ou, de l'autre, une source d'aliénation de l'individu au travail, entravé dans son développement en tant qu'humain.

La finalité première du travail ne résiderait donc pas dans l'apprentissage, mais dans l'activité productive ; du côté du prescripteur du travail, il s'agit de viser l'efficacité de l'action, voire la performance, en tout cas une réalisation la plus conforme possible aux attendus. Pour autant, toute activité en situation possède deux dimensions, l'une qualifiée de productive, l'autre de constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), ces deux dimensions étant étroitement reliées. La dimension productive correspond à l'activité mise en œuvre par le sujet pour effectuer les tâches à accomplir, en fonction de la situation. Cette activité productive contribue à transformer le

[68] Étymologie proposée par le CNRTL https://www.cnrtl.fr/etymologie/travail
[69] 69 https://www.cnrtl.fr/definition/travail

sujet, au travers de l'expérience vécue : il s'agit ici de la dimension constructive de l'activité, liée aux apprentissages que le sujet réalise. Cette capacité à apprendre de l'expérience du travail fonde une caractéristique anthropologique du développement humain, car « c'est dans le travail que la majorité des humains rencontrent leur développement » (Pastré, 2011a, p. 1). Ces apprentissages peuvent s'inscrire dans un parcours de formation formalisé, pensé, tel un curriculum de formation, ou constituer des apprentissages incidents, sans intention formative préalable. Ainsi, en travaillant, le professionnel développe des savoirs d'expérience, liés à l'action professionnelle (J.-M. Barbier, 1996).

Historiquement, avant la généralisation de la scolarisation puis le développement de la formation professionnelle, l'apprentissage d'un métier se faisait sur le mode du compagnonnage, soit dans la famille, soit auprès d'un maître compagnon. Les travaux précurseurs de Delbos & Jorion (1984) sur les paludiers de la côte nantaise mettent bien en évidence le processus de formation au métier par le travail construit au sein de cette communauté professionnelle. Les corporations de métier, qui assurent jusqu'à la fin du XVIIIe siècle la formation des novices dans différents corps de métier, sont abolies en 1791, mais maintiennent encore, pendant quelques années, ce système d'apprentissage (Veillard, 2017). La généralisation de la scolarisation, débutée sous la Troisième République et lentement poursuivie au cours du XXe siècle pour entrer dans une phase de massification au tournant des années 60, ainsi que le développement d'un enseignement professionnel, ont progressivement modifié les modalités d'apprentissage des métiers : on assiste à une forme de « scolarisation des formations professionnelles » (Prost, 1979), l'apprentissage d'un métier se déroulant désormais soit au sein d'une instance de formation[70] soit au sein d'une entreprise, sous le statut d'apprenti. Les apprentissages informels ou « sur le tas » sont alors moins reconnus que les apprentissages formels et « la nécessité de se former dans des institutions spécialisées pour se préparer au monde du travail s'est largement imposée au cours cette période dans les pays occidentaux » (Veillard, 2017, p. 50). Néanmoins, les évolutions du travail, dès la fin du XXe siècle, ont conduit à considérer avec attention le potentiel d'apprentissage du travail.

1.2 Un engouement croissant pour des dispositifs de formation basés sur le travail et l'essor des travaux de recherche

Jusqu'au début des années 80, formation et travail étaient pensés de manière assez cloisonnée (Veillard, 2017) : le temps du travail succède au temps de la formation et l'expérience professionnelle doit permettre d'acquérir, sur le tas, les ficelles du métier que la formation théorique n'a pu transmettre. Mais les métamorphoses du travail, dans une conjoncture de crise économique, vont conduire à reconsidérer la relation formation-travail. En effet, dans un contexte de concurrence internationale, de transformation rapide du travail (transformations technologiques, changements organisationnels), d'évolution des marchés (avec une globalisation et une accélération des économies notamment), les entreprises se voient contraintes de gagner en productivité et en efficacité (Veillard, 2017). Posséder la qualification nécessaire pour occuper un poste au sein de l'entreprise ne suffit plus : il faut désormais savoir s'adapter aux évolutions rapides du travail, en développant ses compétences, être flexible. Le paradigme de la compétence remplace celui de la qualification (Osty, 2003). Dans ce contexte, le développement des compétences des salariés pour s'ajuster aux besoins de l'entreprise devient un enjeu managérial et l'injonction à se « professionnaliser » se généralise dans la plupart des domaines

[70] La Loi Astier, en 1919 constitue une étape importante de cette évolution

professionnels (Wittorski, 2007). Le domaine de la formation, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, est interpellé pour suivre ce mouvement de professionnalisation. La séparation école/formation qui prévalait jusqu'alors est remise en question. Cette démarche se traduit par le développement, au sein des formations, de stages en entreprise et de formations en alternance. La formation des enseignants suit également cette évolution, en introduisant, avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, une année de formation en alternance entre un établissement scolaire et un institut de formation (Altet, 2000)[71]. L'enjeu est de rendre le travail « plus formateur » (Bourgeois & Durand, 2012). La formation en situation de travail apparaît dès lors comme un moyen pertinent et efficient pour répondre à un besoin de développement rapide de compétences dans un environnement concurrentiel (Gérard, 2017).

La question des apprentissages en situation de travail devient dès les années 90, un nouvel objet de recherche, suscitant un intérêt grandissant des chercheurs au sein de la communauté scientifique (Veillard, 2017 ; Filliettaz & Zaouani-Denoux, 2021). Les travaux sur cette question se développent alors principalement dans les pays ayant une longue tradition d'apprentissage professionnel sur le tas (Veillard, 2017).

Au-delà des arguments économiques évoqués supra pour expliquer l'engouement pour les dispositifs de formation en situation de travail, Veillard (2017) soutient que des arguments de nature épistémologique et didactique ont également contribué à cette évolution. Ainsi, le courant de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), celui de la didactique professionnelle (Pastré, 2011a) remettent en cause la séparation traditionnelle entre formation et travail et invitent à penser d'autres configurations de formation, davantage en prise avec les situations de travail réelles (Veillard, 2017).

1.3 Les dispositifs de formation en situation de travail : un renouvellement des modalités de formation

Le cadre juridique de la formation professionnelle se transforme, en prenant en compte ces évolutions. Une phase de promotion et d'expérimentation des actions de formation en situation est tout d'abord lancée par la Délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle impulsée par la loi du 5 mars 2014[72]. La loi du 5 septembre 2018[73] pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » consacre l'action de formation en situation de travail (AFEST) comme l'une des modalités de formation désormais mobilisable dans un parcours de formation. L'article L 6313 du Code du travail élargit la définition de l'action de formation, en précisant qu'il s'agit d'un « parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Elle peut être réalisée tout ou partie à distance. Elle peut également être réalisée en situation de travail ».

Les formations en situation de travail se distinguent nettement des formations sur le tas, car elles exigent des aménagements des situations de travail pour rendre le travail formateur, en développant le potentiel d'apprentissage des situations de travail (Mayen & Gagneur, 2017). Il s'agit de « conceptions de formations intentionnelles, organisées et encadrées dont la spécificité est de se réaliser en situation de travail et, pourrait-on dire, par les situations et par l'activité avec les situations » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 71).

---

[71] Ce point est développé dans le chapitre 3 consacré à l'évolution de la formation des CPE

[72] Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576/

[73] Loi n° 2018-771 https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037367660/

Dans le domaine de la formation des enseignants et CPE, ce vocable fait son apparition en 2019 dans le référentiel de formation des métiers de l'enseignement et de l'éducation promulgué dans le cadre de la loi pour une école de la confiance [74]. En renforçant le poids de l'expérience professionnelle au cours des périodes de stage en établissement scolaire, ce modèle repose sur l'hypothèse d'un apprentissage par les situations de travail (cf. chapitre 3 supra). Par ailleurs, dans le domaine de la formation continue des personnels, l'idée de penser la formation en situation de travail, au sein des établissements scolaires se développe, au travers de la notion d'établissements apprenants (Bouvier, 2014 ; Feyfant, 2015).

Si le courant du « Workplace learning » (Billett, 2001) fait référence de manière globale au lieu de travail, en mobilisant la question de l'apprentissage au travail, sur la « place de travail », certains auteurs lui préfèrent la notion de « situation de travail » (Mayen, 1999 ; Mayen et al., 2010 ; Mayen, 2012 ; Maubant, 2013 ; Bourgeois & Mornata, 2012 ; Veillard, 2009) ou « situation professionnelle » (Pastré, 1999 ; Marcel, 2012). Dans la perspective de la définition de l'objet de recherche, il convient de préciser cette notion.

2 Du lieu de travail à la situation de travail : une notion floue à opérationnaliser

Dans cette partie, nous précisons la notion de situation professionnelle, en abordant les dimensions permettant de caractériser une situation ainsi qu'une typologie des situations professionnelles significatives d'un métier. Nous montrons en quoi cette typologie est intéressante dans la perspective d'une formation à partir des situations de travail.

2.1 Une polysémie qui requiert une caractérisation

La notion de situation de travail peut paraître plus précise et opératoire que le terme « lieu de travail », car elle peut être comprise au sens large comme l'ensemble des situations professionnelles rencontrées et des ressources professionnelles mobilisables. Il importe néanmoins d'expliciter ce que l'on entend par situation de travail, dans la mesure où cela a des conséquences sur l'objet de la recherche : s'agit-il de considérer la structure au sein de laquelle le sujet travaille, dans une perspective générale et systémique ? Ou bien fait-on référence à des situations professionnelles définies, qui peuvent être associées à des gestes et compétences professionnelles spécifiques ? S'il s'agit d'avoir une perspective englobante, alors on se rapproche ici à nouveau de la notion de « milieu de travail », qui recouvre aussi bien les acteurs avec lesquels le sujet va avoir des interactions que les situations professionnelles plus précises et circonscrites, que l'on peut associer à un geste du métier ou à une modalité de fonctionnement de la structure.

Pour le sens commun, le terme de « situation » recouvre plusieurs significations. Il renvoie à la fois à une dimension géographique, en évoquant un lieu, une position, un emplacement. Le dictionnaire Le Robert en donne les définitions suivantes : « le fait d'être en un lieu, la manière dont une chose est disposée ou orientée ». Mais le terme peut également signifier « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve ». Cela représente alors davantage les

[74] Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, 2019

conditions, l'état dans lequel la personne se trouve, c'est-à-dire des circonstances très locales, contextualisées et peut-être temporaires.

Cette polysémie dans le sens commun se retrouve dans le domaine scientifique. Il ne s'agira pas ici d'en rendre compte de manière exhaustive, mais de s'appuyer sur quelques travaux significatifs pour la mettre au jour. Amigues (2012) souligne la complexité de cette notion, en précisant qu'elle est mobilisée par différentes disciplines comme cadre d'analyse, mais de manière variable selon l'ancrage disciplinaire (linguistique, cognition située, didactique professionnelle). Néanmoins, quel que soit le cadre théorique, il semble que « l'analyse des situations professionnelle repose sur une interrelation entre un "dehors" et un "dedans" et de l'autre côté entre un "donné" et un "créé" » (Amigues, 2012, p. 121). En reprenant les mots de Star & Griesemer (1989), Amigues la qualifie alors d'objet frontière, en tant qu'elle constitue un point de rencontre, voire de friction (plutôt qu'un pont) entre les disciplines, en lien avec les objets et cadres méthodologiques respectifs.

Dans le domaine sociologique, dans une contribution relative à la coopération dans le travail, Queré (1997) fait le constat que la notion de situation est « souvent négligée ». L'auteur met en exergue la confusion fréquente entre situation, environnement et contexte. Si une proximité sémantique et une articulation peuvent être repérées entre ces termes, ils ne sont pas pour autant équivalents. Quéré propose une distinction claire entre ces trois notions, en envisageant leurs relations à partir du rapport perception/action. À la suite de Dewey (1967), Quéré écrit que « la situation est un monde environnant expériencié » (Queré, 1997, p. 22), l'expérience étant ici comprise comme l'interaction entre un individu et son environnement. Ainsi, la situation apparaît comme une notion plus précise, déterminée à partir de l'orientation de l'expérience vécue, au sein d'un environnement (Queré, 1997, p. 184). L'auteur définit le contexte comme « un ensemble d'éléments singuliers (d'information, de savoir, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié » (Queré, 1997, p. 22). Il postule que la visée pragmatique de l'action contribue à l'émergence du contexte et que l'« on passe de l'environnement au contexte par des opérations de sélection, de totalisation et d'insertion (« contextualiser ») (Queré, 1997, p. 22).

Dans le domaine de la didactique, Brousseau a mobilisé la notion de situation pour élaborer une théorie des situations didactiques en mathématiques, une situation didactique étant définie comme une situation pour enseigner (Brousseau, 1998). Selon l'auteur, la situation est indissociable d'un contexte et se caractérise par l'interaction entre une personne et le contexte dans lequel elle se trouve : « Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (Brousseau, 1998, p. 2).

Enfin, le courant de la didactique professionnelle, développé par Pastré (2011a) s'appuie de manière fondatrice sur le concept de situation, en contexte professionnel, afin d'analyser le travail en vue de la formation. Pour Mayen (2012), toutes les situations professionnelles sont des situations de travail, mais toutes les situations de travail ne sont pas pour autant des situations professionnelles. En effet, si on considère que le travail est une activité contrainte, alors des tâches sociales peuvent entrer dans cette catégorisation, telles que les tâches scolaires ou les tâches ménagères, par exemple (Mayen, 2012). La didactique professionnelle s'intéresse à l'identification des caractéristiques agissantes des situations professionnelles, en tant qu'elles permettent d'en savoir davantage sur les conditions réelles du travail, qui sont souvent mal connues des professionnels (Mayen, 2012).

Si beaucoup d'auteurs utilisent le concept de situation professionnelle (au sens de situation précise et circonscrite), peu l'opérationnalisent concrètement et la polysémie sous-jacente à cette notion ne facilite pas une description claire et partagée des caractéristiques d'une situation

professionnelle. Cette modélisation sera l'enjeu de la troisième section de cette partie, cette opérationnalisation étayant alors la progression dans la définition de notre objet de recherche.

2.2 Les dimensions significatives d'une situation professionnelle

Malgré la diversité des ancrages théoriques des travaux mobilisant le concept de situation professionnelle, des éléments communs peuvent être repérés dans les propositions relatives à cette notion.

2.2.1 La singularité de la situation

Une situation constitue un élément repérable dans un décours d'activité, et à ce titre, se caractérise par une singularité. Ainsi, Pastré propose trois caractéristiques pour définir le concept de situation : « une situation, quelle qu'elle soit, est toujours singulière, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne porte pas en elle une part de généralisation potentielle » (Pastré, 2011a, p. 12). Cette singularité est confortée par la temporalité inhérente à toute situation, ce qui conduit l'auteur à souligner que toute une situation est évènementielle. Enfin, Pastré précise que toute situation est expérientielle, en tant qu'elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet qui est confronté à elle.

Marcel (2012b) identifie également la singularité de la situation comme l'un des éléments essentiels pour rendre compte de cette notion. Il propose de repérer la singularité d'une situation au travers de trois dimensions, qui pourraient être qualifiées de propriétés de la situation professionnelle :

- elle est une discontinuité, dans un cours d'activité, en tant qu'il y a un début et une fin de la situation et donc une temporalité à prendre en compte ;
- elle constitue un projet, structuré autour d'une finalité ;
- elle est une interprétation : à partir de son projet, l'acteur sélectionne dans l'environnement les éléments pertinents, au sein du contexte, pour réaliser son projet, en repérant ce qui relève des ressources ou des contraintes ;
- Enfin, elle constitue un changement : l'activité transforme la situation qui à son tour transforme l'activité, dans un processus dynamique. L'élaboration de la situation compose ainsi un processus continu, les interprétations de la situation (par les acteurs) étant en évolution permanente.

2.2.2 La signification de la situation pour le sujet

Les situations professionnelles ne se reproduisent jamais à l'identique, et sont vécues différemment par les professionnels. À partir d'une approche centrée sur le sujet, sur le travailleur apprenant, Maubant (2013) s'intéresse en particulier à la question du sens de la situation pour le sujet impliqué dans la situation. L'auteur postule que le sens attribué à la situation est « incarné par l'activité » (Maubant, 2013, p. 139), c'est-à-dire, en suivant Herbert Blumer, que « les gens agissent envers les choses en fonction de la signification que les choses ont pour eux » (Blumer, 1986). Pour autant il s'agit d'un rapport au monde provisoire fortement subjectivé, construit par l'individu dans sa confrontation au réel. D'un autre côté, l'environnement attribue lui aussi un sens à la situation, qui peut différer de celui construit par l'individu ; des désaccords de significations peuvent émerger, ce qui peut susciter dès lors des échanges, des débats voire des controverses, entre l'acteur et les autres professionnels (collègues,

responsables hiérarchiques…). À partir de cette entrée spécifique, Maubant (2013) propose alors quatre dimensions pour définir une situation :

- Repérer son sens attribué, sa structure, ses principes organisateurs, ses traits caractéristiques et singuliers
- Identifier la place et l'activité du sujet
- Éclairer les significations attribuées par le sujet à la situation
- Décrire et comprendre ce qui émerge de la situation comme texte et comme significations pour le sujet (Maubant, 2013, p. 138).

Selon Maubant, il y aurait un « dialogue de sens entre situation et activité » (Maubant, 2013, p. 139) conduit par le sujet lui-même, de manière continue, qui permettrait au sujet d'ajuster le sens attribué à l'activité, et par là même, de faire évoluer son activité. Il s'agit donc d'une véritable relation dialectique entre le sujet et les éléments de la situation, qui n'est pas figée, mais qui s'actualise en fonction des potentialités d'interaction.

2.2.3 L'unité de la situation

Mayen (2012) souligne que la question de l'unité et du périmètre d'une situation est l'une des plus complexes, car il existe une diversité et une variabilité des situations professionnelles (Mayen, 1999), du fait de la variété des contextes d'exercice et de la variabilité des paramètres des situations professionnelles, qui ne se reproduisent jamais à l'identique. Cela s'avère d'autant plus significatif dans les métiers adressés à autrui, pour lesquels l'interaction se produit avec un être humain dont il est bien souvent complexe de prédire les réactions. Il s'agit d'une contrainte inhérente au métier, à laquelle les professionnels doivent faire face. Pour autant, une unité de la situation peut être identifiée. À ce titre, Ferron et al. (2006) rappellent que Bruner (1991) définit la situation comme « un scénario structuré par des règles avec un début et une fin » (Ferron et al., 2006, p. 21), ce qui lui confère une unité. Queré (1997) explique que la situation est une entité temporelle, qui se noue et se développe comme une intrigue, plus ou moins rapidement, avec des phases clés (un début, un milieu et une fin).

De manière plus précise encore, Maubant (2013) identifie l'unité de la situation à trois niveaux. Il évoque une unité de sens et de significations, celles-ci étant élaborées par le sujet travailleur, dans sa confrontation au réel et donc non figées, susceptibles d'évolutions. Maubant rejoint ici la proposition de Pastré qui écrit qu'une situation est expérientielle « dans la mesure où elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet qui est confronté à elle » (Pastré, 2011a, p. 12). L'auteur distingue ensuite une unité de temps et de lieu de la situation. Dès lors, le sujet conserve la situation en mémoire, dans la somme de ses expériences, de son parcours. Enfin Maubant pose l'unité de l'activité **:** confronté à une situation, le sujet a un « projet d'agir » et a différentes possibilités d'agir au sein de cette situation, chacune de ces potentialités contribuant à un projet de transformation de soi ou du monde.

2.2.4 L'interaction avec l'environnement

A la suite de Dewey (1967), Mayen (2012) affirme que la situation est un environnement expériencié et considère que l'activité se pense dans l'interaction entre une personne et son environnement. L'auteur définit alors la situation de travail à partir de quatre principaux critères :

> a/ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire
> b/ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures…) (…)
> c/ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont à combiner leurs efforts, à coopérer à co-agir avec elles
> d/ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler. (Mayen, 2012, p. 62)

La question des conditions dans lesquelles se réalise le travail apparaît ici fondamentale. Maubant (2013) souligne que la situation est caractérisée par son environnement, qui est lui-même défini par des systèmes techniques, des outils, des contraintes, des règles et des normes, qui s'imposent au professionnel engagé dans la situation de travail. Cette entrée rejoint l'idée de tâche prescrite, développée par l'ergonomie du travail (Leplat, 2008). Par ailleurs l'auteur précise que l'activité en situation est médiatisée par le langage. Ce dernier point revêt une importance particulière dans les métiers adressés à autrui, pour lesquels le langage constitue bien souvent le premier outil de travail, au travers des interactions verbales qui se produisent dans l'activité qui est en fait une co-activité. Il s'agit donc d'étudier plus finement le rapport entre activité de travail et situation de travail : sur quelles dimensions de l'activité du travail une situation agit-elle ? Inversement, comment le travail modifie-t-il la situation ? Il existe une interdépendance, car la situation est élaborée pour permettre à l'activité de se déployer, mais en retour, l'activité transforme la situation. Le couplage activité-situation, qui constitue un postulat de base de la didactique professionnelle, est au cœur de ce questionnement : « La notion de situation ne s'avance pas seule : elle forme un couple avec la notion d'activité » (Pastré, 2011a, p. 12).

Dans le contexte de situations de formation, Maubant évoque, à ce sujet, « l'effet boomerang de la situation » (Maubant, 2013, p. 148) : l'interaction entre situation et activité serait à l'œuvre à la fois au niveau du sujet et au niveau du formateur. D'une part, la situation agit sur l'activité du sujet, tant au plan productif que cognitif ; d'autre part l'analyse de la situation, dans une démarche d'analyse de l'activité située, amène le sujet à conceptualiser ses actions, pour agir sur elles et les modifier, ce qui conduit ainsi faire à évoluer la situation en retour (Maubant, 2013).

2.2.5 La généricité de la situation

S'il y a singularité de la situation, des invariants des situations peuvent pour autant être identifiés. Marcel (2012b) évoque à ce propos la généricité de la situation, au travers de quatre dimensions :

- L'épaisseur historique de l'acteur : il s'agit ici de prendre en compte l'expérience de l'acteur, ses trajectoires sociales, culturelles et personnelles avec un prisme particulier sur les évolutions et les transformations, dans une perspective dynamique.
- Les contraintes issues de l'environnement, sur lesquelles l'acteur a peu de prise et avec lesquelles il doit nécessairement composer.
- La potentialité de l'activité : le réel de l'activité ne se réduit pas à l'activité réalisée. L'auteur souligne : « Pour Clot (1997), l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est

à faire » (Marcel, 2012b, p. 54). Dans l'analyse, l'activité suspendue, empêchée, contrariée, doit donc également être prise en considération.

- Les situations professionnelles proximales : l'élaboration d'une situation est nécessairement en lien avec des situations proximales (celles qui ont eu lieu avant, qui se déroulent à côté ou en même temps, celles à préparer, etc..) et avec les « classes de situations » auxquelles elle se rapporte (Vergnaud, 1996a). La conceptualisation d'une situation permet ainsi de faire face, par adaptation des schèmes d'action, à toute une famille de situations.

2.2.6 Les composantes d'une situation professionnelle

Les situations professionnelles s'inscrivent dans un projet et assument une fonction spécifique, dans un environnement professionnel. Pour préciser ce que peut être la fonction d'une situation, Mayen écrit :

> Une situation de travail est ainsi définie d'abord dans le cadre d'une organisation du travail comme une certaine unité à laquelle est assignée une fonction dans un processus plus global de production, mais elle est aussi un moyen d'obtenir une rémunération, de faire valoir ses compétences, d'exprimer ses capacités et ambitions, d'exercer son autorité ou de participer au bien commun. (Mayen, 2012, p. 65).

En reprenant la notion de caractéristique agissante proposée par Léontiev, Mayen soutient que « la situation peut être considérée comme le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminée » (Mayen, 2012, p. 64). L'auteur précise :

> La notion de caractéristique agissante (Leontiev, 1975) est une notion fructueuse pour définir ce qui fait situation pour ceux qui vont devoir y agir. Elle désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l'activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci (Mayen, 2012, p. 64).

Ainsi, la part agissante de la situation est constituée : « 1/de ce qui s'impose et relève des nécessités externes ; 2/de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière » (Mayen, 2012, p. 64). Mayen rappelle ici le lien indéfectible, l'interaction entre l'environnement et l'activité du professionnel agissant dans cette situation, précédemment évoqué.

L'analyse du travail étant au cœur des travaux se réclamant du courant de la didactique professionnelle, les recherches conduites se sont attachées à clarifier ce que pourraient être les composantes des situations de travail, afin de les mobiliser ensuite dans une perspective de formation par les situations de travail (Pastré, 1999). Néanmoins Ferron et al. (2006) indiquent qu'il est impossible d'identifier toutes les composantes possibles d'une situation aussi, ils proposent d'en retenir quatre, dans un premier temps : « la **prescription**[75] qui contribue fondamentalement à la définir, les **objets** à transformer, **les moyens** pour le faire et les

[75] Surligné en gras par les auteurs

conditions dans lesquelles il faut le faire, dont les conditions et relations sociales » (Ferron et al., 2006, p. 22).

En s'inscrivant dans cette démarche et en suivant Goffman (1975), Mayen affine la description en se référant à une « définition analytique de la situation comme environnement ou « forme stabilisée » (Mayen, 2012, p. 16), à partir de laquelle les composantes suivantes peuvent être décrites :

- Sa fonction, ce à quoi elle sert, dans le champ des activités sociales et professionnelles ;
- Les tâches à réaliser, les buts à atteindre (qui relèvent de prescriptions plus ou moins précises) ;
- Les systèmes d'objets et de phénomènes sur lesquels il faut agir, pour les transformer, pour modifier leur pouvoir agissant ;
- Les conditions de réalisation des tâches (espaces matériels et institutionnels, conditions physiques, phénomènes temporels, conditions techniques et sociales, organisationnelles) ;
- Les règles explicites et implicites qui organisent les situations ;
- Les systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, pour orienter les actions, la pensée et les émotions ;
- La présence d'autres acteurs, avec des relations sociales entre ces acteurs, l'existence d'une dissymétrie ou pas entre les acteurs, des activités de coordination et de coopération.

Une situation professionnelle peut être caractérisée à partir de ces composantes. Néanmoins, pour un domaine d'activité professionnelle considéré, il existe un nombre indéfini de situations professionnelles. Comment identifier, parmi celles-ci, les situations porteuses des enjeux d'apprentissage les plus forts, dans le cadre de la formation des débutants ? S'inscrivant dans une démarche de didactique professionnelle, Ferron et al.(2006) répondent à cette question en mobilisant une typologie des situations professionnelles, en essayant de les différencier en fonction de leur nature, en prenant notamment en compte le niveau de complexité de la situation à laquelle le professionnel est confronté.

2.3 Les situations de travail dans une perspective de formation

2.3.1 La complexité et la nature des situations professionnelles

S'intéresser à la nature et à la complexité des situations professionnelles constitue une voie complémentaire pour définir les situations de travail. La complexité d'une situation professionnelle est liée à plusieurs facteurs (Ferron et al., 2006) : le niveau de performance attendue dans la situation ; la nature et le degré de variabilité de la situation ; la nature du problème à résoudre et la disponibilité des solutions (l'acteur dispose-t-il d'un panel de solutions pour cette situation ou doit-il créer cette solution ?) ; enfin, les composantes psychosociales de la situation (est-ce que la situation implique des relations avec d'autres d'acteurs, voire une co-activité ? La situation est-elle valorisante ? Valorisée ?). À partir de cette entrée, Ferron et al. (2006) élaborent une typologie des situations professionnelles liée à la nature des situations, dans une démarche de didactique professionnelle : les auteurs distinguent ainsi les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, avec des recouvrements

possibles entre ces trois catégories (que nous explicitons infra au 2.3.2). La nature de la situation professionnelle ainsi que les facteurs de complexité de la situation (et les opérations intellectuelles critiques sous-jacentes attendues) constituent dès lors des composantes à part entière de la situation, qui contribuent à la décrire, en complément des caractéristiques déjà évoquées supra.

Former en situation de travail requière une bonne connaissance des situations professionnelles dont est fait un métier et parmi elles, celles qui comportent les enjeux les plus forts sur le plan des apprentissages (complexité, criticité, etc..). Dans une démarche de conception de référentiels d'activités professionnelles, Ferron et al. (2006) proposent d'identifier les situations professionnelles qui seraient des situations professionnelles significatives du métier, à partir de cette typologie.

2.3.2 Être confronté aux situations professionnelles significatives du métier : un enjeu d'apprentissage

L'Observatoire des métiers[76], dans son rapport de 2015 relatif aux « Métiers de la vie scolaire », précise :

> Les situations professionnelles significatives sont des activités reconnues comme étant représentatives de la compétence d'un professionnel confirmé exerçant l'emploi. Il s'agit donc d'activités clés qui, si elles sont maîtrisées par le titulaire de l'emploi, suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail. Les situations professionnelles significatives sont au cœur du métier. Autrement dit, quel que soit la structure ou l'organisation où exerce le titulaire de l'emploi, ces activités clés sont présentes (Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, 2015, p. 25).

Les situations professionnelles significatives (SPS désormais) sont regroupées par domaines de compétences, selon la nature des ressources mobilisées et la finalité visée ; elles sont peu nombreuses et rendent compte de situations que les professionnels reconnaissent comme particulièrement révélatrices de la compétence professionnelle. Les champs de compétences doivent être adaptés à chaque métier et définis selon des classements liés à l'activité du titulaire de l'emploi. La fréquence de la situation, sa complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier et des nécessités politiques, règlementaires, stratégiques, sociales ou éducatives constituent autant de critères pour identifier ces SPS, à partir des situations génériques repérées.

Les situations représentatives (Ferron et al., 2006) sont caractérisées par leur fréquence. Il s'agit là des situations de base, les plus couramment identifiées, quel que soit le contexte d'emploi, ce que nous pourrions appeler le noyau du métier (pour un CPE, la construction de la relation éducative à l'élève). Ce ne sont pas nécessairement les situations les plus complexes ni des situations critiques. Tout professionnel doit pouvoir les maîtriser, et dans un parcours professionnel de formation, ce sont celles qui seront abordées en premier lieu. Dans le cadre de l'élaboration d'un parcours de formation professionnelle, il conviendra de distinguer parmi ces situations représentatives, celles qui réclament un apprentissage explicite et accompagné (c'est-

[76] Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

à-dire que le novice ne pourrait apprendre seul et qui peuvent ainsi poser des problèmes d'apprentissage) pour leur accorder toute l'attention requise.

Les situations emblématiques du métier, quant à elles, sont celles qui marquent la reconnaissance de l'appartenance au métier, la participation à une communauté professionnelle (Ferron et al., 2006). Ce ne sont pas pour autant des situations professionnelles nécessairement très fréquentes, mais elles sont fondamentales dans la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant et pour sa socialisation professionnelle. Pour un CPE, la conduite d'un entretien éducatif avec un élève, par exemple, relève de cette catégorie.

Enfin, les situations critiques[77] se définissent par leur niveau de complexité, exigeant la mise en œuvre de compétences plus élaborées, qui ne sont pas forcément maîtrisées par tous les professionnels, y compris les professionnels expérimentés. Il s'agit souvent d'une situation ordinaire qui dérive, avec l'apparition d'un problème, pour lequel la solution n'est ni courante ni accessible immédiatement. Une démarche de diagnostic doit alors être mobilisée par le professionnel, pour sélectionner la solution pertinente ou pour l'inventer si elle n'est pas disponible. Les situations critiques comportent un enjeu fort d'apprentissage et de formation, car elles sont à la fois porteuses des exigences cognitives les plus élevées et liées à l'ensemble des situations du métier (Ferron et al., 2006). Les situations critiques ne sont pas forcément fréquentes, mais elles peuvent l'être suivant les contextes d'exercice ou le devenir en fonction de l'évolution du métier. Ainsi, les situations critiques font la différence entre un professionnel compétent et un autre, dans la mesure où face à une situation professionnelle incertaine, l'un saura mobiliser un panel plus large de réponses ou la créer si celle-ci n'existe pas (Ferron et al., 2006).

Les situations critiques étant porteuses d'enjeux forts au plan de la formation et de l'apprentissage, prenons le temps d'approfondir les critères déterminant la « criticité » d'une situation professionnelle, en nous appuyant sur les travaux de Ferron et al (2006). Les auteurs identifient différents critères à prendre en compte dans l'analyse :

- Des critères externes, relatifs au professionnel, au sujet ou énoncés par une personne extérieure à la situation : une situation critique est une situation qui n'est pas confiée à un novice ou à un nouvel arrivant, qui nécessite un apprentissage accompagné, et que des débutants mettent du temps à s'approprier. Nous avons déjà précisé que les situations critiques n'étaient pas maîtrisées par tous les professionnels, y compris les plus expérimentés, et à ce titre, elles peuvent faire la différence entre un professionnel compétent et un autre qui le serait moins. Il peut s'agir également d'une situation pour laquelle un supérieur hiérarchique manifeste un niveau d'exigence ou de contrôle plus élevé, exerçant par là même une contrainte particulière sur le professionnel.
- Des critères internes, relatifs à la situation elle-même : une situation critique requiert un type d'activité spécifique, car face au problème à résoudre, le professionnel doit mobiliser des opérations de diagnostic. Parfois, un grand nombre de variables doit être pris en compte, ce qui complexifie le diagnostic. Par ailleurs, le caractère dynamique d'une situation, la présence de l'autre dans l'activité (comme dans les métiers de la relation de service) augmentent le degré d'incertitude des situations professionnelles et leur imprévisibilité. Les situations présentant un risque pour la sécurité du professionnel, pour celle des autres, pour la production ou l'environnement peuvent être également être qualifiées de situations critiques, du fait de la prise de risque et de l'incertitude liée. Les situations critiques peuvent exiger un « degré élevé de conceptualisation, ou dans laquelle certains concepts posent des

[77] Les auteurs précisent qu'il s'agit de situations « critiques » au regard de la formation et de l'évaluation, des situations peuvent être critiques d'un point de vue économique ou social, mais ce n'est pas l'enjeu ici.

problèmes récurrents d'appropriation (obstacles épistémologiques et autres). » (Ferron et al., 2006, p. 31). La complexité ici réside dans les savoirs à mobiliser et les difficultés liées à leur appropriation par les apprenants[78].

2.3.3 Essai de modélisation des situations professionnelles significatives d'un métier

À partir des différentes approches déclinées jusqu'ici, nous avançons ci-dessous une modélisation du concept de situation professionnelle significative, qui permettrait de caractériser les SPS, une fois qu'elles ont été identifiées. Ainsi, à la suite de Ferron et al. (2006) et Mayen (2012), nous proposons de définir les situations professionnelles à partir de leur nature (représentative, emblématique, critique) et de leurs composantes, en tant que caractéristiques agissantes (Léontiev, 1975). Cette entrée nous paraît heuristique pour décrire, caractériser et comprendre ce que sont les situations de travail auxquelles les professionnels sont confrontés.

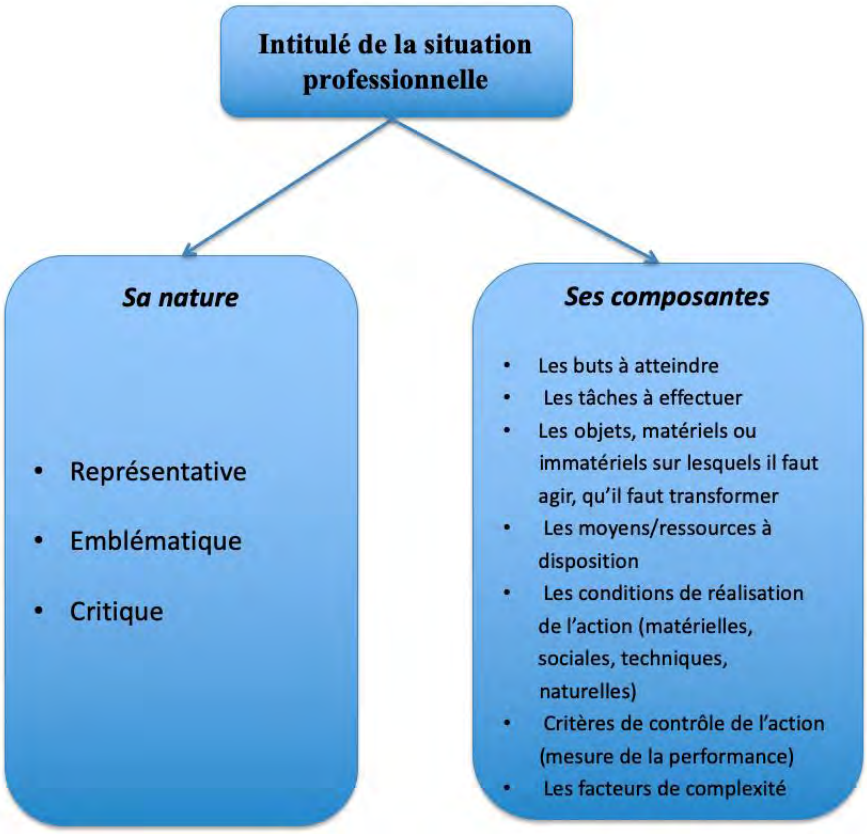


Figure 4- Modélisation d'une situation professionnelle significative

[78] Ferron et al. (2006) soutiennent que des situations professionnelles peuvent être critiques à d'autres égards que la formation ou l'évaluation. Par exemple, les espaces où va s'exprimer l'identité professionnelle, les espaces de reconnaissance entre pairs ou par les autres acteurs (responsable hiérarchique, usagers, etc..) représentent des situations critiques, en tant que le professionnel s'y trouve exposé aux regards et jugements d'autrui. Néanmoins, dans le cadre de notre RI, ces situations ne seront pas prises en compte prioritairement, car l'enjeu ici est celui de la formation.

Cette partie a permis de définir le concept de situation professionnelle et de l'opérationnaliser en s'appuyant sur une typologie des situations professionnelles significatives. Pour progresser dans la construction de l'objet de notre RI, il s'agit à présent de dégager des repères relatifs aux apprentissages en situation de travail.

3 Des repères pour étudier l'apprentissage au travail

L'étude du travail, en tant qu'objet complexe, nécessite une approche multiréférentielle (Ardoino, 1993) que nous mettons en œuvre ici en faisant appel à différents courants de recherche analysant cette question. L'ambition n'est pas de réaliser une synthèse exhaustive des travaux sur les apprentissages en situation de travail, mais d'en faire une lecture critique, dans la perspective de notre RI. Nous avons conscience que d'autres travaux relatifs aux apprentissages en situation de travail auraient pu être convoqués, tels que ceux sur les organisations apprenantes (Vincent & Olry, 2018) ou les apprentissages organisationnels (Argyris & Schön, 2002), mais ceux-ci ne s'inscrivent pas dans l'approche individuelle, centrée sur l'apprenant et sur les situations professionnelles dont il fait l'expérience, que nous avons souhaité privilégier.

Ces recherches abordent la question des relations entre le travail et l'apprentissage, avec des options théoriques et des fondements épistémologiques différents, composant ainsi un « espace diversifié et composite » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 1). Pour autant, des éléments structurant la réflexion sur les apprentissages professionnels peuvent être repérés parmi ces travaux. Sans viser à l'exhaustivité, nous identifions sept notions centrales à interroger dans ces travaux : la transmission du métier ; le rapport entre activité et apprentissage, en lien avec l'expérience du travail ; la dimension socioculturelle de l'apprentissage au sein de l'environnement de travail ; le curriculum de formation ; les facteurs facilitant l'apprentissage ; les savoirs professionnels en jeu ; les processus d'apprentissage mobilisés. L'enjeu scientifique de notre RI portant sur l'identification des savoirs professionnels et processus d'apprentissage mobilisés par les CPES en situation de travail, ces deux dernières notions feront l'objet d'un chapitre à part, afin d'y consacrer le développement théorique nécessaire.

3.1 La transmission d'un métier par le travail

Dans une étude ethnographique conduite auprès des paludiers, des pêcheurs et conchyliculteurs de la côte bretonne, Delbos & Jorion (1984) interrogent la transmission du savoir-faire d'une génération à l'autre, au travers du travail quotidien dans l'exploitation familiale. Ils montrent que les enfants (les garçons, en l'occurrence) acquièrent progressivement les gestes et savoirs du métier par une participation graduelle aux activités, en fonction de leurs capacités physiques et des exigences du milieu de travail, en observant les gestes paternels et en s'y essayant à leur tour. Ce savoir procédural se transmet ainsi de génération en génération, comme un patrimoine inchangé, au travers du travail réalisé ensemble. Ici les relations sociales sont à la base de l'apprentissage ; au-delà d'un facteur facilitant de l'apprentissage, elles en sont l'essence même. Il s'agit d'une forme d'apprentissage sur le tas, qui s'inscrit dans une dimension intergénérationnelle.

Bourgeois & Mornata (2012) soulignent que ce modèle de l'apprentissage, basé sur une transmission verticale, peut demeurer pertinent tant que les pratiques et savoirs à transmettre restent relativement stables, ce qui était le cas des métiers de la mer étudiés par Delbos et Jorion.

Les auteurs ajoutent que cela n'est plus vrai aujourd'hui, dans une société en forte évolution, au sein de laquelle les individus aspirent à une mobilité et une émancipation sociales. Cette vision reproductrice de l'apprentissage entre en conflit avec les conceptions actuelles dans le monde de l'éducation et de la formation, qui valorise un engagement de l'apprenant, une autonomie, en visant le modèle du praticien réflexif (Schön, 1994). Dans certains métiers, la pertinence du patrimoine des anciens peut paraître moindre ou en contradiction avec les besoins liés aux évolutions contemporaines du métier.

Par ailleurs, Bourgeois & Mornata (2012) affirment que la notion de transmission contient l'idée d'une extériorité au sujet. Il y a un processus d'incorporation des « savoirs, savoir-faire, codes, règles, normes, objets, outils et machines, des discours et pratiques du métier qui sont *socio-historiques* » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 42). Ainsi, la notion de transmission, dans sa dimension verticale, rappelle que « tout apprentissage du travail inscrit nécessairement le sujet dans une chaîne temporelle et historique qui le dépasse » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 42). L'objet de la transmission va au-delà des savoirs, il s'agit également de transmettre une « place » une position, dans le groupe social considéré. Au final, l'approche par la transmission met davantage l'accent sur l'inscription dans un contexte historico-culturel, bien plus que sur le contexte organisationnel.

Pour autant, la notion de transmission n'a pas complètement disparu du champ de l'apprentissage d'un métier, mais elle prend aujourd'hui d'autres formes, en s'orientant davantage vers la transformation des connaissances et du « déjà-là » du sujet et l'invention de nouvelles manières de faire, plutôt que la reproduction stricto sensu de savoirs et pratiques immuables (Bourgeois & Mornata, 2012). La dimension sociale de l'apprentissage apparaît alors comme un élément essentiel dans ce processus d'élaboration de connaissances par le sujet.

3.2 Le rapport entre activité et apprentissage, en lien avec l'expérience du travail

Nous avons abordé en 1.1 la fonction du travail dans le développement humain. Il s'agit de voir ici, comment, en fonction des différents ancrages théoriques, la signification de l'apprentissage d'un métier se décline de manière distincte.

Les théories de l'activité s'inscrivent dans une approche compréhensive de l'activité des professionnels en situation, en analysant le travail. Certaines d'entre elles étudient plus particulièrement le lien entre activité et apprentissage ; ainsi l'objet de la didactique professionnelle se définit en première approche comme « l'analyse du travail en vue de la formation » (Pastré, 2011a). En s'appuyant sur la théorie de la conceptualisation dans l'action proposée par Vergnaud (1996) et en développant l'idée de concepts pragmatiques, Pastré s'intéresse à la dimension cognitive de l'activité. L'auteur soutient qu'il existe des « invariants opératoires servant à orienter et guider l'activité de travail » (Pastré, 2011a, p. 170). Des concepteurs organisateurs de l'action (que Pastré appelle des concepts pragmatiques) sont élaborés par le professionnel, dans l'action. Pour agir de façon efficace en situation de travail, l'acteur mobilise des indicateurs, qui, en actualisant la valeur des concepts organisateurs, lui permettent d'analyser la situation pour s'y adapter de manière fluide et continue. Ces indicateurs et concepts pragmatiques concernent une même classe de situations. Ces quatre variables (indicateurs, concepts pragmatiques, classe de situations et stratégies attendues de l'acteur) constituent le modèle opératif (Pastré, 2011a) propre à l'acteur. Selon cette approche, apprendre en situation, c'est faire évoluer ce modèle opératif, en transformant des représentations cognitives (Gérard, 2018).

La clinique de l'activité (Clot, 1999) met l'accent sur le développement de l'individu, en prenant en compte la subjectivité de l'acteur au travail. L'activité ne se limite pas alors à ce qui est réalisé, mais s'étend à ce que le sujet aurait pu faire, à ce qu'il aurait voulu faire, que Clot désigne par le terme « d'activité empêchée ». Dans l'apprentissage d'un métier, le débutant doit prendre en compte les éléments culturels qui lui sont antérieurs, que Schwartz (1997) appelle des « normes antécédentes ». Partagés par le collectif, ces éléments contribuent à l'élaboration de règles de métier, qui constituent le genre du métier. Dans cette perspective, apprendre un métier revient à apprendre le genre professionnel au travers des règles de métier, tout en se les appropriant pour développer son propre style (Clot & Faïta, 2000).

La question de l'expérience est incontournable dans la réflexion sur l'apprentissage d'un métier. Cette notion « emblématique et constitutive du champ de la formation des adultes » (Thievenaz, 2019, p. 32) révèle une polysémie dans les discours qui la mobilisent. La notion ne se réduit pas à l'action du sujet ou à ce qu'il éprouve, l'expérience constitue un processus global, à appréhender dans des approches holistiques ou « multimodales » : « l'expérience est ce processus de construction, essentiellement de construction de sens (autour) de son activité » (Bourgeois et al., 2013, p. 5). Les auteurs soulignent qu'il ne faut pas confondre expérience et apprentissage : en dépit d'un lien étroit entre ces deux termes, l'expérience ne peut devenir connaissance qu'à la condition que le sujet établisse un lien entre l'action passée et ses conséquences, ce qui suppose un engagement réflexif et cognitif du sujet. En soutenant l'existence d'un lien dialectique entre sujet et activité, Bourgeois et al. (2013) conçoivent alors « l'expérience comme l'espace-temps où se réalisent tout à la fois l'engagement et la constitution du sujet dans son activité » (Bourgeois et al., 2013, p. 11). Comment le sujet peut-il apprendre de son expérience ?

En se référant à la philosophie de l'expérience et à la théorie de l'enquête développée par Dewey (1967), Thievenaz (2019) définit l'apprentissage comme une modification des cadres de l'expérience, en soulignant que « les transformations observées portent moins sur les connaissances techniques ou scientifiques du métier que sur les ressources permettant de cadrer la situation en présence, c'est-à-dire de définir sa nature ainsi que le type d'actions à y mener » (Thievenaz, 2019, p. 274). L'auteur ajoute :

> Cette définition de l'apprentissage permet également d'insister sur l'idée que les ressources cognitives par lesquelles les sujets donnent du sens aux situations et organisent leur action ne se transforment pas à n'importe quel moment, mais lors de ruptures et de désajustements de l'activité qui sont autant de « défaillances ordinaires » (Goffman, 1974, p. 274). (Thievenaz, 2019, p. 274)

Il s'agit alors de s'intéresser aux moments, dans le décours du travail, qui vont susciter l'ouverture « d'une enquête », au sens de Dewey (1967), pour approcher l'intelligibilité des apprentissages au travail. Pour heuristiques qu'elles soient, ces orientations théoriques présentées supra ne prennent pas suffisamment en compte la dimension socioculturelle de l'apprentissage (Gérard, 2018), qui nous semble un élément essentiel.

3.3 La dimension socioculturelle de l'apprentissage au sein de l'environnement de travail

3.3.1 L'apprentissage comme participation

La dimension sociale des apprentissages, au travers d'une participation progressive aux activités du groupe professionnel, est au cœur du courant sur les communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991) qui s'inscrit dans la psychologie culturelle développée notamment par Vygotski (1985). Dans cette approche, l'apprentissage d'une nouvelle activité professionnelle est associé à un processus d'entrée dans une communauté de pratiques (Charlier, 2012), la pratique effective est centrale dans cette conception : la communauté est vue comme un lieu d'apprentissage social et situé, « l'apprentissage étant assimilé à une construction de pratiques » (Charlier, 2012, p. 100). Au sein de cette communauté, la place de l'apprenant va progressivement évoluer, par une « participation légitime périphérique » (Lave & Wenger, 1991, p. 29), l'autorisant à prendre en charge peu à peu certaines tâches ou activités pour aboutir in fine à une « participation pleine » (Lave & Wenger, 1991). Cette participation est l'occasion d'une « négociation de sens » (Lave & Wenger, 1991) contribuant à l'élaboration d'une signification de l'expérience vécue au sein de la communauté et partagée avec elle. Cette expérience peut ensuite être transformée en une forme concrète, comme des notes ou un plan (c'est le processus de réification), en tant que trace de l'apprentissage. Charlier (2012) souligne que cette vision rompt avec une conception largement partagée de l'apprentissage comme acquisition de savoirs et savoir-faire transmis hors contexte, par d'autres acteurs (par exemple dans des écoles ou centres de formation).

Certains auteurs ont reproché au courant des communautés de pratiques de focaliser sur les processus au détriment des produits de l'apprentissage, et de ne pas prendre suffisamment en compte le rôle du langage (Cairns, 2011). Par ailleurs, participer ne suffit pas toujours pour apprendre et certains apprentissages ne passent pas nécessairement par une contribution à un collectif. D'autres modalités d'apprentissage doivent alors être envisagées (Brougère, 2011).

3.3.2 Les opportunités offertes par la place de travail

Les travaux anglo-saxons du « Workplace learning » (Billett, 2001 ; Malloch et al., 2013) accordent également une grande place à la dimension sociale de l'apprentissage, mais dans une perspective davantage systémique, en allant au-delà de la notion de participation. Chercheur emblématique du Workplace Learning [79], Billett (2001) soutient que les apprentissages, au travers de la participation à une pratique professionnelle, sont liés à deux facteurs interdépendants : les opportunités offertes par l'environnement de travail (que Billett appelle l'« affordance » de la place de travail) et l'engagement de l'individu dans le travail.

Ainsi, pour Billett (2001), la participation a une dimension à la fois personnelle et sociale. La dimension personnelle est liée à l'engagement de l'apprenant dans la situation de travail.

[79] D'autres travaux anglo-saxons sont à signaler, notamment avec la parution d'un ouvrage de référence sur cette question (M.Malloch, L.Cairns, K.Evans et B. N. O'Connor (dirs). The SAGE Handbook of workplace learning. Londres : SAGE Editions, paru en 2013) qui rassemble des contributions de chercheurs, venant d'horizons différents, pour faire un état de l'art international du Workplace Learning.

En fonction de la signification ou de la valeur de l'activité pour l'apprenant, ce dernier peut avoir un niveau d'engagement variable. L'auteur affirme qu'un faible niveau d'engagement dans les activités aura un impact négatif sur la qualité des apprentissages réalisés. Dans cette approche, l'apprentissage en situation de travail dépend donc à la fois des opportunités d'apprentissage offertes par l'environnement (affordance) et du niveau d'engagement de l'apprenant dans l'activité, ces deux facteurs étant interdépendants. Billett (2011) insiste sur le fait que les circonstances dans lesquelles se déroule le travail ont un impact sur les opportunités d'apprentissage des professionnels :

> the circumstances of work are central to its enactment, remaking and transformation, as well as learning about and for it. The important point here is to understanding learning through practice is that the particular activities and interactions that comprise what individuals will encounter and from which they learn. » (Billett, 2011, p. 9).

3.4 Une trajectoire d'apprentissage à penser dans un curriculum de formation

Demeuse & Strauven (2006) définissent le curriculum comme un plan d'action, qui « s'articule autour de trois pôles ou composantes (…) : les apprentissages visés, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre et les situations permettant d'évaluer leur degré de maîtrise » (Demeuse & Strauven, 2006, p. 12). Dans une perspective d'apprentissage en situation de travail, la question du curriculum, en tant que programme d'apprentissage précisant à la fois les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement et d'évaluation, de formation ne peut être ignorée.

Sans évoquer explicitement un curriculum, la conception de l'apprentissage défendue par le courant des communautés de pratique contient l'idée du parcours d'apprentissage, car c'est par une participation progressive aux activités de la communauté de pratiques que la place du débutant va évoluer, d'une position périphérique à une position plus centrale dans le groupe, pour devenir un membre à part entière du groupe. Dans ses travaux sur les tailleurs au Libéria, Lave (1988) montre ainsi que l'apprentissage des tailleurs débutants passe par différentes étapes, de l'observation des maîtres compagnons et des autres apprenants, de la chaîne de production jusqu'à la prise en charge de certaines phases de conception du produit fini, dans un parcours extrêmement structuré.

En s'inspirant de cette approche, Billett (2001) accorde une place centrale dans ses travaux à la notion de curriculum professionnel (en tant que parcours d'activité structuré et organisé) autour de trois questions : quelle organisation des curriculums ? Quels facteurs d'influence ? Comment ce curriculum est-il vécu par l'apprenant et quels apprentissages y réalise-t-il ? Pour répondre à ces questions, Billett (2006) distingue le curriculum visé (*intented curriculum*), qui correspond à la trajectoire pensée par l'entreprise, du curriculum réel, mis en œuvre (*enacted curriculum*), qui peut s'écarter du curriculum initial prévu. Enfin il porte une attention particulière au curriculum vécu par l'apprenant (*experienced curriculum*), au travers de son engagement dans les situations de travail. L'auteur soutient que le milieu de travail offre des curriculums d'apprentissage et des pratiques pédagogiques de nature à permettre le transfert et l'acquisition des compétences, en fonction de certaines conditions. Ces curriculums et ces pratiques sont influencés par des facteurs relatifs à l'environnement de travail (des facteurs situationnels,

certains environnements présentant plus d'opportunités d'apprentissage que d'autres) et à l'engagement des individus dans ces situations de travail (Billett, 2011). L'auteur souligne qu'un parcours de mise en activité structuré et organisé (curriculum) est un facteur facilitant pour l'apprentissage.

En effet, dans une démarche qui utilise le travail comme situation de formation (comme dans les formations en alternance, par exemple), si ce parcours d'apprentissage n'est pas formalisé, il s'agit alors « d'un apprentissage sur le tas », qui peut permettre des apprentissages incidents, ou pas, mais ce choix confère dès lors un caractère très aléatoire à l'apprentissage. Dans une recherche menée auprès d'élèves ingénieurs en formation en alternance, Veillard (2012) a analysé la collaboration entre institut de formation et entreprise dans l'élaboration du parcours de formation de l'apprenti et ses effets sur les apprentissages des élèves ingénieurs. Il met en évidence le fait qu'à partir d'un même système didactique prescrit, les institutions professionnelles font des choix différents, concernant le parcours du stagiaire dans l'entreprise. Il met ainsi au jour le fait que les apprenants ne sont confrontés ni aux mêmes enjeux ni aux mêmes obstacles d'apprentissage et révèle qu'in fine, les apprenants ne vivent pas le même parcours d'apprentissage. Placés en alternance au sein d'entreprises similaires, les apprentis ingénieurs ne vivent donc pas un curriculum réel identique, en dépit d'un curriculum prescrit par l'école pour les périodes de mise en situation professionnelle, ce qui produit un effet sur les apprentissages. (Veillard, 2012). Aussi l'auteur engage les écoles et entreprises à collaborer dans une démarche d'ingénierie de formation, pour la conception de curriculums réels prenant en compte les caractéristiques des situations de travail et leurs effets sur les apprentissages des débutants.

3.5 Le guidage par des pairs plus expérimentés : une caractéristique importante de l'apprentissage en situation de travail

3.5.1 Accéder aux savoirs plus complexes

L'engagement du novice dans l'activité de travail ne suffit pas pour apprendre[80] : un guidage du novice par un ou des professionnels peut être nécessaire, car les connaissances sous-jacentes à la compréhension et à la maîtrise de l'activité professionnelle ne sont pas toujours directement accessibles, soit parce que la situation professionnelle est particulièrement complexe (processus en jeu, accessibilité des systèmes, etc..), soit du fait d'une organisation de l'entreprise ne facilitant pas un accès aux ressources et connaissances sur le travail (Veillard, 2012). Ce guidage peut se réaliser au travers d'interactions tutorales dans le cours du travail, mais également en amont ou en aval du travail, dans des séances de débriefing. Si l'activité productive prend fin avec l'arrêt de l'activité (qui aboutit à la réussite ou pas de la tâche), l'activité constructive peut se poursuivre, dans des temps d'échanges sur le travail, formalisés sous forme de débriefing du travail. Dans son travail relatif à l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires, Pastré a ainsi montré la portée de l'analyse de l'activité après coup : « ce que les acteurs ont vécu dans la désorientation et l'incompréhension en cours d'action, ils sont capables d'en reconstituer le sens au moment du débriefing » (Pastré, 2007, p. 106). Dégagés de la pression de l'urgence de la résolution de l'incident sur le moment, les acteurs peuvent émettre des hypothèses de compréhension des

[80] Nous développons ce point infra au 4.2. À quelles conditions peut-on apprendre au travail ?

évènements, les confronter aux indicateurs relevés dans la situation pour progresser dans l'intelligibilité des situations professionnelles.

Le guidage peut également porter sur le choix des situations professionnelles confiées au débutant, ce qui rejoint ici l'idée du curriculum précédemment évoqué. Dans une étude menée auprès de maîtres d'apprentissage au sein de garages automobiles, Kunegel (2011) a étudié les pratiques tutorales en situation de travail. Il met en évidence différentes formes de l'intervention de tutelle et montre que les formes d'accompagnement du tuteur évoluent en fonction de la montée en compétence de l'apprenti (cf. 3.5.2 infra). De son côté, Billett (2016) souligne que l'encadrement dont l'apprenant bénéficie pour accéder aux tâches et savoirs plus complexes constitue un facteur facilitant de l'apprentissage.

3.5.2 La place du langage dans les apprentissages

Les travaux de Lev Vygotski (1985) ont conceptualisé la place du langage dans les apprentissages, en tant qu'outil cognitif et élément essentiel dans le développement humain. L'auteur montre que la médiation du langage, mobilisé en tant que ressource, est un élément facilitant de l'apprentissage. Ainsi, les interactions avec des personnes plus expérimentées permettent à un novice d'aller plus loin dans la compréhension et la maîtrise d'un savoir, d'une tâche, en opérant un déplacement de son niveau actuel de développement vers ce que Vygoski appelle la zone proximale de développement. Cette perspective a été prolongée par les travaux de Jérôme Bruner, qui s'est particulièrement intéressé, dans le cadre du développement des enfants, aux interactions de tutelle et au processus d'étayage mobilisé par le tuteur (Bruner, 1983). Notre recherche portant sur un métier de la relation à autrui, dont le cœur de métier est constitué de situations mobilisant l'usage de la parole, cette dimension tiendra une place importante dans notre travail. Aussi, nous n'approfondissons pas davantage ici les concepts de médiation et d'étayage, car ils feront l'objet d'un développement théorique dans le tome 2 de la thèse, en tant qu'éléments conceptuels mobilisés pour le volet recherche de la RI.

En situation de travail, les interactions tutorales peuvent prendre des formes différentes, en fonction de l'environnement de travail, mais également en fonction de la signification accordée à ces échanges par les protagonistes des situations de travail.

3.5.3 Modalités, spécificités et contraintes des interactions tutorales

L'activité tutorale prend en grande partie la forme d'une activité langagière. Quand elles se produisent dans le cours du travail, d'une situation professionnelle dans laquelle novice et tuteur sont conjointement engagés, les interactions de tutelle ouvrent un espace potentiel d'apprentissage dans lequel le métier peut se donner à voir et être mis à disposition de l'apprenant (Mayen, 2000). Les travaux de Bruner (1983) sur les interactions de tutelle ont montré comment cette forme particulière de langage pouvait constituer un espace de développement[81].

Mayen (2000) indique que deux sources majeures d'interventions tutorales peuvent être repérées, dans le cours du travail : soit le tuteur intervient pour prévenir un risque lié à la tâche ou à la situation à venir, soit l'apprenant s'écarte des règles définies par le tuteur pour réaliser la tâche (l'intervention du tuteur vise dans ce cas à réduire l'écart avec l'activité attendue, soit en reprenant la main sur la tâche, soit en rappelant certaines caractéristiques de la tâche à effectuer, soit en focalisant l'attention du débutant sur un élément particulier).

[81] Ce point (et notamment les fonctions des interactions de tutelle) sera développé plus longuement au Chapitre 7, consacré à la présentation et à la justification de nos choix théoriques

Néanmoins, l'apparition d'une séquence d'interactions entre tuteur et apprenant demeure un « évènement incertain et relativement rare » (Mayen, 2000, p. 70). Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce constat. Du côté des novices, poser des questions au tuteur sur son activité revient à paraître encore plus novice, en sollicitant une explication supplémentaire sur ce qui vient d'être exposé par le tuteur ou en l'interrompant dans son activité pour comprendre sa manière de faire. Dans une période d'apprentissage du métier et de construction de l'identité professionnelle, qui constitue une phase de déstabilisation identitaire, les débutants peuvent hésiter à mettre au jour tout ce qu'ils ne maîtrisent pas encore de l'activité professionnelle, au travers des questions posées, afin de ne pas perdre la face (Goffman, 1974) dans la relation tutorale. La question peut aussi apparaître comme une remise en cause de la pratique du tuteur, ce qui peut retenir les débutants dans leur questionnement, de crainte de paraître critique à l'égard d'un pair plus expérimenté.

Par ailleurs, poser une question requiert une compréhension suffisante de la tâche pour identifier une imprécision dans les explications données par le tuteur et, en même temps, élaborer la question correspondante (Mayen, 2000), ce qui s'avère être hors de portée des débutants. Enfin, le potentiel d'apprentissage de l'interaction tutorale est également lié à ce que le tuteur donne à voir et à comprendre du métier, au travers de ses interventions ; dans certaines circonstances (exigences productives des situations de travail, fonction tutorale imposée, etc..) , les tuteurs peuvent se montrer réticents à s'engager dans un dialogue formatif. Aussi, Mayen souligne l'incertitude de l'interaction tutorale comme espace potentiel d'apprentissage, en la qualifiant de « rencontre sociale qui accroît ou réduit l'espace d'apprentissage » (Mayen, 2000, p. 70).

Les travaux de Kunegel (2011) sur les maîtres d'apprentissage au sein de garages automobiles ont mis en évidence des configurations évolutives dans les modalités d'accompagnement des débutants. L'auteur propose un modèle diachronique du tutorat, avec six configurations successives et progressives de l'accompagnement tutoral[82], depuis une « *familiarisation* » du novice avec l'environnement de travail, jusqu'à une « *mise au travail* » autonome. L'auteur définit la configuration comme :

> … une succession organisée de séquences, fortement installée dans une routine, contingentée par le contexte productif, à travers laquelle maître et apprenti ont la possibilité d'intervenir en fonction d'un intérêt partagé qui peut poursuivre des objectifs propres (…). Elles sont la marque d'une organisation invariante de la conduite de l'activité et possèdent une plastique qui les rend adaptables aux situations
>
> (Kunegel, 2011, p. 85).

Ces configurations se transforment dans le temps en fonction du degré d'autonomie progressivement atteint par l'apprenant et du mode d'organisation du binôme tuteur/apprenti. Au cours de ces différentes phases, la nature et les modalités des interactions tutorales évoluent pour s'adapter au niveau de compétence de l'apprenti, perçu par le maître d'apprentissage.

Observons à présent les contraintes spécifiques du tuteur en situation de travail, pour souligner la complexité de cette configuration de formation. Comme tout professionnel, les tuteurs doivent assumer les exigences ordinaires du travail et les enjeux productifs associés. Par

[82] Familiarisation, familiarisation avancée, transmission, mise au travail assistée, mise au travail semi-assistée et mise au travail

ailleurs, les situations de travail étant utilisées comme des situations de formation, les tuteurs doivent également préserver les enjeux de formation liés à l'accompagnement d'un débutant ; ce faisant, ils conduisent une « activité hybride » (Rémery & Markaki, 2016), car il s'agit de former tout en travaillant. Ainsi, face à ce double enjeu, qui se déploie simultanément dans les situations de travail, les tuteurs sont parfois confrontés à un dilemme, entre des logiques d'action qui peuvent être concurrentes : d'un côté la logique productive, liée aux contraintes des situations de travail, et de l'autre la logique formative, liée à leurs obligations de tuteur (Kunegel, 2011 ; Filliettaz & Trébert, 2016 ; Réméry & Markaki, 2016).

S'agissant des métiers adressés à autrui, ces contraintes se complexifient, du fait des conditions de réalisation du travail. En effet, au-delà du tuteur et de l'apprenant, un, voire plusieurs, autres acteurs interviennent dans la situation (considérons par exemple, pour les CPES, la situation d'entretien éducatif avec un élève, ou l'entretien professionnel avec un assistant d'éducation). Intervenir pour reprendre la main ou anticiper une difficulté peut alors s'avérer très délicat pour le tuteur, voire impossible, au risque de faire perdre la face au débutant. Par ailleurs, il n'est pas toujours possible d'interrompre l'activité ou d'en ralentir le rythme pour donner une explication. Se pose alors avec acuité la question de savoir « comment faire des remarques dans l'effervescence du travail » ? (Markaki-Lothe & Filliettaz, 2018). Dans une recherche conduite auprès de professionnels de la petite enfance, au sein de situations de travail qui laissent peu de répits pour des interactions tutorales directes entre tuteurs et stagiaires, Markaki-Lothe & Filliettaz (2018) montrent que les tuteurs font alors le choix de ne pas interrompre l'activité des stagiaires, tout en intervenant en soutien dans le cours du travail : « Plutôt que de "dire quoi faire", il s'agit de montrer en aidant à faire » (Markaki-Lothe & Filliettaz, 2018, p. 99).

Ainsi :

> Dans les situations où ces « aides » et ces savoirs ne peuvent pas s'énoncer de manière explicite, faute « d'instants tranquilles », l'action portant sur les formats de participation devient un levier de l'activité des formateurs, une voie à travers laquelle est rendu visible leur rôle dans le contrat d'accompagnement qui les lie aux stagiaires
>
> (Markaki-Lothe & Filliettaz, 2018, p. 99).

Ce type d'intervention rejoint la configuration de « monstration », identifiée par Filliettaz et al. (2014), dans une recherche portant sur le même domaine professionnel. Les auteurs montrent que trois types de configurations de participation émergent dans les situations d'interactions tutrice-stagiaire :

- la configuration d'observation, dans laquelle la tutrice reste en retrait de l'activité du stagiaire, qui est en situation de travail (dans une configuration de « mise au travail assistée ») et observe son travail ;
- la configuration de co-animation : dans cette situation, stagiaire et tutrice se répartissent les tâches au sein de la situation éducative dans laquelle elles sont toutes deux impliquées ;
- la configuration de monstration : déjà identifiée par Kunegel (2011), il s'agit d'une forme d'activité dans laquelle le tuteur met à disposition de manière plus explicite les ressources pour réaliser l'activité et faire face à la situation.

Ces configurations ne sont pas liées à un tuteur ou à un profil de stagiaire, les auteurs soulignent qu'elles apparaissent souvent de manière entrecroisée, en fonction des conditions de l'activité et des dynamiques de participation entre tuteurs et stagiaires.

Quand les exigences liées au contexte de travail augmentent (exigences de performance, de rentabilité), le tuteur peut être amené à privilégier, à court terme, la logique productive au détriment de la logique de formation, et s'oublier en tant que formateur, devant le rappel impérieux des exigences de production. Des objets de savoir sont mis en circulation dans ces interactions et les tuteurs peuvent déployer des stratégies différentes, en fonction des circonstances, pour rendre ces savoirs plus ou moins visibles dans l'activité (Filliettaz & Trébert, 2016). Ainsi les formes variables prises par les interactions tutorales contribuent de manière notable à la qualité des environnements de travail comme milieu d'apprentissage des débutants (Filliettaz, 2012a).

En reprenant la catégorisation relative aux caractéristiques des environnements de travail proposée par Fuller & Unwin (2003), Filliettaz (2012a) évoque l'existence d'un continuum dans les interactions tutorales, entre des « configurations interactionnelles restrictives » et des configurations interactionnelles expansives » (Filliettaz, 2012a p 96). Dans les configurations interactionnelles expansives, les apprenants sont fréquemment sollicités et mobilisés activement dans les situations de travail, les tuteurs se montrent disponibles à s'engager dans une relation de formation explicite, les savoirs professionnels sont mis en visibilité. À l'inverse, les configurations interactionnelles restrictives se caractérisent par un faible engagement des tuteurs, voire une réticence à s'impliquer dans des interactions formatrices. L'accès aux ressources professionnelles demeure difficile, peu de savoirs professionnels circulent lors des interactions. De fait, ces circonstances ne sont pas de nature à soutenir les apprentissages des débutants. Les dynamiques de participation et d'interaction dans le travail constituent donc des éléments déterminants à examiner, en lien avec les situations de travail dans lesquelles elles prennent place. Le potentiel formatif de ces interactions résulte ainsi d'une action conjointe entre l'apprenant et le tuteur, voire entre l'apprenant et un collectif professionnel, dans un environnement de travail et à un instant donné (Filliettaz, 2012a) ; nous rejoignons ici le concept de pratiques participatives proposé par Billett (2001). En s'inscrivant dans une approche interactionnelle et multimodale de la participation en formation, ancrée dans les sciences du langage, Filliettaz et al. (2009) précisent que ces interactions se construisent de manière progressive, au gré des interventions réciproques des protagonistes et qu'elles sont localement négociées ; il s'agit donc d'un « processus complexe de coordination » (Filliettaz et al., p 101). Ainsi, « le langage devient une ressource pour l'organisation et l'accomplissement pratique de ces activités conjointes ». Si « la part du langage » (Balslev et al., 2015) est essentielle dans une perspective de formation, en tant que « les pratiques professionnelles se forment, s'acquièrent et se transmettent à travers la mise en œuvre de ressources langagières » (Filliettaz & Vinatier, 2015, p. 318), apprendre de ces interactions tutorales n'a rien d'évident pour les débutants, tant les conditions dans lesquelles les discours sont produits peuvent parfois constituer des obstacles à la formation (Filliettaz & Vinatier, 2015).

3.6 La spécificité des métiers adressés à autrui à prendre en considération

Nous avons abordé précédemment certaines caractéristiques des interactions tutorales s'agissant des métiers adressés à autrui (Maubant & Piot, 2011). Si les travaux sur les interactions tutorales en situation de travail constituent un riche socle, l'étude des interactions tutorales dans le domaine des métiers adressés à autrui doit porter une attention particulière à la spécificité des situations de travail des métiers de l'interaction humaine.

Ces situations peuvent être qualifiées de complexes (Vilches & Pirard, 2018), car elles sont caractérisées par une co-activité et par une forte imprévisibilité (Pastré et al., 2006). En effet, la participation d'autrui dans la situation confère un caractère dynamique, non prévisible aux situations de travail même si les formats de participation « traditionnels » posent un « cadrage de l'expérience » (Goffman, 1991) permettant de prédire à minima les interactions.

Par ailleurs, Mayen (2007) évoque une « co-activité obligée », car l'activité de chacun des acteurs est en partie déterminée, ou influencée par l'activité de l'autre. Cet ajustement se réalise notamment au travers des interactions langagières, qui s'inscrivent dans des codes et des formes de communication que l'acteur doit s'approprier. De plus, le professionnel doit définir et envisager le but de la relation afin de se situer, effectivement, dans une relation de service à autrui et trouver sa juste place dans ce processus. Cela représente déjà une certaine difficulté, accrue par le fait que ces activités mobilisent des formes d'actions familières, proches de la vie courante, et dont on estime, à tort, qu'elles ne requièrent pas un haut niveau de compétences (Pastré et al., 2006). Or, ces activités demandent, au contraire, des modes d'actions experts, bien souvent « contre-spontanés » (Pastré et al., 2006, p. 176). Par ailleurs, cette proximité avec une situation professionnelle familière peut engendrer des difficultés de positionnement (Pastré et al., 2006). Les auteurs relèvent trois éléments spécifiques de ces activités. Dans les activités de relations entre humains, le travail a un double objet, car il porte à la fois sur l'objet de la prestation, concerné par l'intervention, mais également sur l'objet d'usage, qui est la relation que l'usager entretient avec cet objet de travail. Il y a donc une double activité pour le professionnel, car il s'agit à la fois d'assurer l'intervention sur l'objet et la gestion de la relation. Enfin, cette relation s'inscrit dans un cadre institutionnel défini, lui-même générateur de contraintes spécifiques. Dans ce cadre, certaines formes d'activités normées peuvent être attendues des professionnels, engendrant par là même une contrainte sur l'activité.

L'ensemble de ces éléments est à prendre en compte dans l'activité tutorale, complexifiant ainsi la tâche des tuteurs. Pour autant, toutes les situations de travail ne sont pas apprenantes : si toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), la transformation peut être minime ou sclérosante en renforçant des stratégies inadaptées ou dangereuses (Mayen & Gagneur, 2017). Aussi, dans une démarche de FEST, la qualité de l'expérience vécue au travail est essentielle, et il convient de s'interroger sur les conditions de l'apprentissage en situation de travail.

4 Activité et apprentissage : comment apprend-t-on au travail ?

Dans cette partie, nous explicitons la notion de « potentiel d'apprentissage » des situations de travail et dégageons des facteurs potentiels d'apprentissages (Mayen & Gagneur, 2017) en situation de travail. Ces éléments ont été mobilisés dans le volet intervention de la RI, afin de fournir des repères aux tuteurs pour l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail mais l'intégralité de cette partie n'est pas essentielle dans l'exposition de la thèse. Aussi, pour alléger la lecture de ce chapitre, nous renvoyons cette partie en annexe 6 et développons uniquement ici les arguments nécessaires pour la progression vers l'objet de recherche.

À partir de la notion de situation potentielle de développement (Mayen, 1999), Mayen & Gagneur (2017) proposent d'analyser les situations de travail au regard de leur capacité à générer ou inhiber des apprentissages professionnels : « On appelle potentiel d'apprentissage d'une situation sa propension à induire, favoriser ou inhiber des activités constructives générant un développement » (Mayen & Gagneur, 2017, p. 73). Il ne s'agit pas d'une caractéristique

particulière de la situation, mais de la manière dont situation et individu interagissent. Sans être exhaustifs, les auteurs identifient des caractéristiques essentielles des situations déterminant leur potentiel d'apprentissage (cf annexe 6). A partir de leurs propositions et de celles de Billett (2009, 2016), nous pouvons identifier trois catégories de facteurs contributifs de l'apprentissage en situation de travail : des facteurs liés à la nature et aux contraintes du travail à réaliser ; des facteurs liés à l'environnement de travail ; des facteurs personnels, liés à l'apprenant. Nous les détaillons en annexe 6 et en proposons infra un tableau synthétique.

Tableau 1 : Facteurs contributifs de l'apprentissage en situation de travail, d'après Mayen & Gagneur (2017) et Billett (2001, 2016)

Facteurs liés au travail à réaliser	**Facteurs liés à l'environnement de travail**	**Facteurs personnels, liés à l'apprenant**
– Progressivité des tâches confiées – Confrontation des incidents (élaboration d'un diagnostic) – Variabilité et diversité des situations de travail – Répétition et entraînement – Sécurisation et droit à l'erreur	– Accès à des ressources documentaires – Possibilités d'interaction dans et sur le travail – Qualité des interactions sociales (tutorat) – Inscription dans un collectif engagé dans une démarche de professionnalisation – Espaces de discussion sur le travail – Opportunités de participation	– Engagement dans la situation de travail – Engagement dans l'interaction tutorale

Synthèse du chapitre 4

Lors de leur année de formation en alternance entre établissement scolaire et institut de formation, les CPE débutants sont placés en situation de travail pour apprendre le métier. L'enjeu de cette alternance est de rendre l'expérience du travail formatrice. Ils sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par des CPE tuteurs, qui assument, de fait, une fonction de formateur en situation de travail, sans que cette dimension soit réellement prise en compte.

Ce chapitre s'est donc attaché à définir ce que l'expression « apprendre en situation de travail » signifie. L'idée d'apprendre par le travail n'est pas nouvelle, mais nous assistons aujourd'hui à un engouement pour les dispositifs de formation en situation de travail, qui sont désormais reconnus dans la loi comme une modalité de formation à part entière[83].

Cette réflexion nous a conduit à préciser le concept de situation professionnelle, afin d'en proposer une opérationnalisation, dans la perspective du volet intervention de notre RI. La lecture des travaux relatifs au concept de situation professionnelle nous a permis de dégager des dimensions significatives d'une situation professionnelle. En suivant Ferron et al. (2006), une approche complémentaire consiste à s'intéresser aux situations professionnelles significatives du métier (SPS), à partir de la nature et du niveau de complexité des situations professionnelles. Dans une perspective de formation, les SPS constituent une orientation fructueuse, car il s'agit de situations professionnelles nécessitant la mobilisation de compétences au cœur du métier, auxquelles un débutant doit être confronté pour apprendre le métier. Adossée à l'ensemble de ces travaux, notre proposition de modélisation des situations professionnelles significatives du métier porte sur deux dimensions : la nature de la situation (représentative, emblématique, critique) et ses composantes (buts, tâches à effectuer, objet sur lequel il faut agir, etc.). Dans une démarche de formation en situation de travail, identifier les situations professionnelles au cœur du métier, afin d'élaborer un curriculum de l'alternance représente un enjeu important.

Accompagner les CPE tuteurs dans un changement de posture, pour se penser comme des formateurs en situation de travail, implique de se doter de repères concernant les apprentissages en situation de travail. Cette question a été documentée par des travaux aux ancrages théoriques pluriels, qui s'accordent sur des éléments incontournables : la dimension socioculturelle de l'apprentissage en situation de travail avec la nécessité de prise en compte de l'environnement de travail ; l'importance du guidage par des pairs plus expérimentés ; l'identification d'un curriculum de formation.

Pour autant, apprendre en situation de travail ne va pas de soi, certains facteurs peuvent inhiber ou au contraire développer le potentiel d'apprentissage des situations de travail (Mayen & Gagneur, 2017). La dernière partie de ce chapitre met au jour les facteurs liés à la nature et aux contraintes du travail, les facteurs liés à l'environnement de travail et les facteurs liés à l'apprenant, qui peuvent avoir un effet sur le potentiel d'apprentissage des situations de travail. Ces trois catégories de facteurs ne doivent pas être considérées de manière cloisonnée, mais dans une interaction deux à deux, constituant ainsi un système de facteurs.

[83] [83] Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel

CHAPITRE 5 PROBLÉMATIQUE

Les précédents chapitres ont alimenté la construction de notre objet de recherche en mettant au jour le contexte de changement dans lequel s'inscrivent le métier de CPE (chapitre 2), et la formation au métier (chapitre 3). Le modèle actuel de formation des futurs CPE valorise la dimension « formation en situation de travail », sans réellement opérationnaliser les conditions de sa mise en œuvre. Aussi, l'éclairage des travaux de recherche anglophones et francophones sur les apprentissages en situation de travail a contribué à l'avancée de notre réflexion (chapitre 4). Nous avons exposé les principes épistémologiques et méthodologiques de la démarche de recherche à laquelle nous nous référons (chapitre 1).

A l'aune de l'ensemble de ces éléments, il est temps de préciser la problématique de notre recherche-intervention et l'orientation de notre travail.

1 Un modèle d'apprentissage du métier en situation de travail

Depuis la création du corps en 1970, la formation au métier de CPE a connu des évolutions successives, à un rythme parfois rapide. D'un modèle historiquement ancré sur la pratique et l'expérience professionnelle (Rémy, 2007), la formation des CPE a évolué vers un modèle de la professionnalisation (Wittorski, 2008), dans le cadre d'une universitarisation de la formation des enseignants et CPE. Les transformations récentes induites par les prescriptions institutionnelles (MEN, 2013 ; 2019) renforcent le principe de l'alternance entre un établissement scolaire et l'institut de formation, en l'adossant à l'ambition d'une alternance intégrative (Bourgeon, 1979). La logique sous-tendant le modèle actuel de formation porté par la loi pour une École de la confiance (MEN, 2019) est celui d'une formation en situation de travail, valorisant les apprentissages réalisés à partir des situations de travail. L'apparition des termes « situation de travail », « apprentissage en situation de travail » dans le référentiel de formation aux métiers du professorat et de l'éducation s'imposant désormais à tous les INSPE, révèle cette évolution dans la conception de la formation.

Si le modèle de la formation est celui d'un apprentissage à partir des situations de travail, il importe alors de mieux connaître les situations professionnelles constitutives du métier : quelles sont les situations professionnelles au cœur du métier ? A quelles situations faut-il former les débutants ? De quoi sont faites ces situations ? Quelles difficultés d'apprentissage peuvent-elles poser aux débutants ? Quelle progressivité convient-il d'instaurer dans la rencontre avec les situations de travail ? Mayen (2012) soutient qu'une situation professionnelle peut être définie à partir de ses « caractéristiques agissantes » (Léontiev, 1975). L'auteur identifie un certain nombre de composantes à partir desquelles une situation peut être décrite (sa fonction, les tâches à réaliser[84] etc.). En s'intéressant à la nature et à la complexité des situations de travail, Ferron et al. (2006) font une proposition complémentaire en avançant la notion de situations professionnelles significatives du métier, qui représentent les situations au cœur du métier. Les auteurs distinguent les situations représentatives (caractérisées par leur fréquence, il s'agit des situations de base, constituant le noyau du métier, quel que soit le contexte d'emploi) ; les

[84] Ces composantes sont précisées au chapitre 4

situations emblématiques du métier (elles ne sont pas nécessairement très fréquentes mais elles signent l'appartenance au métier et la participation à une communauté professionnelle) ; les situations critiques (elles sont dites critiques au regard de la formation, par le niveau de complexité des compétences à mettre en œuvre, qui ne sont pas forcément maîtrisées par tous les professionnels).

Or, s'agissant du métier de CPE, un certain flou demeure autour de la prescription institutionnelle, malgré la publication de textes officiels visant à préciser les contours du métier (MEN, 2013, 2015)[85], invitant à nous questionner sur les situations de travail constitutives du métier de CPE, partagées par la communauté professionnelle.

2 Un apprentissage en situation de travail incertain

Dans leur apprentissage du métier, les CPE débutants sont accompagnés par des pairs plus expérimentés assumant la fonction de conseiller pédagogique tuteur. En fonction des contextes professionnels, ce tuteur peut exercer, ou pas, dans le même établissement que le CPE novice, dessinant ainsi des modalités d'organisation du tutorat différentes. Dans ce modèle de formation, les apprentissages professionnels des CPES demeurent limités au contexte d'un lieu de stage unique et se révèlent bien souvent soumis à l'urgence du quotidien. Par ailleurs, les pratiques tutorales reposent souvent sur un principe de compagnonnage (Chauvigné, 2014), qui donne à voir ce que le tuteur sait faire, sans s'inscrire nécessairement dans un parcours de formation explicite. In fine, la confrontation des débutants aux situations professionnelles au cœur du métier, porteuses d'enjeux forts en terme de formation, demeure incertaine.

Dans leur accompagnement des débutants, les CPE tuteurs ont à affronter des dilemmes de nature différente, qui sont liés à la définition du métier ainsi qu'à la fonction tutorale, dans un modèle de formation se réclamant d'un apprentissage en situation de travail. D'une part, si le cœur de métier demeure la relation éducative (Favreau, 2020), les nouvelles prescriptions institutionnelles, qui déplacent le métier dans la sphère de la politique éducative (Denny, 2015), avec un rôle pédagogique élargi et une dimension managériale dans l'animation du service de vie scolaire (Barthélémy, 2014), ne font pas consensus dans la communauté professionnelle (Favreau, 2016). Dans un contexte de changement du métier, se pose dès lors la question, pour les tuteurs, de savoir à quelles situations professionnelles ils doivent former les CPE débutants : s'agit-il d'envisager les situations prescrites par le référentiel de formation et le référentiel de compétences, au risque de s'aventurer sur un terrain que les tuteurs n'investissent pas eux-mêmes[86] ? Ou alors faut-il privilégier les situations professionnelles dont ils sont coutumiers, dont ils considèrent qu'elles représentent l'essentiel du métier, et sur lesquelles l'expérience professionnelle leur a permis d'acquérir maîtrise et légitimité professionnelles ? D'autre part, à l'instar de tout tuteur chargé d'accompagner l'apprentissage des débutants en situation de travail, les tuteurs doivent faire face à la double exigence d'assumer leur travail ordinaire tout en formant les débutants à ces situations de travail. Cette situation de double tâche pour les tuteurs (Markaki

[85] Référentiel de compétences, circulaire de missions

[86] par exemple le domaine du pilotage de l'équipe de vie scolaire, dans sa dimension managériale, la conception et l'animation de formation auprès des élèves, relevant du domaine pédagogique des missions des CPE, ou encore le domaine de la politique éducative

& Rémery, 2016) peut se révéler difficile, voire impossible à tenir, quand les contraintes liées au contexte de travail s'intensifient et conduire à un oubli de la fonction tutorale.

Lors de cette année de professionnalisation des débutants, l'enjeu, pour la formation, est de parvenir à articuler et à faire dialoguer les savoirs académiques et les savoirs pratiques issus de l'expérience, en vue de développer la professionnalité des novices (Maubant & Roger, 2012). Cela se révèle être un exercice délicat. Qu'apprennent effectivement les novices lors de leur confrontation aux situations professionnelles ? Comment dépasser « l'impensé des situations de travail, l'acte d'apprendre », évoqué par Maubant et al. (2010) ? Peu de travaux, à notre connaissance, abordent la question des apprentissages réalisés par les CPE novices en situation de travail. Il semble que ces apprentissages professionnels demeurent des allants de soi pour le système de formation actuel, du point de vue de leur potentiel d'apprentissage (Mayen & Gagneur, 2017).

Par ailleurs, la littérature sur le tutorat dans la formation des enseignants développe une critique à l'égard du format classique de l'entretien-conseil post leçon (Chaliès et al., 2009, Moussay, 2009) et discute de nouveaux formats de travail tuteur/stagiaire, dans des situations de co-activité professionnelle, en envisageant la situation de travail comme situation de formation et de développement professionnel. Il s'agit alors d'accompagner les tuteurs dans l'évolution de leurs pratiques d'accompagnement des débutants, pour penser les situations de travail comme des situations de formation.

Les travaux anglophones (Billett, 2001 ; Cairns, 2011 ; Malloch et al., 2013) et francophones (Bourgeois & Durand, 2012 ; Filliettaz & Trébert, 2016 ; Gérard, 2017 ; Kunegel, 2011 ; Markaki & Rémery, 2016 ; Mayen & Gagneur, 2017 ; Veillard, 2015) s'intéressant aux apprentissages en situation de travail mettent en exergue la dimension socioculturelle de l'apprentissage au sein de l'environnement de travail. Les auteurs soutiennent que le guidage par des pairs plus expérimentés constitue une caractéristique importante de l'apprentissage en situation de travail (Billett, 2001) mais que les configurations des interactions tutorales demeurent incertaines (Mayen, 2000). Selon Billett (2001 ; 2011 ; 2016) les apprentissages réalisés en situation de travail résultent à la fois de l'affordance de la place de travail[87] et de l'engagement de l'apprenant dans les pratiques participatives offertes. La dynamique interactionnelle des séances de travail avec les tuteurs peut se révéler plus ou moins expansive ou restrictive (Filliettaz et al., 2009), dessinant alors des configurations plus ou moins apprenantes pour les débutants.

3 Des orientations épistémologiques et méthodologiques

Dans un contexte d'évolution des politiques de formation (cf. chapitre 3), la question de la formation des débutants en situation de travail, à un métier en changement, voire en tension (Favreau, 2016), constitue une question vive. Nous rejoignons Bedin (2013a) quand elle affirme que « le changement-quand il est souhaité et non subi-est un processus de développement, d'enrichissement et de culture » (Bedin, 2013a, p. 18). Aussi, confrontée aux questions soulevées par ce contexte de changement dans le métier et la formation des CPE, le cadre conceptuel et méthodologique de la RI nous a paru de nature à offrir un espace de travail fructueux, tant au plan scientifique que professionnel.

[87] C'est-à-dire les ressources mises à disposition de l'apprenant, les opportunités de participation

La recherche-intervention (RI) est une démarche de recherche « à la fois collaborative et participative » (Broussal et al., 2018), avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010), adossée à une visée émancipatrice assumée[88] (Marcel, 2015 ; Broussal et al., 2021). À l'interface entre la société et le monde de la recherche, la RI constitue une démarche d'accompagnement du changement (Bedin, 2013a), s'inscrivant dans « le paradigme de la praxis, respectueux des personnes et de leurs évolutions en toute autonomie » (Bedin & Aussel, 2020, p. 17). Elle est soumise à une double exigence : la rigueur de la démarche scientifique (critères épistémologiques, théoriques et méthodologiques) et la pertinence de la réponse à la demande sociale exprimée par le commanditaire de la RI (coélaboration avec les acteurs de la RI de dispositifs, ressources pour « aider à penser et à agir autrement dans le respect des personnes et de leurs contextes d'existence » (Marcel & Bedin, 2018, p. 80)). Cette dualité ne signifie pas un cloisonnement entre les deux pôles, bien au contraire, les deux sphères s'enrichissent mutuellement et s'articulent entre elles.

S'agissant d'une RI suscitée, il nous a fallu faire émerger l'intérêt de l'employeur des CPE débutants et CPE tuteurs (c'est-à-dire le Rectorat) pour la question des apprentissages des novices en situation de travail et de leur accompagnement par les tuteurs, dans la perspective d'une évolution des pratiques tutorales, en prenant en compte la complexité actuelle de la mission des tuteurs (c'est-à-dire former en situation de travail, à un métier en changement et en tension).

La visée praxéologique de la RI s'inscrit ainsi dans un accompagnement du changement des pratiques tutorales, pour rendre l'expérience de travail des CPES davantage formative. Il s'agit d'un changement de posture et de pratiques pour les CPET, afin de se penser comme des formateurs en situation de travail. Pour concevoir l'apprentissage des CPES à partir des situations de travail, les conditions de l'aménagement des situations de travail devront être envisagées, afin de développer leur potentiel d'apprentissage (Mayen & Gagneur, 2017). S'agissant d'un métier pour lequel la prescription institutionnelle fait débat au cœur de la communauté professionnelle, la première étape réside alors dans l'identification de ce que sont les situations de travail des CPE et, en particulier, les situations professionnelles significatives du métier (Ferron et.al, 2006), qui sont porteuses d'enjeux forts en terme d'apprentissage. A partir de ce référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE, la conception d'un dispositif de formation en situation de travail a été conduite avec le groupe des CPE tuteurs. La visée praxéologique nourrit ainsi la production de savoirs pour l'action, en tant que ressources disponibles pour l'ensemble des tuteurs à l'issue de la RI.

Fortement articulée à la visée praxéologique, la visée heuristique de la RI ambitionne de produire des savoirs scientifiques sur la construction des apprentissages professionnels des CPES en situation de travail. Nous nous questionnons sur les savoirs professionnels construits par les CPES en situation de travail : quels savoirs construisent-ils ? Quels processus d'apprentissage mobilisent-ils ? Dans quelle mesure la construction de ces savoirs professionnels est-elle liée aux pratiques tutorales ?

[88] La visée critique n'est pas centrale dans notre RI mais le changement dans les pratiques des tuteurs et l'appropriation du dispositif expérimenté pourront dire quelque chose de ce processus

Synthèse du tome 1

L'analyse de la construction historique du métier de CPE (S. Condette, 2013 ; J.-F. Condette, 2014 ; Focquenoy, 2015) révèle que celle-ci est intimement liée aux transformations du système éducatif français. Dès l'origine, le changement apparaît au cœur du métier de CPE. Définis par l'institution elle-même comme un acteur « de la rénovation permanente de la vie scolaire »[89] (MEN, 1982), les CPE sont attendus dans leur contribution à la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives institutionnelles.

Dans un contexte de changement des politiques éducatives publiques, le métier de CPE est soumis à des évolutions contemporaines notables, avec une prescription institutionnelle déplaçant le métier dans les sphères de la politique éducative, de l'action pédagogique et du pilotage du service de vie scolaire, tout en conservant le cœur de métier de la relation éducative à l'élève (S. Condette, 2014). Si ces nouvelles orientations dessinent les contours d'une fonction plus ambitieuse, avec un rôle davantage stratégique et politique au sein des établissements scolaires, elles ne font pas pour autant consensus chez les professionnels : le métier apparaît en tensions (Favreau, 2016), ce qui constitue une complexité de l'entrée dans le métier pour les débutants.

Le changement concerne également la formation des CPE débutants : d'un modèle historiquement ancré dans l'expérience pratique, la formation des CPE a connu le mouvement d'universitarisation et de professionnalisation commun aux métiers de l'enseignement, dans le cadre d'une mastérisation de la formation (Chauvigné, 2014). La création des ESPE[90] a réintroduit le principe d'une alternance entre l'établissement scolaire et l'institut de formation pour les lauréats des concours. Cette année de stage doit contribuer à la professionnalisation (Wittorski, 2010) des novices, en leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Les CPES sont directement placés en pleine responsabilité, à mi-temps, sur un poste dont ils doivent assumer l'intégralité des missions, dans une posture complexe et exigeante d'apprenant en situation de travail qui peut s'avérer complexe à tenir. Placés face à l'urgence du travail, la volonté des CPES est bien souvent d'être d'emblée opérationnels, au détriment d'une logique de professionnalisation axée sur une analyse réflexive de la pratique (Chauvigné, 2014). Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE expérimenté assurant la fonction de tuteur (CPET), mais les pratiques tutorales des CPET peuvent rester proches du compagnonnage, la confrontation des CPES aux situations professionnelles ne s'inscrivant pas nécessairement dans un parcours de formation organisé par le CPET (Chauvigné, 2014). Dès lors, les apprentissages en situation de travail des CPES demeurent fortement liés au contexte d'un lieu de stage unique et soumis aux aléas de l'activité professionnelle quotidienne. Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre (Mayen & Gagneur, 2017). À l'instar de tout tuteur chargé d'accompagner l'apprentissage d'un débutant en situation de travail, les CPET doivent concilier les enjeux productifs des situations de travail avec les enjeux de formation (Markaki & Rémery, 2016). Aussi, face à leurs propres contraintes et impératifs professionnels, les CPET peuvent parfois s'oublier en tant que formateurs. Dès lors, les CPET se voient confrontés à des difficultés et dilemmes dans leur mission de conseiller pédagogique tuteur : face à un métier en

[89] Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982. Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation

[90] Devenues I.N.S.P.E en 2019

changement et en tensions (Favreau, 2016), comment rendre l'expérience professionnelle des CPE débutants formative ?

Régie par un contrat de collaboration entre le Rectorat de l'Académie de Toulouse et l'unité mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » de l'Université Toulouse Jean Jaurès, la RI que nous avons menée dans le cadre de la formation des CPE tuteurs émerge d'une demande suscitée, reposant sur un processus d'intéressement (Akrich et al., 1991). Le projet ayant rencontré un accueil favorable, la commande a été formalisée à l'issue des réunions de travail rassemblant les représentants du Rectorat et l'équipe de recherche de l'UMR EFTS portant le projet (la doctorante et les co-directeurs de thèse).

Cette commande porte sur la mise en œuvre d'une RI pour (1) co-élaborer un dispositif de formation en situation de travail (FEST) à destination des CPE stagiaires et (2) étudier la construction des apprentissages professionnels des CPE stagiaires en situation de travail, du point de vue des produits des apprentissages et des processus mobilisés.

Quatre phases structurent notre RI :

(1) Une phase exploratoire d'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE (cf. Chapitre 6 infra), préalable à la conception du dispositif de FEST ;
(2) Une phase de coélaboration du dispositif de FEST avec les CPET ;
(3) Une phase de mise en œuvre du dispositif de FEST, qui constitue le support du recueil des éléments empiriques pour documenter les apprentissages des CPES en situation de travail ;
(4) Une phase d'analyse des éléments empiriques et de finalisation de la rédaction de la thèse.

Les temps de restitution au comité de pilotage jalonnent ces quatre phases, de manière transversale.

Dans une démarche de RI, les volets recherche et intervention ne sont pas pensés dans un cloisonnement, mais plutôt dans une intrication continue, interpellant le chercheur-intervenant dans une vigilance permanente à l'écart de sa posture. Dans le cas d'une RI adossée à une formation, au sein de laquelle la chercheure assume la place de la formatrice-chercheure-intervenante, savoir, à tout instant, de quelle place on parle s'avère une question redoutable. La conversion identitaire (J.-M. Barbier, 2001) de la praticienne-formatrice en formatrice-chercheure-intervenante s'inscrit dans une temporalité longue, au fil de la RI, étayée par le processus d'écriture opérant comme un processus de conscientisation de la pluralité des postures à tenir.

Cette posture de chercheure en construction a été mise à l'épreuve par la pandémie du Covid-19. En nous contraignant à l'expérience de la vulnérabilité, cette crise a également révélé la plasticité de la démarche de recherche, car il a fallu adapter le protocole de recherche, à plusieurs reprises, en fonction de l'évolution des contraintes sanitaires. Faire de la recherche en contexte d'incertitude n'est pas en soi une nouveauté pour les sciences de l'éducation et de la formation, de par la spécificité de leur objet de recherche et des orientations épistémologiques et méthodologiques (Fusco et al., 2014), mais la généralisation de l'incertitude à tous les domaines de la vie et la mondialisation de la crise sanitaire constituent des évènements inédits dans nos sociétés contemporaines. Nous soutenons que le principe participatif au fondement de la RI a contribué à la poursuite de l'engagement des acteurs dans le projet, alors qu'ils étaient par ailleurs submergés de préoccupations professionnelles inédites, dans l'urgence des demandes du terrain.

TOME 2 : LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Tome 1 : Le projet de la recherche-intervention	
Chapitres	**Contenu**
Chapitre 1 *Une R-I dans la formation des CPE tuteurs*	Conceptualisation, contexte et méthodologie de la recherche-intervention
Chapitre 2 *Le changement au cœur du métier de CPE*	Approche socio-historique du métier de CPE
Chapitre 3 *De la complexité à former à un métier en changement*	Mise en perspective des évolutions dans la formation des CPE
Chapitre 4 *Apprendre en situation de travail*	Synthèse des travaux de recherche mobilisés pour étayer le volet intervention de la RI
Chapitre 5 *Problématique*	Articulation des éléments de problématisation exposés supra et définition de l'objet de recherche
Tome 2-Les fondements de la recherche-intervention	
Chapitre 6 *Les productions de l'intervention*	Justification théorique et présentation de la démarche de travail (visée praxéologique de la RI)
Chapitre 7 *Une recherche ancrée dans une approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel*	Concepts théoriques mobilisés pour l'étude de la construction des apprentissages professionnels (visée heuristique de la RI)
Chapitre 8 *Choix épistémologiques et méthodologiques*	Principes épistémologiques, démarche d'élaboration des outils de recueil et d'analyse des éléments empiriques
Chapitre 9 *Les pratiques professionnelles mises en récit*	Explicitation et justification théorique de la démarche des pratiques mises en récit (élaboration et analyse des récits)
Tome 3-Les apports de la recherche-intervention	
Chapitre 10 *Les savoirs perçus*	Résultats relatifs à l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle
Chapitre 11 *Les savoirs constatés*	Résultats relatifs à l'évolution des pratiques professionnelles
Chapitre 12 *Les processus d'apprentissage*	Résultats relatifs aux processus de médiation des savoirs, étayage et vicariance. Croisement processus/savoirs
Chapitre 13 *Discussion : le dispositif de FEST comme espace de construction et de médiation des savoirs professionnels*	Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant le processus de construction des apprentissages en situation de travail
Chapitre 14 *Retour réflexif sur la RI*	Analyse du changement dans les pratiques professionnelles des CPET et perspectives pour la formation des CPES

Introduction tome 2

Ce deuxième tome, composé de quatre chapitres, expose et justifie les fondements théoriques et méthodologiques du volet heuristique de la recherche-intervention, afin de répondre à notre questionnement relatif aux apprentissages professionnels des CPE débutants.

Le Chapitre 6 s'attache à présenter les produits de l'intervention en justifiant la démarche de coélaboration mise en œuvre avec les groupes des CPE tuteurs : d'une part le référentiel des situations significatives du métier de CPE ; d'autre part le dispositif de formation en situation de travail. Ce dispositif constitue le support de recueil des éléments empiriques pour la visée heuristique de la RI, qui ambitionne de documenter la construction des apprentissages des CPES en situation de travail, en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire.

Le Chapitre 7 justifie notre ancrage dans une approche sociocognitive des apprentissages professionnels. Il explicite le cadre conceptuel mobilisé dans cette perspective, en articulant les différents concepts. Nous étudions les apprentissages professionnels au regard des processus d'apprentissage mobilisés et des savoirs professionnels construits.

« Toutes les démarches du chercheur doivent pouvoir être explicitées, expliquées, justifiées » (Mialaret, 2004, p. 25), afin d'offrir une « lisibilité partagée » (Mialaret, 2004, p. 25) du projet de recherche. Dans cette optique, **le Chapitre 8** expose et justifie la méthodologie du recueil et de l'analyse des éléments empiriques. Ce chapitre pose également les principes épistémologiques auxquels notre travail se réfère.

Notre démarche d'analyse fait appel à une méthodologie basée sur des récits de pratiques. Aussi le **Chapitre 9 a**pporte des éléments de théorisation de cette démarche, avant d'en proposer une opérationnalisation au regard du contexte de notre RI

CHAPITRE 6 LES PRODUCTIONS DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente les productions de l'intervention élaborées dans le cadre de la formation des CPE tuteurs : (1) le référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE et (2) le dispositif de formation en situation de travail. Ce dispositif a été mis en œuvre pour la situation de régulation de l'équipe de vie scolaire, aussi (3) la dernière partie de ce chapitre s'attache à clarifier cette situation professionnelle et à identifier les enjeux professionnels pour les CPE.

1 Le référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE

Le métier de CPE étant un métier en évolution, avec des controverses professionnelles sur la définition du métier (cf. Chapitre 2 supra), la nécessité de stabiliser une conception partagée de ce qui constitue le travail d'un CPE s'est imposée au sein du groupe de travail des CPET. L'entrée par les situations professionnelles est apparue alors comme une voie porteuse pour clarifier les enjeux du métier. Nous avons ainsi proposé au groupe des CPET de construire un référentiel partagé des SPS du métier de CPE, avant de s'engager dans la coélaboration d'un dispositif de FEST, sur la base de ce référentiel. L'élaboration de ce référentiel de SPS a fait l'objet d'une communication dans un colloque doctoral international avec actes (Javier, 2018). Cette partie apporte des éléments de définition de la notion de référentiel et justifie la pertinence d'une élaboration de référentiel des situations professionnelles dans une perspective de formation.

1.1 Établir un référentiel des situations professionnelles significatives du métier

1.1.1 Qu'est-ce qu'un référentiel ?

« Référentiel de formation, référentiel d'évaluation, référentiel d'activités, référentiel de situations »… le terme de référentiel est employé dans de nombreuses disciplines et il est aujourd'hui largement utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation (Cros & Raisky, 2010). En dépit d'une diversité de significations dans l'usage de ce terme, Cros & Raisky (2010) soulignent qu'un sens commun peut néanmoins être dégagé dans les définitions du terme dans les disciplines qui le mobilisent : « Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux » (Cros & Raisky, 2010, p. 107). Les auteurs précisent : « Autrement dit, le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences » (Cros & Raisky, 2010, p. 107). Il s'agit ainsi d'avoir des repères communs, par le biais d'un référentiel, qui constitue à la fois un appui pour construire un sens collectif et un outil permettant de se situer au regard d'une norme commune.

S'il s'agit de construire un sens partagé, la démarche d'élaboration déployée participe de ce processus. En se référant à Figari (1994), Chauvigné & Lenoir (2010) définissent un référentiel comme « le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curriculums. » (Chauvigné & Lenoir, 2010, p. 11). Qu'il s'agisse de référentiels de compétences, de formation ou de situations professionnelles, le référentiel constitue un outil censé guider l'action de formation, mais peut également être mobilisé dans une visée évaluative. Les référentiels assument « une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative » (Chauvigné, 2010, p. 77), car il s'agit d'aboutir à une représentation partagée des objectifs visés, des domaines et objets de ces référentiels, ce qui requière des échanges, voire des compromis pour parvenir à un consensus entre les parties en présence.

Notre propos ici n'est pas d'analyser les ambiguïtés ou controverses suscitées par les référentiels, mais davantage de cerner l'intérêt de cette démarche dans une perspective de formation, en envisageant le référentiel des situations professionnelles du métier de CPE.

1.1.2 L'intérêt de l'élaboration d'un référentiel de situations professionnelles

Construire un référentiel des situations professionnelles, c'est savoir dépasser la perception première, voire la connaissance première que l'on peut avoir du métier, pour mettre à jour les « principales caractéristiques agissantes de ces situations » (Mayen et al., 2010) ainsi que les ressources mobilisées par les professionnels pour agir. La démarche d'élaboration de référentiels professionnels ayant largement été mise en œuvre depuis 2009 dans le contexte de l'Enseignement agricole, nous nous sommes appuyée sur les ressources produites par le ministère de l'Enseignement agricole, pour alimenter le volet intervention de notre RI. Le guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels publié par le ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche précise : « le référentiel professionnel constitue le document sur la base duquel une profession reconnaît et valide la description du (des) métier (s) au (x-quel(s) prépare le diplôme » (Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, 2009, p. 6). Ce guide précise que le référentiel professionnel comprend les éléments de contexte socio-économique du secteur professeur, les emplois visés par le diplôme, la fiche descriptive d'activité, la liste des situations professionnelles significatives et les finalités du métier. Dans ce travail de thèse, il ne s'agit pas, à proprement parler, de construire un référentiel professionnel complet, mais nous retenons de cette proposition l'élaboration de la fiche descriptive d'activité et la liste des situations professionnelles significatives.

Dans une démarche de didactique professionnelle, Ferron et al. (2006) proposent de penser la formation professionnelle à partir du travail et des situations professionnelles réelles. Dans cette démarche, les savoirs ne sont pas écartés ou mis au second plan, mais leur statut évolue, devenant des instruments cognitifs pour l'action : « on leur donne un sens différent au sens de l'activité humaine : celui d'instrumenter la compréhension des situations à partir de l'analyse des situations, celui d'instrumenter l'action en situation à partir des tâches et problèmes à résoudre » (Ferron et al., 2006, p. 12).

L'action n'est pour autant pas réduite à sa part d'exécution, « l'activité réalisée n'étant qu'un des possibles de l'activité » (Ferron et al., 2006, p. 19), ainsi que le souligne Clot (1999) : une part des activités de travail est constituée d'activités qui ne peuvent pas être aisément observées. Clot (2008) propose de distinguer l'activité réalisée (ce qui est fait, effectivement), du réel de l'activité, qui recouvre certes ce qui est fait, mais également ce que l'on aurait souhaité faire et que l'on ne parvient pas à faire, ou qui n'a pu être réalisé (Clot évoque l'activité

empêchée). La dimension cognitive de l'activité, avec ses tensions, voire ses dilemmes, ne se dévoile pas spontanément à l'observateur. Si cette caractéristique est le propre de l'activité humaine, elle est renforcée dans les métiers de la relation à autrui, pour lesquels l'objet du travail est un autre être humain. Ainsi, pour un CPE, analyser une situation éducative est une situation professionnelle courante, qui requière la mobilisation de processus cognitifs inobservables directement et qui restent cachés pour un débutant observant un professionnel expérimenté au travail, si celui-ci ne prend pas le temps d'expliciter ses choix et ses actions.

Dans une perspective de formation, une entrée par les situations professionnelles peut dès lors contribuer à rendre les activités plus visibles et permettrait de les clarifier.

1.2 L'intérêt d'un référentiel de situations professionnelles pour les CPE

1.2.1 Le caractère provisoire d'un référentiel de situations professionnelles

Pour autant, il serait illusoire de penser qu'un référentiel de situations professionnelles peut rendre compte, de manière exhaustive et complète du réel du métier et de l'activité et nous rejoignons Maury quand il écrit que « quels que soient sa réalité et son niveau de pertinence, tout référentiel est ainsi à considérer plus comme une commodité, porteuse de limitations que comme un absolu » (Maury, 2006, p. 6) cité par (Postiaux et al., 2010, p. 18). C'est également la réserve exprimée par Mayen et al. (2010) :

> quels que soient leur forme et leur contenu, les référentiels restent lacunaires en ce qui concerne le réel du travail et l'activité professionnelle visée. Ils ne peuvent épuiser l'ensemble des activités et des situations professionnelles d'un métier ou d'un emploi (Mayen et al., 2010, p. 43).

Notre travail s'inscrit clairement dans cette perspective, qui consiste à dégager des repères pour mieux connaître un métier et construire un sens collectif sur le métier et la formation à ce métier. Pour autant, nous avons conscience du caractère incomplet d'un référentiel de situations professionnelles, et surtout de son caractère provisoire, s'agissant d'un métier soumis à de fortes évolutions et dont le propre est de savoir s'adapter aux évolutions du public et des politiques éducatives menées.

Après avoir posé ces repères préalables en matière d'élaboration de référentiels professionnels, nous exposons la méthodologie mise en œuvre avec le groupe de travail des CPET, afin d'aboutir à un référentiel partagé des situations professionnelles significatives du métier de CPE.

1.2.2 Clarifier le métier par l'identification des situations professionnelles significatives

Le métier de CPE demeure un métier méconnu (Triby, 2014). Encombré par l'héritage persistant du surveillant général (S. Condette, 2013), le métier, pourtant soumis à des évolutions contemporaines notables, se heurte aux représentations professionnelles des autres acteurs de l'établissement, avec lesquels les CPE doivent composer au quotidien pour faire connaître et reconnaître leurs missions. Par ailleurs, au sein même du corps professionnel, la définition du

métier ne fait pas consensus : si la relation éducative, avec la dimension de l'écoute et du conseil, apparaît bien au cœur des représentations professionnelles des CPE à l'endroit de leur métier, d'autres domaines professionnels tels que le management du service de vie scolaire ou le rôle pédagogique du CPE font davantage débat (Favreau, 2016). Abrogeant la circulaire de missions historique du 28 octobre 1982, la circulaire de missions du 10 août 2015, en définissant les trois grands domaines de responsabilité des CPE, tente de clarifier le champ professionnel du CPE, en l'inscrivant dans les domaines de la politique éducative, le suivi et l'accompagnement éducatif et pédagogique de l'élève, et l'animation du service de vie scolaire. Cette évolution, en actualisant la définition des missions au regard du référentiel de compétences professionnelles publié en 2013, précise ainsi un peu plus les contours d'un métier aux multiples activités. Pour autant, ces évolutions contemporaines ne font pas consensus chez les professionnels, générant ainsi une identité professionnelle en tension (Favreau, 2016). Cette situation peut susciter des dilemmes chez les CPET : comment former à un métier en évolution, alors qu'il n'y a pas consensus sur le cœur de métier, le CPET pouvant même ne pas adhérer à ces nouvelles injonctions professionnelles ? Dès lors, comment se sentir légitime à former un débutant à une compétence professionnelle que l'on ne met pas, soi-même en œuvre, quelle que soit la raison de ce choix ? L'exemple le plus courant, dans ce domaine, est celui du rôle pédagogique du CPE, et de la demande institutionnelle à l'égard des CPE de « coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées » [91] (MEN, 2013).

L'identification des situations professionnelles au cœur du métier apparaît alors comme une tierce voie pour tenter de clarifier le réel d'une activité professionnelle aux frontières floues, fortement soumise aux contraintes du lieu d'exercice. Cette démarche peut également être porteuse d'un enjeu fédérateur au sein du corps professionnel, car il s'agit de repérer les situations qui constituent, selon les professionnels, le cœur du métier.

Dans une perspective de formation, l'intérêt des situations professionnelles significatives (SPS, telles que nous les avons définies supra au chapitre 4, paragraphe 2.3) réside dans l'identification des situations clés du métier, auxquelles le débutant doit être confronté et que les formateurs universitaires et tuteurs peuvent mettre en œuvre dans les différents espaces de formation que sont l'établissement scolaire et l'institut de formation. Ces situations clés impliquent la mobilisation des compétences professionnelles qui sont au cœur du métier. Ce référentiel peut ensuite servir de support à l'élaboration d'un curriculum de formation, afin que les apprentissages des débutants ne soient pas laissés au hasard de l'activité professionnelle quotidienne ni soumis aux aléas d'un lieu de stage unique. Dans la configuration actuelle de formation des CPE, dans laquelle les débutants n'exercent qu'au sein d'un lieu de stage unique, adosser la formation à un référentiel des SPS peut aider à dépasser ces contraintes en s'assurant que les débutants soient effectivement confrontés aux situations professionnelles au cœur du métier. Le référentiel des SPS apparaît alors comme une ressource pour la formation, afin que le milieu de travail constitue une source potentielle de développement (Mayen, 1999). La confrontation aux situations de travail ne suffit pas, pour autant, à garantir qu'un milieu de travail soit apprenant ; les conditions favorisant les apprentissages en situation de travail (cf Chapitre 4 infra) doivent faire l'objet d'une attention spécifique, afin que l'environnement de travail puisse effectivement être un environnement capacitant (Falzon, 2013).

S'agissant des CPE, ce travail d'identification des situations professionnelles significatives a été conduit dans l'enseignement agricole. Ainsi, l'Observatoire des missions et des métiers de l'Enseignement agricole a identifié six SPS pour les CPE exerçant dans ce contexte spécifique,

[91] Compétence C8 du référentiel de compétences professionnelles du 8 juillet 2013

déclinées ci-après :

1. Établir et maintenir de bonnes relations (élèves, membres de la vie scolaire, enseignants, direction, parents, infirmière…)
2. Manager le service de vie scolaire
3. Adopter un comportement adéquat face à toute situation problème impliquant des jeunes en formation
4. Gérer un conflit
5. Gérer le stress (le sien et celui d'autrui)
6. Savoir maintenir les équilibres entre les missions éducatives et administratives

(Pescatori et al., 2015, p. 25).

Cette étude a été menée dans un contexte de rénovation des diplômes de l'Enseignement agricole qui doivent, depuis 2009, suivre un schéma identique d'élaboration[92] (analyse du travail, élaboration d'un référentiel professionnel, référentiel de formation, référentiel de certification).

L'enjeu, dans la phase exploratoire de notre RI, était de conduire une étude similaire pour les CPE de l'Éducation nationale, en prenant en compte la spécificité de leur contexte d'exercice. En effet, malgré un socle commun de compétences partagées, les missions diffèrent sur certains points, du fait des différences de contexte d'exercice, ce qui justifie de mener un travail spécifique pour les CPE exerçant dans l'Éducation nationale. Pour autant, le travail effectué pour les CPE de l'enseignement agricole constitue une ressource à mobiliser dans cette première phase.

L'une des difficultés auxquelles est confrontée la formation professionnelle est l'articulation entre l'acquisition de savoirs théoriques et l'action professionnelle, qui requière la mobilisation de ces savoirs. Ferron et al. (2006) soulignent ainsi que « l'insertion du savoir dans l'action constitue l'un des problèmes de l'enseignement professionnel » (Ferron et al., 2006, p. 12). De l'avis des formateurs intervenant dans l'accompagnement des CPES stagiaires, cette réflexion se vérifie régulièrement dans ce contexte de formation : placés en alternance entre les deux lieux de formation que sont l'INSPE et l'établissement scolaire, les CPES auraient parfois du mal à faire le lien entre ces deux espaces, et à mobiliser, en situation, les savoirs acquis à l'INSPE. Qu'il soit volontaire ou pas, de la part des CPES, un cloisonnement entre ces deux mondes peut ainsi exister, fragilisant l'ambition institutionnelle initiale d'une alternance intégrative[93]. Une entrée par les situations professionnelles en formation apparaît alors comme une voie possible pour dépasser ce clivage persistant entre savoirs théoriques et savoirs d'action (J.-M. Barbier, 1996).

1.3 Méthodologie de l'élaboration du référentiel des SPS : une démarche en trois temps

Pour élaborer le référentiel des situations professionnelles significatives (SPS) du métier de CPE, nous avons fait le choix de reprendre la démarche d'identification des SPS formalisée par

[92] Ministère de l'Enseignement agricole, Guide d'écriture des référentiels de diplôme, décembre 2009
[93] Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Ferron et al. (2006) et exposée infra au chapitre 4. Cette approche revient à identifier les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, telles que nous les avons définies au chapitre précédent. Rappelons que les situations professionnelles significatives sont les situations professionnelles faisant appel aux compétences clés au cœur du métier. La méthodologie du recueil des éléments empiriques que nous avons mise en œuvre est néanmoins adaptée aux contraintes temporelles et humaines du travail réalisé dans cette thèse. Nous avons précisé cette méthodologie dans une communication dans un colloque avec actes (Javier, 2018). Aussi nous en indiquons ici uniquement les grandes étapes, afin que le lecteur puisse situer cette étape dans le déroulement de la RI et nous renvoyons en annexe le détail de la démarche méthodologique (annexe 7).

Ce travail s'est déroulé en trois temps : une première phase exploratoire pour identifier les situations professionnelles du métier de CPE, en prenant en compte le contexte actuel d'exercice professionnel pour un CPE, ainsi que les tendances d'évolution. La revue de littérature réalisée au chapitre 2, à partir des travaux de recherche récents sur le métier et d'une analyse du corpus réglementaire définissant le métier (missions et compétences attendues) a fourni les éléments nécessaires à cette compréhension. L'analyse du corpus réglementaire permet, en particulier, d'identifier les situations professionnelles génériques. Ce travail d'analyse a également été conduit et confirmé avec le groupe des CPE tuteurs lors de la formation des tuteurs (décembre 2017), afin de s'assurer de la validité sociale de cette étape. Une fois ce cadre stabilisé, la deuxième phase d'identification des situations représentatives, emblématiques et critiques du métier a été engagée en conduisant des entretiens semi-directifs à propos du travail auprès de quatre CPE. Sur la base des situations professionnelles génériques identifiées lors de ces entretiens exploratoires, un questionnaire permettant d'identifier les situations représentatives, emblématiques et critiques du métier a ensuite été élaboré. Il a d'abord été administré auprès du groupe des CPET participant à la RI puis diffusé auprès des 551 CPE de l'académie de Toulouse, pour déterminer les SPS faisant consensus.

1.4 Regard critique sur la démarche

Le travail de recueil des données dans les différentes étapes présentées infra s'appuie uniquement sur le discours des professionnels sur leur travail et non pas sur l'activité réelle des professionnels. Observer l'activité réelle d'un CPE ou conduire des entretiens en situation d'activité pour identifier les situations professionnelles significatives du métier aurait nécessité une observation de l'activité sur l'intégralité d'une année scolaire, à raison de plusieurs jours par semaine, car les situations professionnelles d'un CPE sont fortement soumises à la temporalité d'une année scolaire. Certaines activités ne se déroulent qu'à certains moments de l'année, même si, ponctuellement, elles peuvent apparaître à d'autres moments, en fonction des aléas du contexte professionnel : l'accueil des élèves à la rentrée, le recrutement des assistants d'éducation, l'évaluation des assistants d'éducation, etc.. Cette observation ou une conduite d'entretiens au long cours, dans une démarche ethnographique, n'était pas envisageable dans le cadre de cette thèse. Pour autant, cette phase d'identification des situations professionnelles significatives du métier paraissait tout à fait indispensable en préalable du cœur du travail de recherche de cette thèse. Elle présente l'intérêt de poser des repères pour l'identification des situations professionnelles significatives du métier de CPE, qui restent à confirmer par des travaux ultérieurs basés sur l'observation des pratiques.

Ainsi, nous sommes tout à fait consciente des biais induits par ce choix méthodologique, qui peut soulever un questionnement sur la nature des situations professionnelles identifiées :

s'agit-il ici de situations professionnelles réelles ou de représentations professionnelles sur le métier de CPE ? Nous faisons l'hypothèse que la vigilance méthodologique observée dans les différentes phases de la recherche nous autorise à les envisager comme des situations professionnelles significatives du métier de CPE.

1.5 Les résultats : le référentiel des SPS pour le métier de CPE

Les résultats ont été présentés dans l'article de colloque précédemment cité (Javier, 2018). Pour fluidifier la lecture de ce chapitre, nous renvoyons en annexe les résultats détaillés des phases exploratoire et confirmatoire (annexe 7). Ce travail a mis au jour les situations professionnelles représentatives, emblématiques et critiques du métier de CPE. Certaines situations peuvent relever de plusieurs de ces catégories, elles sont indiquées en gras dans le tableau infra.

Tableau 2 : Situations professionnelles significatives du métier de CPE

Les situations représentatives	Les situations emblématiques	Les situations critiques
1. Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 2. L'organisation du travail des assistants d'éducation 3. **L'analyse des situations d'absentéisme** *(travail individuel)* 4. L'analyse en équipe des situations éducatives **5. Le dialogue avec les parents** 6. La médiation enseignants/élèves 7. L'accueil des élèves 8. La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités) **9. Les entretiens éducatifs avec les élèves**	1. L'organisation du service de vie scolaire 2. L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement **3. La conduite d'entretien avec les élèves** **4. L'analyse des situations éducatives *(travail individuel)*** **5. Le dialogue avec les parents** 6. La conception de projets éducatifs 7. La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté	1. La formation des assistants d'éducation **2.** La régulation de l'équipe vie scolaire 3. L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation **4. La gestion des conflits entre élèves** **5. La conduite d'entretien avec les élèves** **6. L'analyse des situations d'absentéisme** **7.** L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques 8. L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers 9. Le conseil sur la résolution de situations critiques 10. Le diagnostic de son contexte professionnel **11.**La contribution à l'élaboration de la politique éducative 12.La participation à l'élaboration du projet d'établissement 13.La conception de séances pédagogiques en direction des élèves 14.La planification de son travail 15.La gestion des imprévus

Dans la discussion suivant la présentation de ces résultats, nous avons conclu que l'ensemble des situations professionnelles, dans les trois catégories (situations représentatives, critiques, emblématiques) pouvait être validé en tant que situations professionnelles significatives du métier de CPE. Ce référentiel, en identifiant les situations professionnelles nécessitant la mobilisation des compétences clés au cœur du métier, contribue à une meilleure lisibilité du métier de CPE.

Les situations ici identifiées recouvrent les quatre domaines de compétences d'un CPE, tels que la circulaire de missions du 10 août 2015 les détermine. Au terme de cette étape de travail, nous avons proposé d'ajouter un cinquième domaine de compétences, pour l'élaboration du référentiel de SPS : la conception de son activité (cf. annexe 7, tableau 10, SPS par domaine de compétences). En effet, les résultats de l'étude montrent que « le bilan et l'auto-évaluation de son activité », ainsi que « la gestion des imprévus » et la « planification de travail » (trois

situations pouvant entrer dans ce domaine de compétence) font partie des SPS. Bien que la circulaire de missions le précise d'emblée (« le CPE est concepteur de son activité sous l'autorité du chef d'établissement », MEN 2015), il semble que concevoir son activité demeure un impensé pour un certain nombre de professionnels, ce qui peut conduire à être débordé par la gestion du quotidien, des prétendues urgences successives, et à assumer un rôle de « pompier » (Cadet et.al, 2007).

S'agissant de l'intervention, ces résultats ont été présentés au groupe de travail, lors de la première séance de formation des tuteurs en septembre 2018. Ce référentiel des SPS constitue désormais une ressource mobilisée dans la formation des tuteurs, afin d'étayer la planification de leur activité au travers de l'élaboration de parcours de formation, à partir de ces situations professionnelles au cœur du métier.

Sur la base de ce référentiel des SPS (présenté en annexe 8), nous avons accompagné les tuteurs dans la coélaboration d'un dispositif de formation en situation de travail.

2 La coélaboration d'un dispositif de formation en situation de travail avec les tuteurs

La deuxième phase du volet intervention de la RI a conduit à la coélaboration d'un dispositif de formation en situation de travail au cours de l'année 2018/2019. Cette partie s'attache à définir le concept de dispositif de formation, avant d'exposer la démarche de travail mise en œuvre avec les CPE tuteurs, ainsi que le dispositif produit dans cette étape de la RI.

2.1 Le concept de dispositif de formation

Il ne s'agit pas ici de proposer une analyse approfondie du concept de dispositif de formation, ce qui nous écarterait de notre objet de recherche mais plus modestement de se munir de quelques repères théoriques de nature à étayer le volet intervention de la RI.

Ce terme est issu des domaines techniques (Peeters & Charlier, 1999), ce que confirment les définitions du CNRTL[94] « Manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine ; ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis » ; ou encore « Ensemble de mesures, de moyens, disposés en vue d'une fin stratégique » (définition qui renvoie au domaine militaire). L'intentionnalité du dispositif, qui sous-tend son organisation apparaît d'emblée. Il s'agit de modifier une organisation, afin d'atteindre un but spécifique. Le dispositif présente donc un caractère contraignant, en vue d'atteindre les objectifs fixés. Dans le champ philosophique, les travaux de Foucault (1975) sur les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le gouvernement des hommes ont contribué à une théorisation du dispositif. Dans un entretien donné en 1977, l'auteur avance la définition suivante :

> Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions

[94] https://www.cnrtl.fr/definition/dispositif

> philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments (…) Par dispositif, j'entends une sorte de formation qui à un moment donné a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante » (Entretien donné par Foucault en 1977, cité par Agamben (2006, p. 25)).

Ainsi défini, le dispositif apparaît comme un mode de gouvernement de l'action, avec une visée stratégique, qui repose sur une intentionnalité explicite (« le dit »), mais également implicite (« le non-dit »). À l'instar d'autres termes techniques qui sont venus enrichir le vocabulaire du monde de la formation et de l'éducation, le terme de dispositif est aujourd'hui largement utilisé dans ce domaine (Albero, 2010).

En s'intéressant à l'évaluation des dispositifs de formation, Aussel (2013) propose une modélisation du concept de dispositif, en distinguant deux phases dans le développement et le fonctionnement d'un dispositif : la phase de conception et la phase de mise en œuvre du dispositif, les deux étapes étant étroitement liées. Aussel (2013) met au jour deux processus à l'œuvre dans un dispositif : le processus fondamental et le processus opérationnel. Le processus fondamental correspond à « l'ensemble des étapes structurant le fonctionnement des dispositifs » (Aussel, 2013, p. 68) ; le processus opérationnel concerne « les phases successives de mise en œuvre du dispositif » (Aussel, 2013, p. 68). Dans le domaine de la formation, « le dispositif se présente d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010, p. 2). L'auteur précise qu'il s'agit d'un « véritable construit socio-technique », dont la conception doit prendre en compte la relation aux acteurs, au temps, à l'espace.

2.2 La démarche de coélaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail

Cette étape de l'intervention a été adossée aux travaux de recherches sur les apprentissages en situation de travail, issus tant dans du monde francophone (Bourgeois & Durand, 2012 ; Filliettaz & Trébert, 2016 ; Gérard, 2017 ; Kunegel, 2011 ; Markaki & Rémery, 2016 ; Mayen & Gagneur, 2017 ; Veillard, 2015) que du monde anglophone (Billett, 2001 ; Cairns, 2011 ; Malloch et al., 2013) à partir de la synthèse exposée au chapitre 4 infra. Ainsi, dans le cadre de la formation des tuteurs, nous avons étayé la démarche de conception du groupe par des apports théoriques sur les apprentissages en situation de travail, en s'attachant à identifier les conditions dans lesquelles un professionnel pouvait effectivement apprendre au travail, et en cernant quelques facteurs de nature à faciliter les apprentissages. Cette intervention a notamment permis d'identifier les éléments constitutifs d'un dispositif de formation en situation de travail, offrant ainsi un schéma de conception au groupe de travail, à contextualiser aux situations professionnelles retenues. La figure infra synthétise ces repères pour la conception.

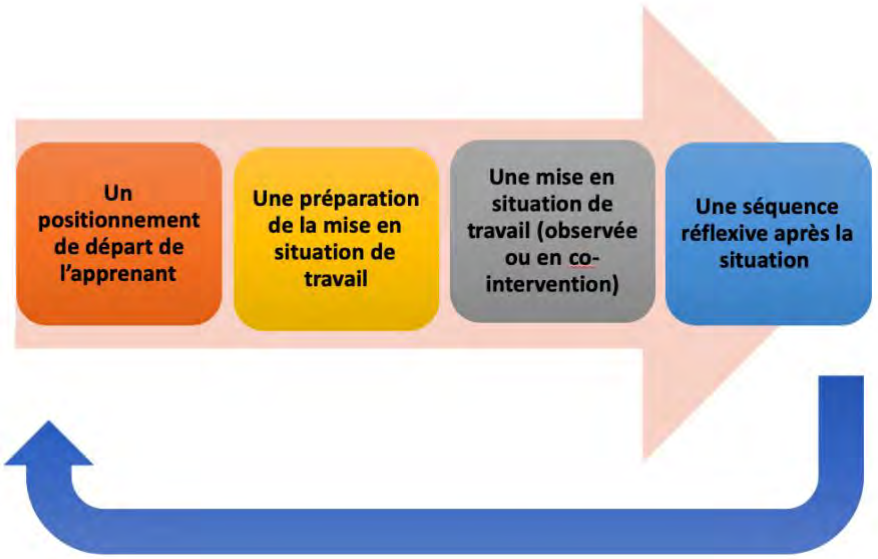


Figure 5 - Éléments constitutifs d'un dispositif de FEST

A partir de ces éléments, les CPET du groupe de travail 2 (Gtra2) ont co-élaboré un dispositif de FEST, en s'intéressant à deux situations professionnelles spécifiques, parmi les situations professionnelles identifiées comme « critiques » dans le référentiel des SPS[95] : « *la contribution à l'élaboration de la politique éducative* », et « *la régulation de l'équipe vie scolaire* ». Après réflexion et débats au sein du groupe de travail, les professionnels ont retenu ces deux situations, car elles semblaient porteuses d'enjeux formatifs forts, au regard de leur complexité pour un débutant et de leur importance dans le métier de CPE.

Nous avons explicité et justifié cette démarche dans un chapitre d'un ouvrage collectif (Javier, 2019b), dont nous reproduisons ci-après un extrait :

Modélisation d'un dispositif de formation en situation de travail pour les CPES

Gérard (2017) définit un dispositif de formation en situation de travail à partir des paramètres suivants : la présence d'un entretien de positionnement, afin d'identifier les participants au dispositif et établir leurs besoins de formation ; une observation d'une mise en situation de travail de l'apprenant, suivie d'un temps de débriefing conduit par un formateur en situation de travail.

À la suite de cette proposition, et en prenant en compte les pistes indiquées par Mayen & Gagneur (2017) pour développer le potentiel d'apprentissage d'une situation de travail, nous avons retenu les éléments suivants comme constitutifs d'un dispositif de formation en situation de travail (FEST), à destination des CPES :

- **Un positionnement de départ du CPES**, pour cibler les situations professionnelles qui feront l'objet d'un apprentissage spécifique, en fonction des compétences déjà acquises.
- **Une préparation de la mise en situation de travail, accompagnée par le CPET.**
- **Une mise en situation de travail,** qui pourra se réaliser en co-intervention ou en autonomie, mais dans laquelle le droit à l'essai et au tâtonnement est autorisé.

[95] Rappelons que les situations critiques représentent des enjeux forts en termes de formation, car elles nécessitent la mobilisation de compétences complexes et requièrent un apprentissage accompagné par un pair plus expérimenté (cf. chapitre 4 Apprendre en situation de travail)

– **Une séquence réflexive après la situation,** pour opérer une mise à distance de l'activité de travail, conceptualiser son action et envisager le transfert des apprentissages à d'autres situations de travail. Ce temps requière des compétences spécifiques, car il s'agit ici de conduire un entretien d'explicitation, au sens de Vermersch (1994).

Ce dispositif FEST se distingue bien d'un modèle de tutorat non organisé, tel qu'il est décrit par Kunegel (2011), car contrairement à ce modèle, des temps formalisés d'accompagnement en situation de travail sont prévus. Par ailleurs, le dispositif FEST porte sur des situations professionnelles identifiées comme prioritaires pour l'apprenant, au regard de son parcours de formation. Enfin, les séances de FEST sont systématiquement suivies d'un temps de débriefing.

Sur la base d'un étayage théorique sur les apprentissages en situation de travail et la modélisation d'un dispositif FEST présentée ci-dessus, le dispositif FEST pour les CPES a été entièrement co-élaboré avec les CPET, depuis le choix de la situation professionnelle, objet du dispositif, jusqu'à la conception de l'ensemble.

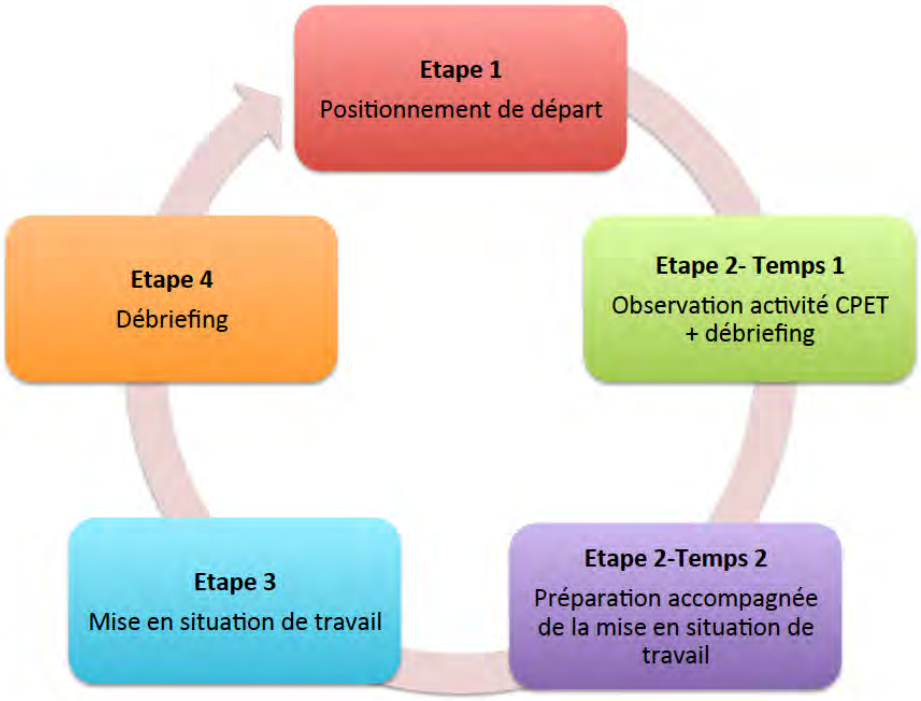


Figure 6 - Les étapes du dispositif FEST élaboré par le GTra2

Cette étape réalisée avec le Gtra2 (cf figure supra) a conduit à l'élaboration d'un document de travail précisant l'opérationnalisation du dispositif de FEST à l'attention du groupe des tuteurs. Ce document de travail, présenté en annexe 9, constitue désormais une ressource professionnelle mobilisable par les CPET dans l'accompagnement des CPES.

Le groupe de travail 3 (Gtra3), constitué de six CPET volontaires pour expérimenter le dispositif de FEST en 2019-2020 a finalement retenu la situation « *la régulation de l'équipe de vie scolaire* », celle-ci paraissant prioritaire aux CPET au regard des besoins de formation des

débutants. Ce domaine professionnel constitue une évolution contemporaine du métier, dans un mouvement que Barthélémy (2014) qualifie d'évolution managériale de la fonction. Aussi il convient de délimiter le périmètre de cette situation professionnelle, pour éviter les allants de soi et les implicites professionnels.

3 La régulation de l'équipe de vie scolaire, une exigence contemporaine du métier

L'objectif de cette partie est de clarifier ce que recouvre la situation de la régulation de l'équipe vie scolaire et d'identifier les enjeux professionnels sous-jacents pour les CPE. La visée heuristique de la recherche-intervention s'intéresse aux apprentissages des CPE stagiaires concernant la situation de la régulation de l'équipe de vie scolaire. Il s'agit donc de mieux comprendre ce que recouvre cette situation professionnelle, d'identifier les enjeux professionnels pour les CPE, les compétences à mobiliser dans cette situation et de préciser l'activité typique retenue pour l'étude des apprentissages des CPE stagiaires concernant la situation de la régulation de l'équipe de vie scolaire.

3.1 Les assistants d'éducation, membres de l'équipe éducative de l'établissement scolaire

Placés sous l'autorité du chef d'établissement, qui est leur employeur, les assistants d'éducation font partie du personnel éducatif des établissements scolaires du second degré, au sein de l'équipe vie scolaire. À l'échelle de l'histoire du système éducatif, cette fonction est relativement récente, car elle a été créée en 2003[96]. Elle ne constitue pas un métier dans tous les sens du terme, dans la mesure où les assistants d'éducation ne peuvent exercer cette fonction que dans la limite maximum d'une durée de six ans[97]. Un paradoxe peut être ici soulevé : si la fonction est décrite comme essentielle pour un encadrement de qualité des élèves, elle n'en demeure pas moins éphémère (Louis, 2014). Tout se passe comme si seuls les enjeux fonctionnels de l'établissement scolaire étaient pris en compte (faire en sorte que « le service tourne »), sans questionner l'importance des enjeux éducatifs liés à une professionnalisation de la fonction, une professionnalisation qui, par essence, requiert du temps.

La fonction d'assistant d'éducation vient remplacer celle des surveillants et maîtres d'internat/surveillant d'externat (MI/SE)[98], dont la mission était essentiellement définie en termes de surveillance des élèves ; il s'agit de faire évoluer les fonctions pour s'adapter aux nouveaux besoins d'encadrement du public scolaire accueilli[99]. Les missions des AED apparaissent à la fois plus riches et plus complexes que celles des MI/SE, car ces personnels, non titulaires de l'Éducation nationale, sont recrutés pour « exercer des missions d'assistance éducative à l'équipe éducative, fonctions en lien avec le projet d'établissement notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves et l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des élèves

[96] Décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation
[97] Les AED relèvent d'un contrat de droit public, et sont régis par le décret 86-83 du 17 janvier 1986, relatif aux personnels non titulaires de l'Éducation nationale
[98] Fonctions crées respectivement en 1937 et 1938
[99] D'autres motifs que ceux-ci peuvent être avancés pour expliquer cette évolution (C. Barbier, 2011) mais nous ne les développerons pas ici

handicapés, y compris en dehors du temps scolaire. »[100]. Le législateur attend donc une contribution effective des assistants d'éducation au projet éducatif de l'établissement (C.Barbier, 2011), la dimension éducative de leur rôle constituant désormais un élément déterminant de la fonction. Le décret du 6 juin 2003 précise les différents domaines d'intervention de ces personnels, dans le domaine pédagogique et éducatif :

> l'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques ; l'aide à l'utilisation des nouvelles technologies ; la participation à toute activité éducative, sportive, sociale, artistique ou culturelle complémentaire aux enseignements ; la participation à l'aide aux devoirs et aux leçons ; la participation aux actions de prévention et de sécurité conduites au sein de l'établissement (MEN, 2003).

Si l'ambition du législateur se situe clairement du côté de l'action éducative, force est de constater qu'une division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) perdure au sein des établissements scolaires entre les enseignants et les personnels de l'équipe vie scolaire (Louis, 2014). Placé sous l'autorité fonctionnelle du CPE, par délégation du chef d'établissement, les AED sont les premiers collaborateurs du CPE, au sein du service de vie scolaire dont le CPE a la responsabilité. Dans ce cadre, le CPE conçoit et organise les activités à mettre en œuvre par les personnels de ce service.

3.2 Les activités à mettre en œuvre pour la régulation de l'équipe

Dans le cadre de l'intervention se déroulant au cours de la formation des CPE tuteurs, un travail de clarification de la situation professionnelle de régulation de l'équipe vie scolaire a été conduit par le groupe. Ainsi, les CPET ont identifié plusieurs activités à mettre en œuvre dans cette situation professionnelle :

- les réunions d'équipe ;
- les entretiens individuels avec les assistants d'éducation (AED désormais) ;
- l'organisation de la communication au quotidien ;
- la gestion[101] des conflits dans l'équipe.

Il convient de poser quelques remarques préalables, pour clarifier ce que recouvre cette situation professionnelle :

- Le recrutement des AED ne fait pas partie de la « régulation de l'équipe », à proprement parler ; la régulation concerne davantage les activités que le responsable de service met en place pour assurer l'animation de l'équipe, une fois que celle-ci est recrutée et est en poste.
- La formation des AED est une situation professionnelle à part entière, et non une simple activité, elle n'est donc pas traitée ici, mais pourrait faire l'objet de l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage en situation de travail.
- L'organisation du travail de l'équipe vie scolaire représente également une situation professionnelle à part entière, identifiée dans le référentiel des SPS.

[100] Décret 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des AED

[101] Il s'agit du terme employé par les professionnels, que nous faisons le choix de conserver ; le sens visé est la régulation des conflits.

La situation professionnelle « régulation de l'équipe vie scolaire » mobilise la compétence C4 « Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation du service de vie scolaire », du référentiel de compétences métier du CPE (MEN, 2013). Le référentiel la décompose plus précisément comme suit :

> C4 : Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation du service de vie scolaire :
> - Organiser les activités et les emplois du temps des personnels dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service
> - Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions
> - Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations » (MEN, 2013).

Au regard de la complexité de la tâche et de la transversalité des compétences mobilisées, le groupe des CPET a choisi de travailler sur l'entretien professionnel avec les assistants d'éducation, dans le cadre du dispositif de FEST. Aussi les enjeux de cette tâche professionnelle vont être précisés.

3.3 L'entretien professionnel avec un assistant d'éducation

Si la pratique des entretiens professionnels est largement répandue chez les CPE, il n'existe pas, pour autant, de prescription institutionnelle relative à cette démarche ni de protocole professionnel partagé. Cette pratique, ancrée dans le pilotage du service, est pour partie héritée de l'époque des MI/SE, pour lesquels l'institution demandait une évaluation annuelle, par le chef d'établissement, de la « manière de servir ». Dans les faits, un grand nombre de chefs d'établissement confiaient cette tâche aux CPE, par délégation de responsabilité. Cette évaluation visant à mesurer la « valeur professionnelle des agents » portait sur trois critères, traduits par une note chiffrée : assiduité/ponctualité/autorité/rayonnement, en référence à la grille d'évaluation des personnels alors en vigueur[102]. Cette note s'accompagnait d'une appréciation générale relative à la qualité du travail effectué par les agents.

Avec la disparition du statut des MI/SE, remplacé par celui des assistants d'éducation, l'obligation d'évaluation a disparu. Pour autant, le rôle de responsable du service de vie scolaire et la dimension du management de l'équipe ayant pris, ces dernières années, une place plus importante dans l'exercice du métier (Denny, 2015), cette pratique a perduré dans les pratiques des professionnels, comme un outil au service du pilotage du service vie scolaire, un « outil de gestion mis au service du management des hommes » (Crozet, 2017, p. 3). L'évaluation a alors évolué, pour passer d'une notation chiffrée à une évaluation des compétences, dans une perspective formative (Vitali, 2015).

L'entretien individuel constitue une activité professionnelle permettant de réguler l'activité de chacun et offre un temps et un espace de dialogue sur le travail, contribuant à la fois à la reconnaissance des acteurs professionnels et à l'optimisation du fonctionnement d'un service. Concernant le CPE, ces temps sont ainsi l'occasion à la fois d'établir un bilan de l'activité professionnelle passée pour en faire émerger points forts et difficultés rencontrées, tout en

[102] Le dispositif d'évaluation était précisé chaque année par une circulaire académique

envisageant les perspectives de l'année, les besoins de formation et en donnant du sens à l'action de chacun en la replaçant dans le contexte plus large du service et de l'établissement (C.Barbier, 2011). Il s'agit d'un temps de dialogue sur le travail, entre le CPE responsable du service de vie scolaire, et l'AED, membre de ce service. C'est alors également l'occasion de recueillir l'avis de l'agent sur le fonctionnement du service, les améliorations souhaitables et le cas échéant, les propositions d'évolution du service. Il s'agit d'un temps précieux qui contraint chacun à suspendre le rythme de son activité quotidienne, à s'extraire du tourbillon des évènements jalonnant l'ordinaire d'une journée scolaire, pour se concentrer sur cet objet. Le rythme de ces entretiens est variable, en fonction du contexte de l'établissement et des pratiques professionnelles des CPE, mais cela peut aller d'un entretien annuel, à un rythme d'un entretien trimestriel, en dehors des entretiens ponctuels, suite à des évènements particuliers qui nécessitent une régulation sur le moment.

Au plan professionnel, l'entretien avec un AED peut répondre à plusieurs objectifs, deux types d'entretien pouvant alors être identifiés (C.Barbier, 2011) :

- De manière ponctuelle, en fonction des besoins repérés (type entretien de régulation) : accompagner les AED dans leur travail en explicitant et en rappelant le cadre de fonctionnement, les attendus, en termes de posture, d'activité, quand des difficultés professionnelles sont constatées dans l'exercice de la fonction.
- De manière planifiée, et pour tous les AED (type entretien professionnel) : une fois par an au minimum, pour établir un bilan de positionnement au regard des missions définies et des compétences attendues, identifier les besoins de formations, définir des objectifs de travail pour la période suivante et accompagner les AED dans leur projet professionnel. Cet entretien permet également d'entendre individuellement les personnels sur le fonctionnement du service (points forts, difficultés rencontrées dans le travail collectif) et les évolutions souhaitables du service.

Cette tâche professionnelle mobilise plusieurs compétences, à la fois dans le domaine organisationnel (tout ce qu'il faut prévoir et anticiper en amont de l'entretien), dans le domaine communicationnel et relationnel, pour assurer la conduite de l'entretien et enfin dans le domaine managérial, pour assumer la position de chef de service, qui est celle d'un CPE. Le tableau ci-après décrit plus finement ces compétences, sans prétendre à l'exhaustivité.

Tableau 3 : Compétences à mobiliser par un CPE dans la conduite de l'entretien avec un AED

Compétences organisationnelles **(en amont de l'entretien)**	**Compétences communicationnelles et relationnelles** **(pendant l'entretien)**	**Compétences managériales, relatives à la responsabilité du service vie scolaire (assumer la position de chef de service)**
– Planifier les entretiens – Présenter la démarche de l'entretien professionnel aux AED (visée, outils à disposition, auto-évaluation) – Préparer les entretiens (évaluation des compétences professionnelles des AED, préparation du discours et des perspectives à proposer)	– Être à l'écoute de son interlocuteur – Instaurer les conditions nécessaires à l'échange – Faciliter l'expression et la prise de conscience (reformuler, synthétiser, etc.) – Gérer des désaccords et des tensions – Faire émerger un consensus	– Évaluer les compétences – Rappeler les attendus – Identifier des besoins de formation – Assurer le suivi des décisions prises

Synthèse du Chapitre 6

Ce chapitre a présenté et justifié les productions de la RI.

D'une part, un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE a été élaboré, avec un travail en deux temps : une phase exploratoire auprès d'un panel de six CPE pour recueillir des SPS, qui ont été soumises au groupe de travail des CPET (GrTra2), suivie d'une phase confirmatoire par questionnaire auprès des 551 CPE de l'académie de Toulouse. Cette première étape de la RI a contribué à une meilleure connaissance des situations professionnelles au cœur du métier de CPE. Ces situations nécessitent la mobilisation de compétences clés du métier. Elles sont porteuses d'enjeux formatifs forts, car il est essentiel que les débutants y soient confrontés dans leur parcours de formation. Cette phase d'élaboration d'un référentiel partagée au sein du groupe de travail a alimenté la construction d'un « en commun » (Marcel, 2020a) au sein du groupe des CPE tuteurs. Dans un contexte de métier « en tensions » (Favreau, 2016), ce référentiel des SPS représente un consensus sur les situations professionnelles caractérisant le métier.

D'autre part, un dispositif expérimental de formation en situation de travail (FEST) a été conçu dans le cadre de la formation des CPET : en adossant ce travail aux travaux de recherches relatifs aux apprentissages en situation de travail, la doctorante a accompagné les CPET (GrTra2) dans l'élaboration d'un dispositif de FEST, pour deux SPS choisies par les CPET au sein parmi les situations critiques du référentiel des SPS.

Ce dispositif expérimental, testé avec six CPET volontaires (GrTra3), constitue le dispositif méthodologique de recueil des éléments empiriques pour l'étude des apprentissages des CPES en situation de travail, qui représente le volet heuristique de la recherche-intervention. Ainsi, le dispositif de formation en situation de travail symbolise la médiation entre intervention et recherche, au regard de la démarche de conception mise en œuvre et de la recherche conduite à partir de ce dispositif.

Le chapitre suivant précise nos choix épistémologiques et théoriques pour documenter les apprentissages des CPES dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail.

CHAPITRE 7 UNE RECHERCHE ANCRÉE DANS UNE APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

Notre hypothèse de départ est que les CPE novices construisent des savoirs professionnels dans le cadre du dispositif de formation en situation de travail mis en œuvre avec leurs tuteurs et qu'elles mobilisent ensuite ces savoirs lorsqu'elles agissent seules dans d'autres situations professionnelles.

Ce chapitre justifiera le choix d'une approche sociocognitive des apprentissages professionnels (1) pour étudier les apprentissages des CPES en situation de travail. Les apprentissages professionnels seront documentés au travers (2) des processus d'apprentissage et (3) des savoirs professionnels construits. Nous présentons alors les indicateurs retenus pour analyser la construction des savoirs professionnels (4) au travers du sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009a ; Garcia, 2011, Tali, 2016) et (5) des savoirs constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005). Nous achevons ce chapitre en exposant (6) la modélisation des pratiques professionnelles à laquelle nous nous référons.

1 Le choix de la théorie sociocognitive de l'apprentissage

1.1 Les fondements d'une approche sociocognitive

En faisant le choix de l'approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel, nous rejoignons Marcel quand il affirme que « les premiers fondements du choix de l'approche sociocognitive concernent des enjeux scientifiques relatifs à la pertinence des approches sociales de l'apprentissage » (Marcel, 2005, p. 130).

En effet, le rôle des interactions sociales dans le processus de construction des savoirs est au cœur des théories sociognitives. Ces approches défendent l'idée que l'individu n'apprend pas seul, et que l'intervention d'un tiers contribue aux apprentissages, les échanges et interactions sociales étant considérés comme des facteurs d'apprentissage. Les recherches se réclamant de ce paradigme mettent l'accent sur deux dimensions en interrelation du processus de construction interindividuelle des savoirs : la dimension sociale, qui résulte des échanges et interactions avec autrui et la dimension cognitive, relative aux savoirs. Ainsi, dans cette approche, les interactions ne sont pas réduites à un élément facilitant l'apprentissage, mais elles en constituent un facteur essentiel, c'est-à-dire qu'il peut y avoir apprentissage quand l'individu interagit avec d'autres. Le processus d'apprentissage s'appuie sur des médiations sociales, mais également culturelles. Lefeuvre et al. (2009, p. 283) précisent que « ces médiations peuvent être caractérisées par les cadres et instruments culturels que mobilisent les individus au sein de leurs pratiques ».

Au regard de notre objet de recherche, nous avons retenu, parmi les travaux ancrés dans cette approche, des travaux complémentaires pour étudier le processus de construction des savoirs professionnels : la théorie historico-culturelle de Vygotski (1985), avec le concept de médiation, les interactions de tutelle définies par Bruner (1983) et le concept de vicariance proposé par Bandura (1980 ; 1986) dans sa théorie sur l'apprentissage social. Nous développerons infra les concepts mobilisés.

1.2 La pertinence scientifique de la théorie sociocognitive pour notre objet d'étude

Notre objet de recherche porte sur les apprentissages professionnels des CPES, dans le cadre de leur participation à un dispositif de formation en situation de travail. Les opportunités d'interactions avec le tuteur sont largement présentes, dans plusieurs phases du dispositif. Des temps d'observation des pratiques du tuteur ainsi que des séances de débriefing complètent le dispositif, et peuvent être l'occasion d'apprentissages vicariants et de médiation des savoirs professionnels. La théorie sociocognitive apparaît donc comme un cadre pertinent pour décrire et comprendre les apprentissages professionnels des CPES.

2 Les processus de construction sociale et culturelle des apprentissages professionnels

Notre recherche mobilise plusieurs concepts élaborés par différents auteurs, concernant les processus de construction sociale des apprentissages. Cette partie précise les concepts de médiation, étayage et vicariance, en s'attachant ensuite à expliciter leur articulation dans le cadre de notre recherche, afin d'aboutir à une modélisation de l'apprentissage en situation de travail.

2.1 La médiation

2.1.1 La théorie historico-culturelle de Vygotski

Vygotski s'est intéressé au développement de la cognition chez l'enfant, dans une approche historico-culturelle. Bien que centrés sur le développement de l'enfant, ses travaux ont été à de multiples reprises convoqués dans des recherches portant sur les apprentissages des adultes (Marcel, 2005). En nous inscrivant dans la suite de ces travaux (Yvon & Clot, 2003 ; Clot, 2008 ; Garcia, 2011 ; Tali, 2016), nous posons donc le postulat que les concepts développés par Vygotski sont pertinents pour étudier les apprentissages des adultes, et en particulier les apprentissages professionnels.

Pour Vygotski, la construction des capacités et cognitions humaines ne peut être dissociée des contextes culturels et historiques dans lesquels elles s'élaborent et c'est cette insertion dans une société et dans une culture qui influence majoritairement le psychisme humain, au-delà de ses racines biologiques et héréditaires. À partir de ce postulat, le psychologue russe a formalisé une théorie historico-culturelle du développement humain, en conceptualisant les liens entre pensée et langage (Vygotski, 1985). Dans cette approche, le social occupe donc une place primordiale, les cognitions émergeant dans et par l'interaction avec les autres, qu'il s'agisse de pairs ou de tiers plus expérimentés, ce qui l'amène à écrire que « c'est par l'intermédiaire des autres que nous devenons nous-même, et cette règle vaut non seulement pour l'individu dans son tout, mais aussi pour l'histoire de chaque fonction particulière » (Vygotski, 2014, p. 285). Ainsi, deux étapes interdépendantes structurent le développement des fonctions psychiques supérieures : « Chaque fonction apparaît deux fois, ou à deux niveaux, dans le développement culturel (c'est-à-dire supérieur) de l'enfant. D'abord elle apparaît au niveau social, ensuite au niveau psychologique » (Vygotski, 1981, p. 163, cité par Wertsch, 1985, p. 142). C'est donc dans

la rencontre et l'interaction avec autrui que se produit le développement de l'être humain. Le tiers, qu'il soit expert ou pair initié, joue ici un rôle de facilitateur dans l'apprentissage, en aidant à l'intériorisation des procédures, pour conduire l'apprenant vers plus d'autonomie ; ainsi il assume une fonction de médiation. Ces interactions s'opèrent par la médiation d'outils que Vygotski désigne sous le terme d'instruments psychiques :

> Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi du signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques (Vygotski, 1985, p. 150).

La médiation s'opère à deux niveaux : il peut s'agir d'une médiation technique ou d'une médiation sémiotique (le langage par exemple). Ces outils, qu'ils soient techniques ou sémiotiques, sont le fruit de l'héritage culturel et historique des générations précédentes et possèdent donc un caractère d'extériorité pour l'enfant qui doit se les approprier.

La notion d'outils est centrale dans l'œuvre de Vygotski, ainsi que le rappelle Rochex (1997) :

> L'activité humaine, loin de n'être qu'adaptation au milieu, est transformation de celui-ci, au travers de laquelle l'homme se produit et se transforme lui-même, et qui s'accomplit par la médiation des outils et instruments, des moyens de travail « que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action (…) (convertissant) ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité (Marx, 1867/1976) (Rochex, 1997, p. 118)

L'originalité et la force de la pensée de Vygotski résident dans l'élargissement de la notion d'outils aux conduites sémiotiques :

> de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation d'un outil, l'intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (…) est médiatisée par des systèmes de signes que Vygotski désigne sous le terme "d'instruments psychologiques et dont il donne, pêle-mêle, les exemples suivants : "le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, mes cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels (1930/1985, traduction revue par Rochex d'après la traduction anglaise in Wertsch, 1981). (Rochex, 1997, p. 118-119)

L'appropriation de ces systèmes de signes contribue alors au développement humain, en transformant les fonctions psychiques supérieures. Ainsi Vygotski précise que toutes les fonctions psychiques se présentent deux fois : d'abord au niveau interpsychique, dans l'interaction avec autrui et ensuite au niveau intrapsychique. L'intériorisation des activités

pratiques en activités mentales de plus en plus élaborées peut se faire grâce à la médiation du langage et des mots qui le composent.

Selon Vygotski (1985), le langage constitue l'un de ces outils psychologiques qui vont contribuer au développement du psychisme humain. Dans cette approche ancrée sur le social, le langage occupe une place essentielle, car il est le point de départ de l'activité mentale et joue un rôle de régulateur de l'activité humaine : il permet d'agir sur soi et sur les autres, tout en ayant un contrôle sur ses comportements. Selon Schneuwly & Bronckart (1985, p. 111),

> le langage apparaît tout d'abord comme moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même, une de ses fonctions psychiques. (Schneuwly & Bronckart, 1985, p. 111)

Ainsi, Vygotski postule que la pensée et le langage ne peuvent être clairement dissociés et ce mouvement de double naissance des fonctions psychiques supérieures (au niveau social d'abord, en interpsychique puis au niveau individuel en intrapsychique) le conduit à formaliser le concept de zone de développement potentiel.

Les traductions de ce concept développé par Vygoski diffèrent parfois : si le terme « zone proximale de développement » est largement utilisé dans la littérature française, on trouve également l'expression « zone de proche développement », « zone prochaine de développement » ou encore « zone de développement potentiel » (Sève, 1985 in (Vygotski, 1985). En référence aux travaux de Vygotski, Clot (1995, p. 121) utilise également la notion de « zone potentielle de développement » pour désigner « les moments d'ouverture et de transit dans le cours de l'activité ».

La zone de développement potentiel représente l'écart entre ce que l'apprenant sait et peut faire seul, et ce qu'il pourrait réaliser en étant accompagné par un tiers plus expérimenté que lui, que Vygoski définit plus en détail de la façon suivante :

> Cette disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul, mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement (Vygotski, 1985, p. 270).

2.1.2 Apprentissage en situation de travail et zone de développement potentiel

Les situations de travail à visée formative, avec l'accompagnement d'un tuteur, relèvent typiquement de cette configuration de collaboration dans la « zone de prochain développement » de l'apprenant : l'objectif du tuteur est de permettre au stagiaire de gravir une marche dans le développement des compétences professionnelles, en le confrontant à une situation qui va générer un apprentissage en lui demandant d'aller un peu plus loin que ce qu'il maîtrise déjà. Ces situations constituent ce que Mayen désigne par le terme de « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999). En s'appuyant sur la notion de médiation, en lien avec le modèle de Vygotski et celui de la psychologie culturelle (Bruner, 1991), Mayen

introduit la notion de situation potentielle de développement, en la définissant au départ de la manière suivante : « L'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999, p. 66). L'auteur fait le constat que dans certaines situations, quand les professionnels ne sont confrontés qu'à des tâches routinières, sans aléas, sans nouvelles configurations ni complexité à résoudre, alors la compétence se dégrade. Dans une démarche d'enseignement et de formation, l'identification de cette zone de développement potentiel constitue donc un enjeu crucial, ce que souligne Rochex dans son analyse des travaux de Vygotski, en citant le psychologue russe :

> La pédagogie doit se régler non sur l'hier, mais sur le demain du développement enfantin. (…) L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (…) Toute matière d'enseignement exige de l'enfant plus qu'il ne peut donner à ce moment-là, c'est-à-dire que l'enfant à l'école a une activité qui l'oblige à dépasser ses propres limites (1934/1985), souligné par Vygotsky) (…) Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant (1935/1985). (Rochex, 1997, p. 131).

À l'intérieur de cette zone de développement potentiel, la médiation d'un tiers plus expérimenté pour faciliter l'apprentissage peut prendre plusieurs formes, en fonction de la nature de la situation.

2.1.3 La médiation des savoirs dans des dispositifs de formation en situation de travail

Les dispositifs de formation en situation de travail ont vocation à utiliser la situation de travail comme situation de formation, au sein de laquelle l'apprenant est accompagné par un tuteur ou un formateur. L'enjeu de ces temps de travail, qu'ils prennent la forme de travail conjoint ou de temps de débriefing à partir d'une mise en situation de travail est de rendre explicite pour l'apprenant les savoirs professionnels maîtrisés par les experts, mais qui demeurent souvent implicites, et d'opérer ainsi une médiation des savoirs professionnels. Le rôle du professionnel expérimenté est alors de faciliter l'accès de l'apprenant aux savoirs. Dans le cadre de notre recherche, cette médiation des savoirs peut intervenir dans les temps de débriefing post-séance. À la suite de Fauré, Gardiès et Marcel (2015), nous définissons comme forme de médiation des savoirs « la manière dont l'enseignant expérimenté rend accessible un certain nombre de savoirs en se positionnant comme intermédiaire » (Fauré et al., 2015, p. 3). Ce processus de transmission de savoirs s'avère complexe, car certains savoirs professionnels, incorporés par les professionnels expérimentés, demeurent implicites, y compris pour ces derniers. Dans des dispositifs de formation en situation de travail, cette complexité est accrue par la double logique à laquelle sont soumis les tuteurs : concilier les enjeux de production des

situations de travail et les enjeux de formation liés à leur rôle de tuteur (Rémery & Markaki, 2016). Il s'agit dès lors pour les tuteurs, de passer d'un savoir tacite, peu accessible au novice, à un savoir explicite, identifié et partageable, en mobilisant des stratégies cognitives, langagières et communicationnelles adaptées. L'interaction avec un professionnel plus expérimenté peut alors aider le débutant à discerner davantage d'indices dans les situations de travail, afin d'orienter son action (Fauré et al., 2015).

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons l'hypothèse que le dispositif de formation en situation de travail co-élaboré par les CPET peut constituer, au niveau macro, un espace de médiation des savoirs. Ainsi, la médiation opérerait à deux niveaux : dans un premier temps, au niveau micro, au cours des séances de débriefing CPES/CPET, puis au niveau macro, en considérant l'ensemble des séances de mise en situation de travail et des séances de débriefing. Les interactions de tutelle apparaissent dès lors au cœur de l'analyse.

2.2 L'étayage

2.2.1 Rôle et fonction de l'étayage dans les apprentissages

Le concept d'étayage en lien avec les interactions de tutelle en situation d'apprentissage a été formalisé par Bruner (1983), dont les travaux s'appuient sur ceux du psychologue russe Lev Vygoski. Bruner est profondément attaché au rôle de la culture dans le modelage de la conduite individuelle ; son apport majeur réside dans l'introduction du rôle de la médiation d'autrui et celui de l'adulte médiateur dans le développement de l'enfant.

En s'appuyant sur le concept de zone proximale de développement (désormais ZPD) théorisé par Vygotsky, Bruner développe en particulier le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes, au terme d'une expérience conduite auprès d'un groupe de 30 enfants de trois à cinq ans, issus de classe sociale moyenne et supérieure (Bruner, 1983). Au cours de cette expérience, les enfants sont encadrés par une tutrice, qui leur propose une activité de jeu de construction avec des cubes. La tutrice cherche à enseigner aux enfants à réaliser une construction particulière, à trois dimensions, qui exige un niveau de savoir-faire qui dépasse le niveau initial des enfants. Il s'agit d'une tâche répétitive à caractéristiques multiples, conçue spécifiquement pour l'expérience, pour être stimulante, et se situant dans la ZPD des enfants. Au terme de l'expérience, Bruner analyse : « Les résultats montrent quelques-unes des propriétés d'un système d'échange en interaction dans lequel le tuteur procède selon une théorie implicite des actions de celui qui apprend » (Bruner, 1983, p. 279).

L'auteur définit l'étayage comme le processus « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983, p. 263). Dans cette visée, le tuteur va prendre en charge certaines dimensions de l'activité, pour la rendre accessible à l'apprenant, au regard de ses compétences actuelles. L'expérience montre que la relation de tutelle est une relation de soutien, dont Bruner décline plus précisément les caractéristiques, au travers des six fonctions de l'étayage :

- **L'enrôlement :** il s'agit d'engager l'apprenant dans la tâche en suscitant son intérêt, son attention et faire en sorte que le problème à résoudre, la tâche qui lui est proposée, devienne le sien.
- **La réduction des degrés de liberté :** la réduction des degrés de liberté permet de simplifier la tâche, d'en réduire la complexité et la rendre ainsi plus accessible à l'apprenant, en fournissant une aide ponctuelle qui va permettre de franchir un cap.

- **Le maintien de l'orientation :** au cours de la réalisation d'une tâche, l'apprenant peut se disperser, avoir d'autres idées générées par la tâche, avoir envie d'explorer d'autres domaines ou encore détourner la consigne initiale de la tâche. Le rôle du tuteur est ici de recentrer, pour faire en sorte que le but initial soit toujours présent à l'esprit de l'apprenant, afin de maintenir l'activité sur cet objectif initial, car « les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné la limite de leurs intérêts et de leurs capacités » (Bruner, 1983, p. 278). Il s'agit ici de conserver la motivation vers le but initialement fixé et de la soutenir, malgré les difficultés rencontrées.
- **La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche :** le tuteur indique les dimensions, les caractéristiques de la tâche à prendre en compte pour sa réalisation, celles qui sont les plus pertinentes, afin que l'apprenant réussisse la tâche. Signaler ces caractéristiques permet à l'apprenant de mesurer l'écart entre sa production et ce qui est attendu.
- **Le contrôle de la frustration :** Pour Bruner, la « résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui » (Bruner, 1983, p. 278). La résolution de problème implique une prise de risque de l'apprenant, peut conduire à des erreurs. Le rôle du tuteur est donc de faire en sorte que la situation soit la plus sécurisante possible ; il s'agit ici de valoriser, d'encourager les tentatives de l'apprenant, d'éviter que les erreurs constitutives de l'apprentissage « fasse perdre la face » à l'apprenant (Bruner, 1983, p. 278), tout en prévenant l'instauration d'une trop grande dépendance au tuteur, l'objectif étant bien que l'apprenant soit ensuite en mesure de faire face, seul, à la situation problème.
- **La démonstration :** il s'agit de montrer une manière de résoudre le problème, pour donner à voir une manière de faire, mais d'une manière stylisée. Cela peut se faire, par exemple, en décomposant les étapes ou en réduisant la vitesse d'exécution, afin que l'apprenant puisse en repérer les étapes déterminantes et soit en mesure de s'approprier le processus de résolution, au-delà d'une imitation passive.

Dans le cadre de la formation des enseignants, cette fonction de tutelle peut être mise en œuvre dans les entretiens de conseil pédagogique (Marcel & Garcia, 2009). Bien que l'utilité du tutorat dans cette modalité soit largement discutée dans la littérature scientifique (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009), Marcel & Garcia (2009) pointent que les conseillers pédagogiques parviennent à obtenir quelque réussite dans ces entretiens au travers « du débriefing qui, comme situation de tutelle, garantit la potentialité de mises en œuvre de dynamiques d'étayage et de développement professionnel pour les stagiaires » (p.15). Les CPE débutants sont également concernés par des entretiens de conseil pédagogique.

2.2.2 Étayage et formation des CPE débutants

Depuis la création des IUFM[103], les CPE stagiaires exercent à temps partiel en établissement scolaire et reçoivent une formation au sein de l'institut de formation, la répartition de cette alternance établissement scolaire/institut de formation ayant varié à plusieurs reprises, au gré de l'évolution de la politique de formation des enseignants et des CPE (cf. Chapitre 3). Néanmoins, les CPE stagiaires, quelle que soit la configuration de l'alternance, sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE plus expérimenté, un conseiller pédagogique ayant la fonction de tuteur à leurs côtés (désormais CPET). Pour assurer cet

[103] Avec une interruption de cette modalité d'alternance lors de la mastérisation de la formation, entre 2010 et 2013, cf. Chapitre 3

accompagnement, les CPET conduisent des entretiens de conseil pédagogique, qui peuvent se dérouler à intervalles réguliers au cours de l'année ou à l'issue de temps d'observation de la pratique professionnelle des CPES (Javier, 2015).

En nous référant aux travaux de Marcel & Garcia (2009) cités supra, nous pouvons faire l'hypothèse qu'au cours des entretiens de débriefing, les CPET mettent en œuvre des interactions de tutelle de nature à soutenir les apprentissages professionnels des CPES. En effet, dans une recherche menée auprès de conseillers pédagogiques (CP) de l'enseignement agricole, Marcel & Garcia (2009) ont montré que les CP conduisent l'entretien de débriefing post-leçon comme une situation de tutelle. Les auteurs ont mis au jour dans leur analyse la mobilisation des fonctions de tutelle définies par Bruner (1983), adossées à quatre grandes catégories de savoirs professionnels : des savoirs relatifs à l'instauration d'un dialogue professionnel pour faire entrer le stagiaire en formation ; des savoirs relatifs à la théorisation de l'expérience, pour en faire une expérience partagée avec le stagiaire ; des savoirs relatifs à l'inférence, afin de pouvoir aborder des situations générales, à partir de situations particulières ; des savoirs relatifs à l'évaluation, pour orienter l'action durant l'entretien. Cet étayage par les CP lors des entretiens de débriefing est ainsi présenté comme un indicateur de réussite des CP dans une tâche complexe et soumise à plusieurs dilemmes professionnels (Chaliès & Durand, 2000).

Si le tuteur peut offrir un étayage aux apprentissages des débutants au cours de la situation duelle de l'entretien-conseil, la configuration de formation en situation de travail impose des contraintes spécifiques aux tuteurs.

2.2.3 Étayage et apprentissage en situation de travail pour les métiers adressés à autrui

Dans les situations de travail concernant des métiers adressés à autrui, le tuteur ne peut, la plupart du temps, intervenir directement par des interactions de tutelle, au risque d'interrompre l'activité de l'apprenant auprès des usagers (élèves, parents ou enseignants, dans le cas d'un CPE). Au-delà de l'activité interrompue, une intervention directe du tuteur risque également de faire perdre la face (Goffman, 1974) à l'apprenant, face à ses interlocuteurs, alors qu'il est dans une phase délicate de construction de sa légitimité professionnelle. Le tuteur devra alors trouver d'autres formats d'intervention pour conduire son intention formative sans déstabiliser l'apprenant ou perturber la situation de travail. Dans une recherche auprès d'éducateurs de la petite enfance stagiaires, Filliettaz et al. (2014) identifient ainsi trois configurations de participation des tuteurs, mises en œuvre pour répondre aux enjeux de formation, sans interrompre le stagiaire dans son activité : la configuration d'observation, dans laquelle le tuteur se tient en retrait de l'activité, dans une posture d'observateur, pour recueillir des éléments qui seront retravaillés ultérieurement avec le stagiaire ; une configuration de co-animation, au cours de laquelle tuteur et stagiaire interviennent conjointement dans l'activité, suivant une répartition déterminée en amont ; une configuration de monstration, dans laquelle le tuteur, au cours de temps de co-intervention, prend la main sur l'activité pour montrer au stagiaire comment conduire tel ou tel pan de l'activité. S'agissant de cette dernière configuration, les auteurs soulignent néanmoins que se pose la question du repérage, dans le cours du travail, des caractéristiques essentielles de l'activité montrée par le tuteur, leur compréhension et leur appropriation par la stagiaire. Ainsi, la situation de travail étant également une situation de formation, le tuteur doit faire face à deux types d'enjeux, qui peuvent devenir concurrentiels (Rémery & Markaki, 2016) : il s'agit à la fois de répondre aux enjeux de formation, tout en satisfaisant aux enjeux de production, en réalisant le travail requis par la situation, c'est-à-dire parvenir à former « dans l'effervescence du travail » (Markaki-Lothe & Filliettaz, 2018).

Dans le cadre de notre RI, des situations de co-intervention peuvent être proposées aux CPES par les tuteurs, mais cette possibilité reste soumise aux modalités d'organisation du tutorat (tuteur dans ou hors établissement). En revanche, des temps d'observation de l'activité du tuteur, suivis de séance de débriefing, sont prévus dans le dispositif, quelle que soit la modalité de tutorat. Les concepts de médiation et d'étayage ne peuvent rendre compte des apprentissages professionnels réalisés au cours de temps d'observation. Les travaux de Bandura (2003) relatifs à l'apprentissage vicariant apparaissent alors complémentaires à ces approches, pour documenter la construction des apprentissages professionnels dans le cadre de ce dispositif.

2.3 L'apprentissage vicariant

L'être humain peut apprendre par l'observation active du comportement et des actions d'autrui, c'est la thèse élaborée et défendue par le psychologue américain Albert Bandura dans les années 80. En posture critique par rapport aux travaux behavioristes contemporains, Bandura s'est rapidement éloigné de ces travaux pour proposer une théorie globale de « l'agentivité humaine », pour l'analyse de la pensée et du comportement humain. Dans cette théorie, l'être humain n'est pas vu comme subissant les contraintes de son environnement, mais au contraire, est capable d'agir sur ses actions et sa destinée en mobilisant des processus cognitifs, vicariants, autoréflexifs et autorégulateurs.

Si le cadre de l'apprentissage social, avec le processus de modelage, est posé dès 1977 (Bandura, 1980), il faudra attendre la parution de son ouvrage « Les fondements sociaux de la pensée et de l'action », en 1986, pour que soit formalisé le cadre conceptuel original de la théorie de la causalité triadique réciproque. Cette théorie dépasse les conceptions binaires des modèles psychologiques qui prévalent jusqu'alors (le lien environnement/comportement pour le behaviorisme, le lien entre pensée et langage, etc.) pour proposer un modèle plus riche et plus complexe, prenant en compte les interactions tripolaires réciproques entre la personne, son comportement et son environnement, notamment au travers des processus vicariants (Carré, 2004), cette interdépendance fonctionnelle étant signifiée par l'expression « causalité triadique réciproque », concept au cœur de la théorie sociocognitive défendue par Bandura. Dans cette théorie, « les sujets sociaux sont donc tout à la fois les producteurs et les produits de leur environnement » (Carré, 2004, p. 18), et ne sont pas dans une position de passivité au regard d'un contexte personnel, environnemental ou social. Le rôle du sujet social est au centre de cette approche, qui repose sur trois composantes théoriques fondamentales : la vicariance, la capacité de symbolisation de l'homme, et les processus auto régulateurs (Carré, 2004).

Nous présenterons ce modèle de manière plus détaillée dans la suite de notre propos, en tant que modèle explicatif du comportement humain ; nous précisons en premier lieu le processus de modelage sous-jacent aux apprentissages vicariants.

2.3.1 Le processus de modelage : quatre processus élémentaires à prendre en compte

Le modelage est le processus par lequel un être peut apprendre en observant les actions d'autres humains. Bandura (1980) soutient que la plupart des comportements humains sont appris par observation, au moyen du modelage, ce qui est moins risqué et coûteux que d'apprendre uniquement par les conséquences de ses actes. En effet, certains apprentissages (l'apprentissage du pilotage d'un avion, par exemple) ne peuvent absolument pas se réaliser par essais-erreurs, pour des raisons de sécurité.

Néanmoins, il ne s'agit aucunement d'un apprentissage par imitation ni d'une observation passive. Au contraire, le modelage suppose une activité cognitive intense de l'observateur : en observant autrui, nous faisons des hypothèses sur la manière dont les comportements sont produits, pour en avoir une représentation symbolique, ainsi « le modelage détermine l'apprentissage principalement grâce à sa fonction d'information » (Bandura, 1980, p. 29). L'auteur précise que « durant l'exposition, les observateurs acquièrent des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct » (Bandura, 1980, p. 29). L'apprentissage par observation fait appel à quatre processus élémentaires :

- **Les processus attentionnels** : pour apprendre, il faut impérativement porter attention à ce que l'on observe pour en distinguer les traits pertinents. Le processus attentionnel permet la sélection des modèles observés, parmi l'ensemble des modèles à disposition. L'attention portée aux modèles peut varier en fonction des attractions interpersonnelles, des modèles jugés attrayants ou pas, en fonction des comportements des modèles eux-mêmes (leur complexité, leur caractère saillant). L'attention va dépendre également des capacités perceptives, des motivations de l'observateur.
- **Les processus de rétention (ou de mémorisation) :** pour être influencé par un modèle, il faut pouvoir s'en souvenir ; le deuxième processus cognitif mobilisé est donc le processus de rétention, qui permet de conserver en mémoire les activités modelées. Il s'agit d'un processus cognitif représentationnel qui permet à l'individu d'avoir une représentation symbolique de ce que Bandura désigne sous l'expression « patron de réponse », une fois que le modèle n'est plus visible. La capacité de l'homme à manipuler des symboles autorise cette fonction représentationnelle, deux systèmes de représentations étant alors mobilisés : la représentation verbale et la représentation imagée. Ces deux systèmes de représentation vont rendre possible un encodage des informations observées et sélectionnées lors de l'observation des modèles, et être ainsi, par la suite, mobilisés pour « prendre la place d'évènements physiquement absents » (Bandura, 1980, p. 31). L'encodage visuel aboutit ainsi à la création d'images mentales, qui seront fortement associées à des noms, à des significations. Le codage verbal est également très puissant et largement mobilisé par l'homme, « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels » (Bandura, 1980, p. 32). Les comportements observés sont ainsi associés à un encodage verbal, ce qui facilitera le rappel ultérieur. C'est ce processus de rétention qui va permettre une reproduction différée, alors que le modèle n'est plus là.
- **Les processus de reproduction motrice :** il s'agit ici de traduire les représentations symboliques en actions, c'est-à-dire d'exécuter une action apprise par modelage en faisant appel aux représentations symboliques stockées en mémoire. Cette exécution peut ne pas être parfaite dès la première tentative, par exemple dans le cas où le sujet ne maîtrise pas tous les savoir-faire élémentaires pour mener à bien l'action, il faut alors des ajustements. Par ailleurs, dans le cas d'apprentissage de savoir-faire complexe, toutes les actions ne peuvent être complètement observées et l'individu qui observe se fait alors une représentation incomplète, permettant une correspondance correcte entre représentation et performance. Pour reproduire un comportement appris par modelage, il faut donc que l'individu ait les capacités cognitives et physiques nécessaires. Le modelage permet une première exécution de l'action et ensuite, les essais successifs vont être l'occasion, pour l'apprenant d'autoréguler son action pour perfectionner le comportement.

- **Les processus motivationnels :** le fait de fournir des modèles ne suffit pas pour que les personnes reproduisent ce comportement. Ici la « théorie sociocognitive fait la distinction entre acquisition et performance, car les gens ne réussissent pas tout ce qu'ils apprennent » (Bandura, 2007, p. 140) et ils « ne traduisent pas en actions tout ce qu'ils ont appris » (Bandura, 1980, p. 34). La reproduction des comportements appris par observation est influencée par les résultats observés de l'action : si le résultat observé est négatif, l'individu sera peu enclin à le reproduire, alors que si le bénéfice qu'il peut en retirer est positif ou valorisant, il y a davantage de chances que ce comportement soit effectivement reproduit. La performance est ainsi liée à la motivation du sujet à accomplir l'action.

Cette proposition, adossée à la conception de sujets sociaux en tant qu'« agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions » (Carré, 2004, p. 27), donne le primat à la dimension individuelle des processus mentaux. Elle diffère nettement en cela de celle portée par Bruner (1983) : en développant le concept d'étayage, Bruner montre comment la médiation de tutelle joue un rôle déterminant dans les processus cognitifs, car le tuteur intervient pour guider, orienter et maintenir l'attention de l'apprenant dans la tâche.

Les individus apprennent également au moyen d'un modelage verbal et d'un modelage symbolique. En effet, au fur et à mesure que les compétences langagières se développent chez l'enfant, puis l'adolescent et l'adulte, « le modelage verbal se substitue graduellement au modelage comportemental en tant que mode préféré de guidance » (Bandura, 1980, p. 43). L'auteur souligne que le modelage verbal, grâce à la richesse du langage à disposition, constitue un moyen particulièrement puissant, qui offre un gain de temps notable dans l'apprentissage de nouveaux comportements. Certaines compétences cognitives complexes sont difficiles à acquérir uniquement par observation ; le fait qu'un modèle compétent explicite sa stratégie cognitive et les processus mentaux mobilisés va faciliter l'apprentissage du novice. C'est ce qui se joue dans les entretiens de débriefing tuteur/stagiaire, au cours desquels le tuteur explicite sa démarche, pour aider le stagiaire à en discerner les éléments déterminants afin de pouvoir par la suite, élaborer sa propre stratégie cognitive : « Dans les activités complexes, les compétences de pensée verbalisées guidant les actions sont généralement plus informatives que les actions modelées elles-mêmes » (Bandura, 2007, p. 145). Ce modelage verbal des compétences cognitives favorise ainsi le développement de ces compétences et du sentiment d'efficacité personnelle (Shunk, 1981 ; Shunk & Gunn, 1985 ; Shunk & Hanson, 1985 ; cités par Bandura (2007)).

Les différents médias, tels que la télévision, les films, ou encore internet aujourd'hui, contribuent par ailleurs aux apprentissages des individus en opérant un modelage symbolique (Bandura, 1980). En élargissant de manière importante la possibilité d'observation de comportements d'autrui (de manière quasi illimitée pour internet), l'exposition à ces médias a une influence considérable dans l'évolution des comportements et des attitudes sociales ; ce processus est en particulier mobilisé dans le domaine du marketing, pour agir sur les goûts du public et influencer ainsi les comportements d'achats des individus.

Au final, trois types de modelage sont à prendre en compte : le modelage comportemental, le modelage verbal et le modelage symbolique (Bandura, 1980). « Le processus fondamental du modelage est le même que le comportement soit transmis au moyen de mots, d'images ou d'actions vivantes. Cependant, les différentes formes du modelage n'ont pas la même efficacité » (Bandura, 1980, p. 43).

2.3.2 Les processus autorégulateurs

La notion de capacité autorégulatrice des comportements tient une place importante dans l'œuvre de Bandura. Elle repose sur l'idée que les hommes sont des « agents autodirigés » (Carré, 2004, p. 27) et qu'ils possèdent à ce titre la capacité d'agir sur leurs actions, leur motivation, par une autorégulation de leurs comportements. Carré (2004) explique que « l'autorégulation débute par l'anticipation des résultats matériels, symboliques et sociaux, mais elle s'applique également à l'auto-évaluation des résultats » (Carré, 2004, p. 27). Cette auto-évaluation est faite par le sujet au regard de ses standards personnels, progressivement construits ; les travaux de Bandura soutiennent que cette auto-évaluation l'emporte sur une évaluation externe (Carré, 2004).

Pour autant, une médiation d'autrui peut intervenir dans le processus d'autorégulation. En effet, ces résultats ont notamment été à la base de programmes de soins en direction de personnes souffrant de désordres phobiques graves, dans lesquels le thérapeute met en œuvre un étayage pour accompagner le patient dans la maitrise progressive de la situation redoutée. Il ne s'agit pas ici de renforcements positifs face aux situations phobiques ; ce sont les cognitions de la personne (représentations pensées, prises de conscience) qui opèrent une médiation entre les effets de l'environnement et l'action de l'individu en réponse à cette situation (Carré, 2004). Les recherches conduites par Bandura montrent que ces programmes donnent de très bons résultats, en faisant la démonstration à l'individu de sa capacité à surmonter la situation phobique (Carré, 2004). Carré (2004) explique que ce type de démarche « permet de construire la résilience face aux épreuves négatives » (Carré, 2004, p. 28).

En observant les comportements d'autrui, et leurs conséquences, qu'elles soient positives ou négatives, les individus retirent des informations pour agir, et élaborent des attentes pour leurs propres comportements. Il ne s'agit pas ici d'un effet automatique de l'observation, mais bien d'un processus d'autorégulation, qui repose sur la compréhension et l'interprétation des patrons de réponse sous-jacents aux comportements d'autrui. Ainsi, « un comportement peut être soit augmenté, soit inhibé par les conséquences des actions » (Bandura, 1980, p. 113)

Bandura précise que « le renforcement vicariant est indiqué lorsque des observateurs augmentent la fréquence d'un comportement pour lequel ils ont vu d'autres personnes être renforcées » (Bandura, 1980, p. 112). Le modelage renforcé a davantage d'effet dans l'élaboration de patrons de comportement similaire que le seul modelage. De plus, la manière dont le renforcement est effectué, en comparaison avec d'autres renforcements, a un effet sur son interprétation par la personne qui reçoit ce renforcement, ce que Bandura appelle « les propriétés relationnelles du renforcement ». Pour autant, l'effet de ce renforcement vicariant est lié à la valeur attribuée par les observateurs aux comportements et aux modèles observés : tous les modèles n'ont donc pas le même pouvoir d'influence.

Dans notre recherche, l'observation ne porte pas sur un pair, mais sur le tuteur, qui est un professionnel expérimenté, au regard du CPES, et qui plus est, dans un rôle explicite de formateur. En évoquant ce type de modèle, Bandura souligne que « ceux qui ont un statut plus élevé, une grande compétence et un grand pouvoir sont plus efficaces en amenant les autres à se comporter d'une façon similaire que des modèles de standing inférieur » ((Bandura, 1980, p. 86), cité par Tali, 2016, p 67), car les observateurs attribuent davantage de valeur à leurs comportements et s'attendent à les voir réussir. Ainsi, l'anticipation d'un renforcement positif influence l'observation des individus, il agit en tant qu'« influence antécédente » (Bandura, 1980), que l'auteur explicite :

> Dès lors, en se basant sur les actions des modèles qui ont une connaissance de la situation, les novices peuvent agir d'une façon appropriée

> dans des endroits variés par rapport à différents évènements sans avoir à découvrir ce qui constitue une conduite acceptable à partir des réactions d'amusement ou de choc des témoins de leurs tâtonnements
> (Bandura, 1980, p. 85).

Ce modelage vicariant permet au novice de gagner du temps dans son apprentissage. Dans le cadre de notre travail, ce modelage par l'observation est renforcé par le modelage verbal, qui se produit dans les entretiens de débriefing conduits systématiquement par le tuteur après chaque mise en situation de travail.

Au terme de cette partie, nous avons précisé comment les concepts de médiation, étayage et vicariance pouvaient contribuer à documenter les processus d'apprentissage mobilisés en situation de travail par les CPES. La dimension sociale des apprentissages constitue un point commun aux approches développées par Vygotski et Bruner, avec des orientations complémentaires : chez Vygotski, l'apprentissage se réalise au travers de médiations sociales, tandis que Bruner affine cette approche en introduisant le concept d'interaction de tutelle, en mettant au jour le rôle déterminant joué par les tuteurs dans les apprentissages. Ces concepts ne peuvent néanmoins suffire à rendre compte des processus d'apprentissage mobilisés par les CPES dans le dispositif de FEST : les temps d'observation du travail et les séances de débriefing sont propices à des apprentissages vicariants, ce qui justifie le recours à la théorie de Bandura sur la vicariance, afin de compléter le triptyque théorique pour étudier les processus d'apprentissage et mieux comprendre la construction des savoirs professionnels.

3 Les savoirs professionnels

Peu de travaux de recherche se sont intéressés à la question des savoirs professionnels des CPE, aussi nous allons dans un premier temps nous appuyer sur les travaux relatifs aux savoirs professionnels des enseignants. Bien qu'il s'agisse de deux métiers différents, nous faisons l'hypothèse de l'existence d'un certain nombre de points communs entre les savoirs professionnels des enseignants et ceux des CPE. D'une part, ces professionnels évoluent dans un espace de travail commun que constitue l'établissement scolaire, au sein du système éducatif ; d'autre part, le bénéficiaire de leur action est l'élève, pour les uns comme pour les autres, et requiert le partage de savoirs professionnels, dans le cadre d'un travail collectif entre enseignants et CPE (Focquenoy-Simonet, 2017). Au plan institutionnel, l'identification de quatorze compétences communes aux enseignants et CPE, reposant sur des savoirs professionnels, autorise également à formuler cette hypothèse.

3.1 « Savoirs », une notion parfois polysémique

Face aux amalgames fréquents entre information, connaissance et savoir, Legroux propose dès les années 1980 une conceptualisation de ces termes, pour établir les distinctions suivantes :

- L'information est placée sous le primat de l'objectivité, elle est extérieure au sujet, qui en prend connaissance ou pas, qui en use, ou pas. L'information peut être stockée et ainsi circuler facilement ; elle est quantifiable. Mais « tant que l'information n'est pas transformée par l'expérience personnelle, elle reste ce qu'elle est : de l'information » (Legroux, 2008, p. 107).

- De manière très différente, la connaissance se définit en rapport avec une relation au sujet. Elle est placée sous le primat de la subjectivité, car elle est élaborée par le sujet, à partir des informations qu'il prélève dans son environnement. Ce processus est propre à chaque personne, la connaissance revêt ainsi un caractère syncrétique, liée à l'histoire de chacun. Il relève d'un processus d'appropriation subjective d'une information. Astolfi (1992) précise que « la connaissance est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chacun » (Astolfi, 1992, p. 69).
- Le savoir résulte d'un processus d'objectivation et de conscientisation, car « le savoir implique une ci-conscience de savoir » (Beillerot et al., 1989, p. 180). Ainsi, « connaître est une simple familiarité avec l'objet connu. Savoir est une expression plus intellectuelle » (Legroux, 2008, p. 108) ; des concepts, des jugements peuvent alors être mobilisés pour décrire ces savoirs. L'auteur précise le statut objectif du savoir : « Le savoir est un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective pour le sujet, possédées par le sujet et lui assurant un pouvoir » (Legroux, 2008, p. 110). Des processus cognitifs complexes sous-tendent le processus d'élaboration des savoirs, car « le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet » (Legroux, 2008, p. 119).

Pour les besoins de l'écrit présenté ici, information, connaissance et savoir ont été exposés d'une manière successive pouvant induire l'idée d'une linéarité, mais il n'en est rien : il existe une circularité entre ces trois concepts, adossée à des processus cognitifs complexes. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux savoirs construits et mobilisés par les CPES, en situation de travail, nous parlerons donc de savoirs professionnels.

3.2 Les savoirs professionnels

3.2.1 Définir le concept

Wittorski (2014) souligne la diversité des dénominations, dans la littérature scientifique, des savoirs liés à l'action : savoirs d'action, savoirs d'expérience, savoirs professionnels, savoirs cachés dans l'agir professionnel. Selon l'auteur, ces désignations sont sous-tendues par des projets scientifiques distincts : Wittorski distingue d'une part les travaux considérant les savoirs comme incorporés à l'action (Schön, 1994 ; Tardif & Lessard, 1999), ceux qui visent la compréhension des processus de formalisation de l'action (J.-M. Barbier & Galatanu, 2004) et ceux qui étudient le processus de professionnalisation au travers de la reconnaissance et de la mise en visibilité des savoirs d'une communauté professionnelle (Wittorski, 2007).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la construction et à la mobilisation de savoirs par les CPES, au cours de leur participation au dispositif de formation en situation de travail. Aussi, à la suite de Marcel (2005), nous désignons sous le terme de « savoirs professionnels », les savoirs mobilisés pour réaliser les tâches liées à son métier, ainsi que les savoirs construits en faisant son métier, dans l'activité professionnelle. L'auteur identifie deux fonctions complémentaires pour ces savoirs professionnels : d'une part, ces savoirs permettent de « faire son métier », en ciblant les savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles ; d'autre part, ils permettent « d'être à son métier », en contribuant à la socialisation professionnelle, par l'appropriation des règles et normes implicites et explicites de la structure et par la définition d'un positionnement individuel au sein du collectif de travail. Ces savoirs sont acquis par la formation et sont également construits lors de l'exercice professionnel.

3.2.2 Expérience et savoirs professionnels

Différentes formes de savoirs sont mises en jeu par l'activité professionnelle (Osty, 2003). Faisant le constat, partagé avec d'autres auteurs, de la polysémie du terme « savoir », J.-M.Barbier (1996) propose de distinguer savoirs objectivés et savoirs détenus. Les savoirs objectivés existent indépendamment de celui qui les énonce, et ils ont été reconnus comme valides par la communauté sociale. Ces savoirs sont « conservables, cumulables, appropriables » (J.-M. Barbier, 1996, p. 9). L'auteur les définit comme « des énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité » (J.-M. Barbier, 1996, p. 9). Ils disent quelque chose du réel et établissent une correspondance entre ce réel et la manière de le désigner. Les savoirs détenus, quant à eux, sont liés au champ sémantique des capacités, connaissances, compétences, aptitudes, attitudes, des professionnels. L'auteur précise que « le référent en est constitué parce ce que nous pourrions appeler des composantes identitaires », c'est-à-dire des éléments qui ne sont qu'inférés à partir de l'observation d'un « comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions (…). Les savoirs sont alors des composantes identitaires indispensables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support » (J.-M. Barbier, 1996, p. 10). Les savoirs professionnels définis par Marcel (2005), auxquels nous nous référons, relèvent de savoirs détenus, au sens de J.-M. Barbier (1996).

J.-M. Barbier explicite la distinction classique entre savoirs théoriques et savoirs d'action en soulignant qu'elle tend à évoluer, du fait des transformations à l'œuvre depuis les années 80 dans le monde du travail et de la production, ainsi que dans le monde de la formation et de la recherche. Les savoirs théoriques sont souvent assimilés à des savoirs disciplinaires (de recherche, d'enseignement ou professionnelle) ; ils connaissent une évolution parallèle à celle des savoirs d'action, car ils portent sur des objets et des champs qui tendent à les rapprocher « de l'action et de son intelligibilité » (J.-M. Barbier, 1996, p. 4).

Les savoirs d'action quant à eux sont « traditionnellement assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action » (J.-M. Barbier, 1996, p. 4), mais de plus en plus, dans les nouvelles formes d'organisation du travail, ces savoirs d'action sont identifiés, formalisés, ce qui renforce leur statut de savoirs. L'espace du travail notamment est le lieu de production et de mobilisation de savoirs d'expérience, qui peuvent faire l'objet d'échanges, de dialogues entre professionnels (dans le cadre du tutorat, par exemple). Hadji (2002) soutient que ces savoirs d'expérience constituent de véritables savoirs « dans la mesure où ils ont subi, précisément, la mise à l'épreuve de l'expérience (…) dès qu'ils ont subi l'épreuve de la rupture fondatrice, ce sont des savoirs » (Hadji, 2002, p. 22-23).

Il convient de définir plus précisément la place de l'expérience dans la construction des savoirs professionnels. Albarello et al. (2013) définissent l'expérience comme un « processus de construction, essentiellement de construction de sens (autour) de son activité » (Albarello et al., 2013, p. 5). Toute activité ou action ne constitue pas automatiquement une expérience pour le sujet : pour que l'action devienne expérience, il faut que le sujet lui attribue une certaine valeur (Albarello et al., 2013), « il y a dans l'expérience une attribution subjective de reconnaissance de la valeur constructive pour le sujet » (Albarello et al., 2013, p. 6). Les auteurs précisent le lien dialectique entre expérience et construction de connaissances[104], qui sont intiment liées, mais ne se réduisent pas l'un à l'autre : l'élaboration d'expérience peut aboutir à la construction de

[104] Les auteurs évoquent ici la construction de connaissances au sens « établissement de liens mentaux entre des objets de pensée » (Albarello et al., 2013, p. 6) et précisent que le savoir relève d'une élaboration cognitive plus poussée

nouvelles connaissances, mais ce processus se produit dans une temporalité différente, en général, de celle de l'expérience, qui prend place dans l'ici et maintenant, alors que l'élaboration de l'expérience, la réflexion sur l'expérience se déroulent en général à postériori et s'inscrivent dans une temporalité plus longue. Pour J.-M. Barbier (2013), l'élaboration de l'expérience est une action à part entière, spécifique, qui prend appui sur l'activité et nécessite une construction du sens de son activité par le sujet. Cette démarche relève d'une transformation des constructions mentales du sujet, qui pourront être mobilisées comme des représentations anticipatrices pour des actions futures.

3.2.3 Les savoirs professionnels des enseignants

S'agissant du domaine de l'enseignement, les évolutions successives des systèmes de formation des enseignants au sein des pays francophones, au cours des quarante dernières années, ont suscité un intéressant croissant et une riche dynamique de recherche sur les savoirs professionnels des enseignants (Paquay, 2012). Ces travaux ont contribué à établir des typologies des savoirs professionnels des enseignants (Gauthier & Tardif, 1997).

Ainsi, Gauthier & Tardif (1997), en distinguant sept catégories de savoirs professionnels des enseignants, montrent que les savoirs des enseignants ne se réduisent pas au savoir d'une discipline, mais qu'ils sont variés : pour agir en situation professionnelle, l'enseignant puise dans un réservoir de savoirs pluriels provenant de plusieurs sources. Expert d'une discipline, l'enseignant puise dans un *savoir disciplinaire* validé par une communauté scientifique. Ce savoir ne peut être enseigné aux élèves tel quel et il s'agit d'en opérer une transposition, pour définir le *savoir curriculaire* décliné dans les programmes scolaires. Pour alimenter son enseignement et soutenir les apprentissages des élèves, l'enseignant puise également dans un *savoir de culture générale,* lié à des connaissances générales. Son activité professionnelle elle-même est source de savoirs professionnels, enrichis et consolidés au fil des années de pratique : ainsi l'enseignant développe un *savoir d'expérience*, souvent peu partagé et partageable, car leur explicitation est complexe. Le *savoir de l'action pédagogique* vise, au contraire, à rendre ces savoirs explicites et partageables, au travers d'une démarche de validation scientifique, notamment par des travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement favorisant les apprentissages des élèves. Enfin, des savoirs relatifs à l'environnement professionnel sont également identifiés : d'une part, *le savoir de la culture professionnelle*, lié au système éducatif, aux différents contextes d'enseignement, acquis en formation et par l'exercice du métier ; d'autre part, *le savoir de la tradition pédagogique*, portant sur les pratiques et méthodes d'enseignement transmis d'une génération d'enseignants à une autre. Ce savoir de la tradition pédagogique est en interrelation avec le savoir de l'expérience (l'expérience vient confirmer ou adapter ce savoir de la tradition pédagogique) et le savoir de l'action pédagogique (qui peut venir valider scientifiquement le savoir de la tradition pédagogique). Selon Tardif & Lessard (1999), le savoir d'expérience des enseignants est « un savoir ouvragé, lié aux tâches des enseignants, et c'est à travers l'accomplissement des tâches qu'il est mobilisé, façonné, acquis » (Tardif & Lessard, 1999, p. 401). Il s'agit d'un savoir « interactif, mobilisé et façonné dans le cadre d'interactions entre l'enseignant et les autres acteurs éducatifs » (Tardif & Lessard, 1999, p. 401). Cette dimension de la construction d'un savoir professionnel dans l'interaction avec d'autres acteurs apparaît également comme une caractéristique des savoirs professionnels des CPE, pour lesquels la relation à autrui est au cœur de leur activité professionnelle quotidienne.

Dans le domaine de la formation des enseignants débutants, Balslev et al., (2010) ont documenté le processus de construction des savoirs professionnels lors des interactions entre

stagiaires et tuteurs, au cours des entretiens post-leçon. Les auteurs définissent les savoirs professionnels construits par les débutants comme

> des *énoncés* que les étudiants formalisent dans des discours valides au regard des *savoirs de référence* liés aux attentes sociales, académiques et institutionnelles, et qu'ils investissent de sens en lien avec leurs expériences de stage à travers des démarches réflexives et conceptuelles
> (Balslev et al., 2010, p. 1).

Les auteurs identifient quatre catégories de savoir en jeu dans les interactions entre tuteurs et stagiaires : des *savoirs académiques*, posés comme les références scientifiques pour l'agir professionnel ; des *savoirs institutionnels*, qui constituent les prescriptions professionnelles ; des *savoirs issus de la pratique*, émanant des pratiques professionnelles des enseignants maîtres de stage ; des *savoirs associés aux expériences personnelles* de l'enseignant débutant, qui réfèrent à son histoire singulière et à son expérience professionnelle.

3.3 Les savoirs professionnels des CPE

3.3.1 Des savoirs théoriques pluridisciplinaires

Historiquement, l'entrée dans le métier et la formation au métier de CPE sont caractérisées par un ancrage dans la pratique et l'expérience. Nous avons développé ce point supra au chapitre 3 relatif à l'évolution de la formation des CPE. Rappelons que jusqu'à la création d'un concours national de recrutement des conseillers principaux d'éducation en 1986, les candidats à la fonction de conseiller d'éducation ou de conseiller principal d'éducation[105] devaient justifier d'une ancienneté dans le système éducatif, comme s'il fallait témoigner d'une « période de probation sur le terrain » (Rémy et al., 2004, p 85), avant même que de justifier de savoirs théoriques nécessaires à l'exercice du métier. Le concours est alors considéré par l'institution comme l'occasion, pour des « praticiens expérimentés » de « réfléchir sur la fonction de CPE » (Rémy et al., 2004, p 85). Le rapport au savoir de la profession est adossé à cette histoire du métier, qui surdétermine la valorisation d'une expérience professionnelle au regard des savoirs théoriques requis. Le tournant de la professionnalisation de la formation des enseignants et CPE, avec la création des IUFM en 1991, va constituer une évolution notable pour les CPE dans la dialectique savoirs théoriques/pratique professionnelle. Les CPE ne sont pas des enseignants, ils n'enseignent pas une discipline dont le programme est établi. Pour autant, les candidats au concours doivent maîtriser un ensemble de savoirs scientifiques et professionnels, définis par le programme du concours. Ce programme valorise des savoirs théoriques issus de plusieurs champs disciplinaires : histoire et sociologie de l'éducation, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, philosophie de l'éducation ; des connaissances sur le système éducatif, ainsi que dans le domaine pédagogique sont également requises. À partir de la session 2014, seule une bibliographie indicative du concours est publiée. Les savoirs requis sont alors précisés dans l'arrêté du 19 avril 2013 définissant les épreuves du concours[106], qui stipule que les candidats devront faire appel « aux connaissances acquises en sciences humaines, en

[105] Le recrutement des CE est arrêté en 1989 et progressivement les CE sont intégrés dans le corps des CPE
[106] Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

histoire et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation ou en sociologie » ainsi qu'aux « connaissances des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sur les rapports des élèves aux apprentissages ».

À partir de la session de concours 2022, le programme s'étend au domaine des sciences cognitives[107] dans la perspective de la dimension pédagogique du métier, en marquant le choix d'une approche disciplinaire spécifique au regard de la compréhension des processus d'apprentissage chez les élèves.

Le champ des connaissances pluridisciplinaires requis pour l'exercice du métier de CPE a ainsi été élargi d'année en année, au fil de l'évolution des problématiques éducatives auxquelles le système éducatif français est confronté et dessine un vaste champ de savoirs théoriques à maîtriser par les professionnels. Par ailleurs, la formation des CPE doit désormais être adossée à un référentiel de compétences (MEN, 2013) et à un référentiel de formation (MEN,2019), qui délimitent très précisément le champ des connaissances professionnelles et scientifiques attendues des CPE.

3.3.2 Une légitimité des savoirs professionnels en question

Pour autant, la complexité des gestes professionnels des CPE, et des savoirs mobilisés, n'est pas aisément discernable par un observateur extérieur : à l'instar des métiers de la relation à autrui, les tâches assumées par les CPE peuvent sembler relever d'activités ordinaires, dont chaque professionnel peut avoir l'expérience, dans le cadre professionnel ou privé (conduire un entretien, donner un conseil, etc.) et dont on estime, à tort, qu'elles ne requièrent pas un haut niveau de compétences et de savoirs (Pastré et al., 2006). Le métier, qui reste encore assez méconnu, y compris au sein de la communauté éducative (Triby, 2014) se caractérise par une relative invisibilité, aux yeux des autres acteurs, de certaines tâches professionnelles, ce qui est vécu comme une épreuve du métier par les CPE (Cadet et al., 2007). Ainsi, les CPE forment

> une corporation qui sait ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait, mais qui pense que les autres acteurs de la communauté éducative sont, au mieux simplement indifférents à l'égard des missions du CPE, mais plus souvent dans une grande ignorance des responsabilités et de la dignité de ceux-ci (Dupeyron, 2020, p. 68).

À la différence des enseignants, les CPE ne possèdent pas explicitement de programme de contenus à transmettre aux élèves, aussi « le transfert des savoirs théoriques du CPE en savoirs d'action ne présente pas la lisibilité de ceux des enseignants » (Auvray, 2015, p. 270). Les CPE construisent alors la légitimité de leurs gestes professionnels et des territoires professionnels investis à partir d'un corpus composite, composé à la fois des normes juridiques et réglementaires du champ scolaire, ainsi que des textes institutionnels définissant les compétences à acquérir par les élèves et qui peuvent, dès lors, constituer le « programme d'éducation » des CPE (socle commun, référentiel de l'éducation aux médias et à l'information, programmes de l'enseignement moral et civique notamment).

[107] Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

Pourtant, dans une institution scolaire où la fonction enseignante s'est historiquement construite sur une position dominante au plan symbolique (Monin, 2007), les CPE se retrouvent assignés (Cadet et al., 2007) à la réalisation des tâches jugées moins dignes que les autres ne peuvent ou ne veulent assumer (Payet, 1997). Ces professionnels font ainsi l'expérience d'une position symboliquement dominée dans l'espace scolaire (Monin, 2007), ce qui accroît la difficulté à faire reconnaître la valeur des savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du métier et développés dans l'activité professionnelle.

3.3.3 La complexité des savoirs des métiers adressés à autrui

La relation à autrui, au cœur de l'activité professionnelle des CPE, constitue un puissant marqueur du métier. Pour autant, le travail du CPE peut être considéré comme un « travail flou », au sens où Tardif & Lessard (1999) l'entendent : comme toute activité adressée et avec autrui, le métier de CPE est soumis à toute la complexité des relations humaines, leur incertitude, leur imprévisibilité. L'activité de ce professionnel se caractérise par un haut degré d'indétermination, le travail étant fortement contraint par le contexte local de l'établissement (Barthelemy, 1999), les interactions avec autrui (élèves, parents, professionnels de l'établissement, partenaires extérieurs, etc..) et les représentations professionnelles de ces derniers à l'endroit de la fonction de CPE (Favreau, 2016).

Métier de la relation, métier de l'humain, le travail des CPE s'inscrit d'emblée dans la famille des métiers adressés à autrui (Piot, 2009). À l'instar des métiers du champ du social, dont les pratiques ordinaires sont complexifiées par les mutations sociales (interventions auprès d'un public plus diversifié, rencontrant des difficultés plurielles)(Piot, 2015), l'évolution contemporaine du métier de CPE, avec l'entrée sur le domaine politique, l'élargissement du rôle pédagogique, la mutation du rôle de responsable de service vie scolaire ou encore la complexification du travail éducatif, requière désormais la maîtrise des compétences plurielles, dont la prescription institutionnelle (MEN,2013) n'épuise pas la définition.

La transformation des principes sous-tendant la formation des CPE, en passant d'une logique de l'expérience à une logique de professionnalisation, avec la création des IUFM en 1991 est révélatrice de cette exigence accrue en matière d'expertise professionnelle, adossée à des savoirs académiques. La logique de l'expérience ne disparait pas néanmoins : un certain nombre de lauréats du concours externe de CPE a précédemment occupé les fonctions d'AED, ou a pu avoir une expérience professionnelle en tant que CPE, même si une proportion non négligeable des débutants n'a aucune expérience antérieure dans le milieu scolaire[108]. Ainsi, l'évolution de la place des savoirs, observée par Piot (2005) concernant les métiers adressés à autrui s'avère également à l'œuvre s'agissant du métier de CPE.

De récents travaux de recherche s'intéressent aux pratiques et aux savoirs professionnels des CPE. Dans une approche compréhensive, Mikailoff (2015) a analysé la relation d'accompagnement entre le CPE et les élèves ; ses travaux ont mis au jour trois postures (le compagnon, l'accompagnateur, le guide) qui structurent la pratique professionnelle des CPE. La question du partage entre enseignants et CPE des savoirs spécifiques relatifs aux situations éducatives demeure néanmoins une question complexe (Focquenoy-Simonet, 2017), car elle nécessite de « dépasser la simple complémentarité relevant d'une juxtaposition de fonctions et de compétences pour inscrire l'action dans le collectif » (Focquenoy-Simonet, 2017, p. 103).

[108] 27,8 % des lauréats du concours de la session 2020 occupaient la fonction d'assistant d'éducation (Source : Rapport de jury pour le concours externe CPE, session 2020, MEN)

Assurer le dialogue et une relation de confiance avec les parents fait partie des attentes institutionnelles à l'égard des CPE[109]. En s'intéressant aux entretiens entre CPE et parents de collégiens ayant enfreint les règles, Burdin (2020) montre que cette activité, « courante, mais à risques » (Burdin, 2020, p. 98) s'avère complexe et porteuse d'enjeux pluriels (enjeu institutionnel, enjeu relationnel, enjeu pragmatique), qui conduisent les professionnels à développer des compétences et savoirs spécifiques pour faire face à cette situation typique du métier.

Enfin, dans une perspective phénoménologique, Dupeyron (2020) étudie la construction de la compétence éthique[110] des CPE débutants, en analysant « ce que font et ce que vivent les CPE concrets, autrement dit quelle est l'expérience professionnelle que leur cadre d'exercice leur permet de vivre » (Dupeyron, 2020, p. 5). Il s'agit ici plus largement de comprendre les relations entre trois objets : « le métier prescrit par l'institution, le métier auquel les formateurs en IUFM/ESPE tentaient de former les CPE et le métier effectivement vécu et pratiqué par ceux-ci » (Dupeyron, 2020, p. 3). Ses travaux mettent en évidence que l'écart, entre le métier rêvé par les CPE débutants et le métier effectivement exercé lors de leur année de stage, est réel. La confrontation brutale à cet écart constitue alors une expérience, sinon douloureuse, du moins « vive » pour les débutants (Dupeyron, 2020).

Au cours de leur année de stage en établissement scolaire, l'enjeu pour les CPES, dans cette phase d'exploration du métier, est de découvrir et d'affirmer le.la « CPE qu'il souhaite être », en développant les savoirs professionnels nécessaires pour « faire son métier » et « être à son métier » (Marcel, 2005). Ce processus réflexif contribue ainsi pleinement à la construction de l'identité professionnelle des débutants, une tâche rendue d'autant plus complexe dans un contexte où les transformations contemporaines du métier ne font pas consensus parmi les professionnels. En particulier, l'évolution vers une fonction managériale (Barthélémy, 2014) au regard de la mission historique d'animation de l'équipe de vie scolaire fait controverse au sein du métier (Bouvier, 2019).

3.3.4 Les savoirs professionnels relatifs à la régulation de l'équipe vie scolaire

Le Chapitre 6 a précisé l'acception de l'expression « régulation de l'équipe vie scolaire » mobilisée ici. Rappelons qu'il s'agit des activités à mettre en œuvre par le CPE, responsable du service vie scolaire, une fois que le fonctionnement et le travail ordinaires du service sont organisés, afin que le service assume correctement ses missions (réunions d'équipe, organisation de la communication au quotidien, régulation des conflits dans l'équipe, entretiens professionnels avec les AED).

Ce chapitre a également permis l'identification des savoirs professionnels à mobiliser dans cette situation, à partir d'une analyse de la tâche prescrite. Pour autant, la prescription institutionnelle reste relativement lacunaire quant aux savoirs prescrits pour prendre en charge cette mission. Tout au plus le référentiel de compétences du juillet 2013 stipule-t-il que les CPE doivent : « Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation du service de vie scolaire » (MEN, 2013) en décomposant plus précisément cette compétence en trois champs d'activité :

[109] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, juillet 2013

[110] « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » est l'un des compétences du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, MEN 2013

- Organiser les activités et les emplois du temps des personnels dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service ;
- Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions ;
- Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations (MEN, 2013).

Le référentiel de formation des CPE, publié en février 2019 par le MEN dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants et CPE, reste également assez succinct sur cette question, alors qu'il s'agit d'une activité quotidienne pour les CPE. Ce texte rappelle les activités liées à la responsabilité du service de vie scolaire, telles que le référentiel de compétences les définit, mais les objectifs et axes de formation sur cette question sont abordés prioritairement sous l'angle de la coopération. Ainsi, le référentiel de formation stipule que le CPE, dans le cadre de la « coopération au sein d'une communauté éducative », « prend progressivement sa responsabilité auprès du chef d'établissement et dans l'équipe de vie scolaire » ; « s'approprie des dispositifs et des techniques de travail collaboratif et les autres personnels, d'animation de l'équipe de vie scolaire ». Dans ce cadre, les objectifs de formation précisent que le CPE « contribue à la réalisation des objectifs éducatifs de l'établissement en coopérant avec les enseignants, les personnels de la vie scolaire et les partenaires institutionnels et associatifs (…) » et qu'il « organise les activités et les emplois du temps des personnels de vie scolaire, assure l'animation et la coordination de l'équipe vie scolaire, notamment les assistants d'éducation » (MEN,2019).

L'axe de formation « Analyser, concevoir et mettre en œuvre un projet éducatif dans l'établissement » aborde également cette compétence, mais de manière marginale. Ainsi le CPE doit savoir :

> Contribuer à élaborer un projet éducatif cohérent avec le projet d'établissement et définir des indicateurs permettant son évaluation dans ses différentes dimensions (assiduité et persévérance scolaire ; qualité du climat scolaire ; participation des élèves aux instances représentatives et implication dans la vie citoyenne ; mise en œuvre des parcours éducatifs ; circulation des informations, **animation de l'équipe de vie scolaire,** orientation des élèves et réussite…) (MEN, 2019).

À notre connaissance, il n'existe pas de travaux s'intéressant à l'encadrement et à l'animation du service de vie scolaire par les CPE. Ce domaine constitue pourtant l'une des évolutions notables du métier et une situation critique pour les débutants (Javier, 2018).

Après avoir clarifié le concept de savoir professionnel et contextualisé ce concept au domaine des conseillers principaux d'éducation, nous allons à présent préciser les indicateurs retenus pour étudier ces savoirs professionnels dans notre recherche. Lefeuvre et al. (2009, p 290) rappellent que « le cadre théorique de référence fonde l'indicateur conceptuel et le met en relation avec d'autres indicateurs conceptuels pour expliquer le réel ». Les théories sociocognitives évoquées supra, auxquelles notre travail est adossé, expliquent la construction des apprentissages professionnels à partir des médiations sociales et culturelles. La théorie historico-culturelle de Vygotski (1985) repose sur l'idée que le développement des fonctions psychiques supérieures du sujet s'opère par la médiation des systèmes de signes et d'instruments,

partagés et transmis au sein d'un environnement culturel. Dans la lignée de ces travaux, Bruner (1983) approfondit l'apport des médiations sociales dans les apprentissages en étudiant les interactions de tutelle et en introduisant le concept d'étayage. La théorie sociocognitive développée par Bandura (2003) met en avant la capacité de l'homme à apprendre par un processus d'imitation active des comportements d'autrui, appelé vicariance.

En situation d'activité, les individus construisent et mobilisent des savoirs professionnels, pour faire face aux situations professionnelles rencontrées, en mobilisant ces processus d'apprentissage. Aussi, en cohérence avec l'approche sociocognitive dans laquelle nous nous inscrivons, nous nous intéressons d'une part aux savoirs professionnels perçus, en postulant, à la suite de Marcel (2009), Lefeuvre et al. (2009) et Tali (2016) que ces savoirs sont repérables dans le sentiment d'efficacité professionnelle, en tant que savoirs perçus (cf. infra). D'autre part, ces savoirs professionnels sont identifiables en tant que savoirs constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005), qui constituera le second indicateur des savoirs professionnels mobilisé dans notre recherche. Nous allons à présent préciser et argumenter ces choix théoriques.

4 Le sentiment d'efficacité professionnelle

Cette partie s'attache tout d'abord à définir le concept de sentiment d'efficacité personnelle et à en préciser le processus de construction, tel que Bandura (2003) l'a développé dans ses travaux. L'auteur soutient que le SEP a de nombreux champs d'applications ; nous abordons en particulier le SEP relatif au domaine professionnel, avec un focus sur les enseignants débutants. Puis nous évoquons quelques résultats de recherche sur les effets de dispositifs de formation en situation de travail sur l'évolution du SEP. Cette partie s'achève en dressant quelques limites de ce concept, qui nous conduira à introduire un second indicateur pour étudier les savoirs professionnels.

4.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (2007) considère que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est le plus important des facteurs, dans les capacités autoréflexives de l'homme, qui influencent les actions, les affects et les motivations humaines : selon Bandura « c'est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (Carré, 2004).

L'auteur précise que l'efficacité personnelle perçue est une « capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (Bandura, 2007, p. 63). Il y a là une différence entre maîtriser les sous-compétences nécessaires pour faire face à une nouvelle tâche et parvenir à les mobiliser de manière concernée et organisée pour y répondre avec efficacité et performance. Ainsi, « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce que l'on croit pouvoir en faire dans des circonstances variées » (Bandura, 2007, p. 63). Les croyances d'efficacité personnelle jouent donc un rôle clé dans la réussite ou l'échec à mobiliser des compétences ; il faut à la fois des compétences et des croyances d'efficacité pour utiliser à bon escient ces compétences, et des compétences autorégulatrices élevées (diagnostiquer les exigences de la tâche, choisir et construire les modes d'action, déterminer des buts proches, anticiper les résultats) pour maintenir la motivation.

Ainsi, « les croyances d'efficacité modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien, ainsi que les états émotionnels, tous ces éléments contribuant fortement aux types de performances obtenues » (Bandura, 2007, p. 66). Au contraire d'une vision déterministe, il s'agit bien d'un processus actif, les croyances d'efficacité personnelle contribuant aux réussites humaines. Dès lors, les gens qui croient en leurs capacités personnelles se comportent différemment envers les épreuves de la vie, les situations à prendre en charge, que ce soit au niveau cognitif ou au niveau émotionnel (gestion du stress).

À partir d'une large revue de littérature, Bandura (2007) démontre que les croyances d'efficacité participent de manière significative au niveau de motivation et de performance des individus. Les croyances d'efficacité permettent d'expliquer les changements de comportements en fonction de l'évolution de facteurs environnementaux, mais également les différences de comportement entre individus ; ainsi le facteur d'efficacité a une valeur heuristique pour comprendre et expliquer des comportements humains.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une approche généraliste ni d'un SEP général, la démarche est au contraire très ciblée. Dans la théorie de Bandura, le SEP est spécifique à une compétence donnée, pour une situation et des tâches spécifiques ; l'expression « croyances d'efficacité spécifiques » utilisée dans la théorie de Bandura reflète ce postulat théorique. Cette orientation diffère nettement en cela d'autres approches psychosociales.

4.2 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre sources principales d'information sont identifiées par (Bandura, 2007) : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Nous rappelons ci-après les arguments de l'auteur.

4.2.1 L'expérience active de maîtrise

Selon Bandura, l'expérience active de maîtrise constitue la source la plus influente sur l'efficacité, car elle montre, par l'expérience, que la personne est capable de faire face à une situation avec succès. Les succès consolident une croyance d'efficacité personnelle néanmoins il ne faut pas qu'il s'agisse de succès trop simples, sinon la personne aura tendance à s'attendre à des succès faciles et se découragera vite, par la suite, en cas d'échec. Pour développer un sentiment d'efficacité solide, il faut donc réussir en ayant dépassé des obstacles, des difficultés, par le maintien d'efforts persévérants. Ainsi, en ayant surmonté ces difficultés, les personnes sortent plus fortes des épreuves traversées.

L'expérience active de maîtrise possède un effet plus important que les expériences vicariantes ou la persuasion verbale, mais cela requiert toutefois l'acquisition et la mobilisation d'outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs, pour faire face avec succès aux situations rencontrées. Il s'agit donc de maîtriser les stratégies et procédures efficaces et être persuadé qu'on saura les mobiliser avec succès (Bandura, 2007).

Pour autant, les succès de performance ne garantissent pas automatiquement une élévation des croyances d'efficacité personnelle. La modification de la croyance d'efficacité personnelle provient davantage du traitement cognitif de l'information fournie par la réussite, c'est-à-dire la manière dont la personne interprète sa réussite ou son échec, car « l'évaluation de l'efficacité personnelle est un processus d'inférence » (Bandura, 2007, p. 127). Un certain nombre de facteurs entrent en jeu dans l'interprétation des expériences de maîtrise : ainsi, la connaissance de soi, le niveau de difficulté perçue de la tâche, la capacité à observer, la manière

d'interpréter sa trajectoire personnelle constituent des éléments de nature à interférer avec l'interprétation par l'individu de ses réussites et des échecs.

4.2.2 L'expérience vicariante

Bandura (2007) précise que plusieurs processus contribuent à l'impact du modelage sur l'efficacité personnelle. Dans un processus d'inférence sociale comparative, l'individu interprète les réussites ou échecs de pairs, dont il juge le niveau de compétences équivalent au sien, comme une prédiction de sa propre capacité à réussir, dans une situation similaire. Ce modelage passe à la fois par l'action, mais également par la parole, au travers du discours sur l'action tenue par le modèle, pour expliquer son échec ou sa réussite. En effet, il peut s'agir d'un discours fataliste et décourageant, ou au contraire d'un discours optimiste et poussant vers la persévérance. Ainsi, un modèle qui conserve confiance en soi, qui tient un discours positif, qui persévère malgré les difficultés rencontrées, provoque chez autrui un sentiment d'auto-efficacité plus élevé.

L'auteur soutient que l'influence modelante peut avoir plusieurs sources. Les personnes fréquemment rencontrées déterminent les types de modèles auxquels le sujet va être majoritairement exposé. Mais le modelage peut également être symbolique, au travers des médias (télévision, internet, etc..). Avec le développement considérable de ces médias, cette modalité a connu une croissance importante au cours des dernières années, avec une forte extension des modèles auxquels un individu peut voir accès, au-delà de son entourage physique quotidien. Le pouvoir de modelage de ces sources se révèle donc accru. Enfin, l'observation de sa propre conduite en situation de réussite (que Bandura désigne par le terme d'« auto-modelage ») aurait un impact plus important que d'autres processus sur le SEP. Selon Bandura, l'automodelage serait aussi efficace que d'observer un autre sujet compétent. En revanche, l'auto-observation de ses propres comportements (par le biais d'un enregistrement vidéoscopé, par exemple), quand ils comportent des insuffisances aurait un effet mitigé, même si l'enregistrement visionné présente également des réussites. Ainsi Bandura affirme que les meilleurs résultats en termes d'expérience vicariante sont obtenus lorsque le sujet visionne uniquement ses réussites.

4.2.3 La persuasion verbale

Les messages verbaux adressés par les enseignants et formateurs aux apprenants peuvent également avoir un impact sur le sentiment d'efficacité scolaire, même si l'effet se révèle moindre que l'expérience vécue de maîtrise ou l'expérience vicariante (Bandura, 2007). Parmi ces messages verbaux, le feed-back évaluatif sur le niveau de maîtrise de l'apprenant constitue la forme la plus étudiée. Les recherches montrent que la forme et la centration de ce feed-back ont un impact significatif sur le sentiment de compétence de l'apprenant (Bandura, 2007). Le fait que des individus, significatifs pour l'apprenant, expriment une confiance dans la capacité de l'apprenant à réussir, incite celui-ci à maintenir ses efforts et a un impact sur son sentiment d'auto-efficacité. En revanche, un feed-back dévaluatif diminue la confiance en soi des individus.

Néanmoins, cela ne fonctionne qu'à la condition que cette confiance porte sur des réalisations réalistes : si des croyances irréalistes sont suscitées et qu'elles entrainent l'échec, alors la confiance initialement accordée diminuera (Bandura, 2007). Par ailleurs, ce feed-back apparaît en particulier important dans les débuts de l'apprentissage. Le SEP augmente quand les apprenants reçoivent un feed-back positif sur le travail réalisé grâce aux efforts fournis et encore plus lorsque le feed-back porte sur la capacité à réaliser la tâche. Mais le feed-back lié à l'intensité

de l'effort produit comporte des limites, en lien avec l'attribution causale associée au feed-back évaluatif : si les individus perçoivent que le résultat satisfaisant est uniquement dû à un travail intensif, leur croyance dans leurs compétences risque de diminuer. Leur dire que leur progrès démontre leur compétence, sans mentionner l'intensité de l'effort fourni, a un impact plus important sur le SEP.

Au final, le plus efficace pour augmenter le SEP semble être d'allier la persuasion verbale à l'expérience vécue de maîtrise au travers d'un parcours progressif et construit, qui place l'individu en situation de réussite en lui évitant les échecs précoces. Enfin, inviter les personnes à concevoir leur progrès comme des améliorations personnelles et non pas comme des victoires sur les autres, dans une logique compétitive contribue significativement à l'augmentation du SEP (Bandura, 2007).

4.2.4 Les états physiologiques et émotionnels

Les personnes se basent également sur l'interprétation de leur état physiologique et émotionnel pour évaluer leurs capacités. Ces états physiologiques et émotionnels peuvent être interprétés par les personnes comme des signes de vulnérabilité ou d'insuffisance (par exemple, avoir les mains moites peut être interprété comme le signe de stress, annonciateur d'une difficulté à réaliser l'activité prévue). Ce faisant, ils augmentent eux-mêmes leur niveau de stress, ce qui les conduit aux dysfonctionnements redoutés (Bandura, 2007). Le SEP dépend ainsi de l'interprétation faite par les individus de leur état émotionnel ou physiologique, selon qu'ils attribuent leur état à une caractéristique externe, liée à la situation, ou qu'ils l'attribuent à un stress reflétant un manque de compétences de leur part.

Ainsi le traitement cognitif de diverses sources d'informations, de poids variables, contribue à construire les croyances d'efficacité personnelle, par un « processus vicariant, socialement et physiologiquement » (Bandura, 2007, p. 177). Ces croyances d'efficacité ont ensuite un impact sur le comportement humain, notamment au travers de processus cognitifs.

4.3 Sentiment d'efficacité personnelle et pratiques professionnelles

Les applications du sentiment d'efficacité personnelle sont nombreuses. Dans son imposant ouvrage de synthèse « Auto-efficacité, les sources du sentiment d'efficacité personnelle », Bandura (2007) décrit son application sur le fonctionnement cognitif, clinique, sportif, la santé, le domaine professionnel, ainsi que la dimension collective du SEP.

Dans le domaine professionnel, le SEP joue un rôle non négligeable à différentes étapes de la carrière professionnelle ; son effet sur la vie professionnelle des individus a été étudié dans de nombreux champs d'activité (Lecomte, 2004). Tout d'abord, le SEP a une influence dans les choix de métier bien en amont de l'entrée dans le monde professionnel : « Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels » (Lecomte, 2004, p. 73). Les élèves ayant un SEP scolaire élevé auront alors tendance à choisir des voies professionnelles davantage valorisées au plan social. Lecomte (2004) insiste néanmoins sur le fait qu'il ne s'agit pas ici d'un déterminisme. L'auteur soutient qu'il est possible de faire évoluer les aspirations professionnelles des jeunes en mettant en œuvre des interventions en vue d'une modification de leur perception de leur efficacité d'apprentissage.

Au cours de la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle va influencer les choix faits par les individus en matière de choix face à des opportunités professionnelles (Bandura, 2007). Ainsi « les jeunes adultes renoncent à des professions qu'ils considèrent comme sources d'avantages et de récompenses appréciées, s'ils croient manquer de l'efficacité à remplir les exigences d'entrée et les exigences professionnelles » (Wheeler, 1983, cité par Bandura (2007, p. 285)) ». Les parcours professionnels ne sont pas linéaires, les individus peuvent connaître des épisodes de chômage. Des études (Kanfer & Hulin, 1985 ; Clifford,1988) ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle avait également un effet sur la capacité des individus à conserver un emploi, ou en retrouver un après un licenciement (Lecomte, 2004).

L'auteur précise que les sources du SEP ont également été mobilisées dans des programmes de formation expérimentaux. En particulier, des formations basées sur du modelage de maitrise, avec le recours à la vidéo, notamment, ont été élaborées, avec des résultats significatifs en comparaison avec des modalités de formation interactives sous forme d'enseignement assisté par ordinateur (Gist, Rosen et Schwoerer (1988), cités par Lecomte (2004)).

Dans le domaine managérial, Bandura & Jourden (1991) se sont intéressés à la prise de décision complexe. Leur étude a montré que l'efficacité managériale des cadres était corrélée à leur sentiment d'efficacité personnelle en matière de prise de décision complexe. En effet,

> Des managers ordinairement doués, mais amenés à croire que la prise de décision complexe est une aptitude innée, que les organisations ne sont pas facilement contrôlables et que d'autres cadres réussissaient mieux qu'eux, et qui ont reçu un feed-back soulignant l'insuffisance de leur performance managériale, ont présenté une détérioration progressive de leur fonctionnement managérial (Bandura, 2007, p. 674).

Des travaux s'intéressant à des champs professionnels variés ont mobilisé le concept de SEP, en particulier concernant les études relatives aux pratiques professionnelles des enseignants.

4.4 Sentiment d'efficacité professionnelle et enseignants novices

Depuis les années 1970, beaucoup de recherches relatives au sentiment d'efficacité des enseignants ont été développées, en se basant sur les travaux de Rotter (1996) relatifs au locus de contrôle puis sur les travaux de Bandura (1977) (George et al., 2018). Dans ce domaine, les travaux fondateurs de Tschannen-Moran et al. (1998) ont stabilisé la construction d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, désormais largement utilisée.

Les croyances d'efficacité personnelles influencent les choix de carrière professionnelle et, dans la suite du parcours professionnel, « (elles) jouent un rôle clé dans l'apprentissage de la carrière » (Bandura, 2007, p. 629). La persévérance face aux obstacles et épreuves d'un parcours professionnel est corrélée aux croyances d'efficacité personnelle dans le domaine professionnel (Lent et al., 1984). Aussi, s'intéresser aux déterminants qui peuvent renforcer le sentiment d'efficacité personnelle constitue un enjeu pour accompagner les débutants dans les premières années de leur expérience professionnelle.

Watt & Richardson (2010) ont analysé l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants débutants, au cours des cinq premières années d'expérience professionnelle, en

fonction de leur profil d'engagement dans leur développement professionnel. Les auteurs ont étudié l'évolution du SEP, en fonction de profils déterminés[111] : des « persistants très engagés », qui étaient fortement investis dans leur formation et leur développement professionnel, et voulaient enseigner pendant toute leur carrière ; des « commutateurs fortement engagés », qui ont été investis de la même manière dans leur développement professionnel, mais qui n'envisageaient pas d'enseigner toute leur carrière ; et des « désistements faiblement engagés » (George et al., 2018). Les résultats de l'étude montrent que les évolutions du SEP sont significatives uniquement pour les enseignants « persistants très engagés ». Pour comprendre ce résultat, les auteurs avancent l'hypothèse que les motivations idéalistes sont plus difficiles à réaliser en début de carrière. Ce résultat rejoint l'idée du « choc de la réalité », éprouvé par les débutants lors de leur première année d'enseignement et décrit par Veenman (1984). Cette période de transition ne se réduit pas à un court moment, contrairement à ce que le terme « choc de réalité » peut laisser entendre, mais peut s'étendre sur une durée plus ou moins longue. Des études sur l'évolution du SEP des enseignants débutants montrent qu'une fois ce « choc de la réalité » dépassé, le SEP évolue positivement au cours des premières années d'expérience professionnelle (Wolters & Daugherty, 2007).

La méta-analyse relative aux travaux sur le SEP des enseignants réalisée en 2011 par Klassen et al. (2011) révèle le dynamisme et la diversité des recherches dans ce domaine. Les auteurs mettent néanmoins en exergue la nécessité d'approfondir les recherches, en identifiant des axes d'investigation pour les travaux futurs. En particulier, ils critiquent le fait que peu de recherches documentent les sources du SEP et s'en remettent complètement aux propositions de Bandura sur ce point. Les auteurs invitent au développement de travaux pour mieux comprendre la manière dont se forment les croyances d'auto-efficacité. En suivant cette proposition, Ambroise (2016) a étudié le développement professionnel des enseignants débutants en s'intéressant au lien entre le souvenir des premières expériences professionnelles et les croyances d'auto-efficacité. Ses travaux mettent au jour une relation dynamique entre la construction des croyances d'efficacité et les souvenirs des premières expériences professionnelles. Ainsi les enseignants stagiaires ayant un SEP élevé ont tendance à se rappeler des souvenirs connotés plus positivement que les enseignants stagiaires ayant un faible SEP. En retour, la satisfaction associée aux souvenirs des expériences vécues a un impact positif sur la construction du SEP. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les souvenirs liés aux premières expériences professionnelles orientent la construction du SEP. Ces expériences s'inscrivent à la fois dans une dimension individuelle et dans une dimension collective, en tant qu'expériences sociales ancrées dans un environnement et une culture professionnels.

Bandura souligne que « le jugement d'efficacité personnelle requiert de connaître les exigences de l'activité » (Bandura, 2007, p. 102). Ainsi si une personne a une connaissance incomplète de la tâche, elle ne pourra pas estimer correctement son aptitude à la réaliser. Cela peut conduire à des surévaluations de son sentiment d'efficacité personnelle, car

[111] Il s'agit de profils définis par les auteurs, à partir des discours des enseignants sur leur parcours professionnel, ces profils étant ensuite mis en relation avec l'évolution du SEP. L'étude ne mentionne pas la prise en compte de déterminants liés à l'environnement de travail, qui peut être plus ou moins capacitant (Falzon, 2013). Si la catégorisation proposée est heuristique pour lire l'évolution du SEP en fonction de l'engagement des individus dans un parcours professionnel, l'hypothèse posée peut sembler très internaliste, car elle ne prend en compte que les facteurs liés à l'individu. Notre ancrage théorique, adossé à une perspective historico-culturelle, nous conduit à avoir une vision différente, en considérant l'individu dans ses interactions avec son environnement et son action au sein de cet environnement. En dépit de ces différences théoriques, ce résultat est intéressant pour comprendre l'évolution du SEP des enseignants débutants.

> n'étant pas habitués à la nouvelle activité, les individus ont tendance à évaluer leur efficacité personnelle en se basant partiellement sur la reconnaissance de leurs capacités dans des situations semblables. Cependant, l'apparence de ressemblance ou de dissemblance peut être trompeuse (Bandura, 2007, p. 110).

C'est exactement la situation éprouvée par les débutants, qui n'ont qu'une connaissance théorique de la tâche avant que d'être confrontés à sa mise en œuvre effective, qu'il s'agisse de la réaliser par eux-mêmes ou d'observer d'autres personnes plus expérimentées la réaliser. Tschannen-Moran et al. (1998) précisent que les croyances d'efficacité des enseignants novices se construisent plutôt à partir d'une analyse de la tâche, tandis que les enseignants plus expérimentés se référeront davantage à leurs expériences antérieures dans des situations similaires.

4.5 Sentiment d'efficacité professionnelle et formation en situation de travail

Différentes études mobilisent le SEP comme indicateur de la qualité d'une formation (Romano, 1996 ; Gérard, 2003). Perrault et al. (2010) ont élaboré une échelle de mesure [112] pour évaluer le sentiment d'efficacité des enseignants novices, en début, en milieu et en fin de formation en IUFM. Les auteurs proposent d'utiliser l'échelle de mesure du SEP comme outil de positionnement pour les novices en début de formation : « À l'entrée en formation, elle les dote d'un outil de positionnement et fixe dans le même temps les attentes en termes de compétences à développer » (Perrault et al., 2010, p. 7). Les auteurs précisent néanmoins que l'avis des étudiants ne suffit pas pour évaluer la qualité d'une formation, car « le niveau d'efficacité peut être surestimé par certains ou sous-estimé par d'autres » (Perrault et al., 2010, p. 5) ; il convient donc d'envisager un dispositif d'évaluation associant d'autres indicateurs en complément.

Selon Monfette & Grenier, (2016), les stages, en tant que périodes de mise en situation de travail prévues dans les cursus de formation des futurs enseignants, semblent être propices au développement du sentiment d'efficacité personnelle. Les auteurs font l'hypothèse que certaines variables pourraient avoir une influence plus importante que d'autres, dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle au cours des stages ; les résultats d'une étude exploratoire indiquent que le contexte authentique d'enseignement, la liberté d'expérimenter et la durée du stage seraient des conditions favorables. Ces résultats pourraient être approfondis en étudiant l'influence des variables liées à l'expérience collective au sein de l'établissement scolaire et plus largement au contexte de travail. D'une part, les enseignants débutants sont accompagnés par des pairs plus expérimentés ; les temps de travail avec le tuteur qu'il s'agisse d'observation de sa pratique, de co-intervention ou de séances de débriefing peuvent contribuer à l'évolution du SEP. D'autre part, les temps de travail collectif avec d'autres professionnels de l'établissement sont propices à des expériences vicariantes, de nature à concourir à la construction du SEP des débutants. Les opportunités de participation (Billett, 2001) offertes aux débutants par l'environnement de travail peuvent alimenter également ce processus.

Les travaux de Duffy & Lent (2009) montrent que le sentiment d'efficacité personnelle constitue l'un des facteurs influençant la satisfaction au travail (les autres facteurs étant le type

[112] Institut Universitaire de Formation des Maîtres

de personnalité du travailleur, la qualité du but poursuivi, les aides mises à sa disposition pour atteindre cet objectif, les conditions humaines et matérielles de travail) (Chaliès et al., 2013). Chaliès et al.(2013) proposent d'accroître la satisfaction professionnelle des enseignants débutants par une évolution des dispositifs de formation, en aménageant les conditions mêmes du travail et de la formation : « en apportant une aide inscrite dans les circonstances mêmes de l'exercice du métier au quotidien, les formateurs peuvent accompagner de façon efficace les EN dans la réalisation d'actions de métier pour lesquelles ils ne sont pas formés en centre universitaire » (Chaliès et al., 2013, p. 330).

En offrant aux apprenants l'opportunité d'exercer leurs compétences dans un environnement professionnel authentique, les formations en situation de travail peuvent faciliter des expériences de maîtrise, et contribuer dès lors à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Cox & Simpson, 2016). Des études dans différentes disciplines (comptabilité et justice pénale par exemple) ont ainsi établi un lien positif entre formation en situation de travail et sentiment d'efficacité personnelle (Cox & Simpson, 2016). Ces résultats confortent notre postulat de départ, relatif aux apprentissages des CPES lors de leur participation au dispositif de formation en situation de travail.

4.6 Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment d'efficacité professionnelle

La théorie sociocognitive du fonctionnement humain développée par Bandura (1986) s'articule autour de « la centralité des phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain » (Carré, 2004, p. 30). Rappelons succinctement que le sentiment d'efficacité personnelle des individus résulte du traitement cognitif des informations prélevées de quatre sources principales (les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale, l'interprétation des états physiologiques). Les travaux de Bandura (2007) ont montré l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine professionnel, tant dans les choix opérés par les individus en amont de leur entrée dans la vie professionnelle, pour sélectionner un domaine professionnel, qu'au cours de celle-ci, face aux tâches et situations professionnelles à prendre en charge. L'auteur soutient que « l'efficacité personnelle affecte la qualité de leur vie professionnelle (Bandura, 2007, p. 682) et souligne que « le sentiment d'inefficacité perçu contribue aux problèmes de transition professionnelle » (Bandura, 2007, p. 667). Notre approche des apprentissages professionnels est adossée à cet ancrage dans une théorie sociocognitive.

Dans ses travaux sur le développement professionnel des enseignants, Marcel (2009a) définit le sentiment d'efficacité professionnelle comme un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle, s'appliquant à la sphère professionnelle. Il propose de retenir le SEPro comme un indicateur du développement professionnel. Cette proposition s'inscrit dans le cadre théorique du développement professionnel perçu, qui « défend l'importance de la confiance de l'individu en sa réussite pour à la fois l'engagement dans l'action, mais aussi sa réalisation et sa performance » (Marcel, 2009, p. 174). Garcia (2011) précise que cette conception, "même si elle n'exclut pas l'existence d'une sphère non conscientisée de cet apprentissage (elle) privilégie clairement la sphère conscientisée par les acteurs" (Marcel & Garcia,2 010, p 2, cités par (Garcia, 2011, p. 88). L'auteure stipule que cette approche soutient la nécessité d'étudier le développement professionnel à partir du point de vue des acteurs, de ce qu'ils connaissent, et de ce qu'ils perçoivent de leur développement professionnel.

Marcel & Garcia (2010) défendent que le SEPro constitue dès lors un indicateur pertinent pour étudier les apprentissages professionnels, car il croise des savoirs issus de « trois niveaux complémentaires » :

- Un niveau cognitif : avec la sphère des savoirs professionnels entendus comme les savoirs requis pour exercer sa profession ;
- Un niveau conatif : avec « l'image professionnelle » qui s'attache au sentiment d'être efficace ;
- Un niveau social : puisque son élaboration est tributaire du retour des autres (enseignants, élèves, direction, inspection, formateurs, parents) (Marcel & Garcia, 2010, p. 2).

À partir de cette conception théorique du développement professionnel perçu, l'opérationnalisation méthodologique de cet indicateur a été mise en œuvre par Marcel (2009a) dans une visée heuristique, pour mieux connaître le développement professionnel des enseignants débutants de l'enseignement agricole. Cette recherche a éprouvé et confirmé la pertinence et la validité de cet indicateur (Marcel, 2009a).

Dans une note de synthèse sur les indicateurs du développement professionnel, Lefeuvre et al. (2009, p 294) soutiennent également ce point de vue quand ils écrivent que « le sentiment d'auto-efficacité peut être mobilisé comme un indicateur des ressources professionnelles construites par l'individu pour réaliser efficacement ses tâches de travail ». Souscrivant à ces conceptions théoriques et méthodologiques, notre recherche s'inscrit à la suite de ces travaux, ainsi que ceux de Garcia (2011) et de Tali (2016).

En dépit de sa richesse, cet indicateur ne peut suffire pour étudier les savoirs professionnels, car il ne rend pas compte de la sphère non conscientisée par l'acteur des apprentissages réalisés. Certaines compétences peuvent demeurer peu explicitées, voire incorporées (Leplat, 1995). Nous proposons alors de compléter cette approche en identifiant les savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles, à partir d'un principe de double lecture des pratiques (Marcel, 2002).

5 Les pratiques professionnelles

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'évolution des pratiques professionnelles, en tant qu'indicateur des savoirs professionnels constatés. Ce terme de « pratiques professionnelles » étant largement employé, il convient de préciser, dans un premier temps, le sens que nous lui attribuons et d'expliciter le lien entre pratiques et savoirs professionnels, les savoirs étant au cœur de notre recherche.

Nous prendrons appui ici sur les travaux relatifs aux pratiques enseignantes, dont le développement est antérieur aux travaux portant sur les pratiques professionnelles des CPE. Tout en ayant des visées communes avec le travail enseignant (la réussite des élèves, pour n'en citer qu'une), le travail des CPE diffère du travail enseignant. Pour autant, il se déroule dans un contexte commun, au sein de la même institution, l'Éducation nationale, et s'inscrit dans le domaine plus large des pratiques en éducation. Nous faisons donc l'hypothèse que les modèles théoriques relatifs aux pratiques enseignantes peuvent également être mobilisés s'agissant des

pratiques professionnelles des CPE. Il conviendra néanmoins de les contextualiser à la spécificité du travail des CPE.

5.1 Une première définition du concept

En premier abord, J.-M. Barbier (2001, p. 40) définit la pratique comme « un processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain ». La pratique a ainsi des effets de transformation du réel, qu'ils soient volontairement recherchés (J.-M. Barbier parle à ce sujet de fonction manifeste) ou incidents (l'auteur évoque la fonction latente de la pratique). Cette définition, qui repose sur une conception dynamique de la pratique, implique de s'interroger sur l'objet sur lequel porte la transformation et sur la nature de la transformation. L'auteur distingue trois processus à l'œuvre dans la pratique : le procès opératoire est relatif aux composantes opérationnelles participant de la transformation du réel. Mais la pratique ne se réduit pas à sa dimension opératoire et à son résultat, Barbier évoque à ce sujet le procès de « conduite », qui a trait aux gestes mentaux accompagnant ou guidant les pratiques (l'auteur cite notamment les objectifs, les motifs, les projets, les bilans, les évaluations). Enfin, la pratique n'est pas exempte de phénomènes affectifs, impliquant les acteurs concernés, ce que J.-M. Barbier désigne par la notion de « procès affectif ».

5.2 Les travaux fondateurs sur les pratiques enseignantes

Le champ de l'analyse des pratiques professionnelles, en tant que dispositif de formation ou objet de recherche, voire les deux de manière concomitante, connaît un essor important depuis une trentaine d'années, signe de l'intérêt croissant porté à cette question (Marcel et al., 2002 ; Chami, 2020). S'il « semble y avoir un accord sur la reconnaissance des pratiques qui sont considérées désormais comme plurielles » (Chami, 2020, p. 3), les auteurs s'intéressant au champ des pratiques professionnelles mobilisent ce terme avec des acceptions, des univers théoriques de référence et des méthodologies différentes. Dans le domaine de la formation des enseignants et CPE, le terme « analyse de pratiques » apparaît en 1989 dans le rapport Bancel, qui signe la création des IUFM. Il s'agit alors d'analyser les « pratiques pédagogiques », dans un objectif de professionnalisation, en articulant connaissances pratiques et connaissances théoriques.

Depuis plusieurs décennies, les pratiques enseignantes font l'objet de nombreuses recherches, dont Altet (2019) souligne la vitalité ainsi que la diversité des approches théoriques et méthodologiques. Il ne s'agit pas ici d'en faire une recension exhaustive ; notre propos se limitera à indiquer la lignée des travaux dans laquelle notre recherche s'inscrit. Les recherches françaises qui se développent dès les années 90 décrivent les pratiques enseignantes comme « comme le fruit d'un ensemble complexe d'interactions, le produit d'une interactivité et d'une coactivité entre des sujets-acteurs dans des situations, un contexte et des processus avec leurs dynamiques » (Altet, 2019, p. 31). Ces travaux s'inscrivent ainsi dans une perspective systémique pour contribuer à l'intelligibilité de l'objet complexe que constituent les pratiques enseignantes (Bru, 2002). Dans un premier temps, ces recherches se sont essentiellement focalisées sur les pratiques des enseignants face aux élèves, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement. L'évolution du système éducatif au cours des dernières décennies a conduit à une transformation du travail enseignant, qui ne se réduit plus au face-à-face pédagogique (Tardif & Lessard, 1999). Aussi, face à l'élargissement et à la complexification du travail enseignant, avec une diversification de tâches à prendre en charge avec d'autres professionnels des établissements scolaires ou des partenaires de l'école, les chercheurs se sont intéressés à ces nouvelles dimensions du travail

enseignant, pour considérer les « pratiques enseignantes », au-delà des pratiques d'enseignement, pour étudier les pratiques individuelles et les pratiques collectives (Lessard & Barrère, 2005 ; Marcel et al., 2007 ; Lefeuvre, 2007).

En 2002, Altet définissait la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personnelle, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 86). Néanmoins, l'auteur ne réduit pas la pratique aux actes observables, mais précise que « cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (Altet, 2002, p. 86). Cette conception rejoint ici celle exprimée par Beillerot (1996) : soulignant la dualité du concept, l'auteur soutient que la pratique relève à la fois d'une *règle d'action* (technique, morale, religieuse, sous-tendue par des objectifs, stratégies et idéologies) et d'une *mise en œuvre* effective (au travers des gestes, conduites et langages). Pour l'auteur, les pratiques "transforment la matière ou agissent sur des êtres humains (…)(elles) sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles" (Beillerot, 1996, p. 12).

Bru (2002) propose une définition qui dépasse une conception des pratiques réduites à leur part d'exécution, aux comportements verbaux et non verbaux visibles : « La pratique est non seulement repérable par ses procédures et ses produits, mais également par ses processus » (Bru, 2002, p. 145). Ses travaux ont mis au jour l'existence d'éléments organisateurs de la pratique enseignante, opérationnalisés par la mobilisation de variables d'action en vue de l'analyse des pratiques (Bru, 1992), en considérant « les processus liés aux tensions évolutives entre déterminants historico-culturels, sociaux, situationnels, personnels (intégrant options pédagogiques et connaissance personnelle des travaux de recherche) (Bru, 2019, p. 94).

5.3 L'attention portée au contexte : le concept de contextualisation

En s'intéressant à l'étude des pratiques enseignantes dans le prolongement du modèle des interactions en contexte de Bru (1992) ; 2002), Marcel (2002) défend l'idée d'une attention au contexte dans lequel les pratiques se déroulent, en considérant à la fois « le contexte pour l'enseignant, articulé au contexte pour le chercheur » (Marcel, 2002, p. 103). À la suite de Bru (1992), il propose ainsi d'articuler le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue du chercheur en position d'observateur de l'action. Il s'agit ici de rendre compte des « relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte » (Marcel, 2002, p. 105). Cette approche, en croisant ces deux points de vue sans les hiérarchiser, révèle des éléments non accessibles à l'acteur ou à l'observateur. La compréhension des pratiques apparaît dès lors enrichie par cette démarche, par la mise en visibilité et l'articulation de ces éléments. Nous rejoignons Lefeuvre (2005) lorsqu'il écrit :

> en situation d'enseignement, l'enseignant n'est ni le produit de structures cognitives ou sociales sous-jacentes, tel un automate, dont seul le chercheur connaîtrait les secrets, ni seulement un souverain conscient de toutes les raisons efficientes et finales de ses actes en situation (Lefeuvre, 2005, p. 82).

L'intelligibilité des pratiques requiert dès lors la mobilisation d'une double lecture des pratiques, pour accéder à la fois à la sphère conscientisée de l'action, repérable dans le discours

de l'enseignant sur ses pratiques, ainsi qu'à la sphère non conscientisée identifiable dans l'observation du chercheur.

Le concept de contextualisation théorisé par Marcel s'appuie ainsi sur l'articulation du contexte pour l'enseignant et du contexte pour le chercheur. L'auteur propose d'opérationnaliser le contexte pour le chercheur en définissant quatre dimensions essentielles : l'espace et le temps, la dimension sociale (au travers des interactions enseignants/élèves) et la dimension épistémologique (au travers de l'interaction entre l'enseignant et les savoirs).

Cette orientation épistémologique et méthodologique rejoint notre conception de l'intelligibilité des pratiques professionnelles des CPES : étudier les pratiques professionnelles des CPES ne peut se résumer à la prise en compte unique du point de vue du chercheur qui observe les pratiques in situ ou à celui du CPES explicitant son action. L'attention au contexte prend ici toute sa signification : les CPES sont placés dans des environnements de stage différents, avec des configurations de tutorat différentes (tuteur dans ou hors établissement). Les établissements et les services de vie scolaire au sein desquels ils exercent ont un impact sur leur action (Barthélémy, 1999). Par ailleurs, la situation professionnelle relevant d'une configuration interactionnelle avec autrui (l'entretien professionnel avec un AED), elle nécessite, pour les CPES, la prise en compte des caractéristiques de l'interlocuteur, pour réguler leur action. Enfin, à un niveau macro, l'évolution du contexte sociohistorique du métier de CPE au sein du système éducatif ne peut être ignorée, car l'appropriation par les acteurs des récentes prescriptions institutionnelles relatives au métier influence leurs pratiques professionnelles.

À la suite de Marcel (2002) et Lefeuvre (2005), nous nous inscrivons donc dans une démarche de double lecture des pratiques, pour décrire et comprendre les pratiques professionnelles des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire. L'opérationnalisation méthodologique de cette démarche par la mise en récit des pratiques (présentée au Chapitre 8) permet de dépasser l'écueil de la juxtaposition de deux points de vue, celui de l'acteur et celui de l'observateur, pour les articuler de manière non hiérarchisée.

5.4 Le lien entre pratiques et savoirs professionnels

Nous rejoignons Tali (2016, p 110) lorsqu'elle affirme que « la pratique enseignante est un indicateur pertinent des apprentissages professionnels et par là même des savoirs professionnels construits et mobilisés par l'enseignant dans ses pratiques ». Rappelons que nous souscrivons à la définition des savoirs professionnels donnée par Marcel (2005), quand il décrit les « savoirs professionnels » « comme un terme générique renvoyant à l'ensemble des savoirs que l'enseignant mobilise pour faire son métier et que l'enseignant construit en faisant son métier. Ils se caractérisent donc à la fois par leurs fonctions et par leurs modes d'élaboration » (Marcel, 2005, p. 142). L'auteur précise que ces savoirs « sont construits dans et par l'exercice professionnel « au quotidien », ce qui n'exclut pas bien évidemment que leur genèse se nourrisse de savoirs antérieurs construits différemment (au sein de dispositifs de formation ou même dans des sphères non professionnelles) » (Marcel, 2005, p. 143).

L'auteur soutient l'idée que, par ses pratiques, l'enseignant construit des savoirs, et que « pour mettre en œuvre des pratiques l'enseignant va mobiliser des savoirs. Et c'est au travers du processus de mobilisation et dans l'action que nous pourrons les appréhender » (Marcel, 2005, p. 158). Marcel précise que les savoirs professionnels « ne sont en rien limités à un potentiel », mais « qu'ils n'existent que dans leur actualisation dans l'exercice professionnel » (Marcel, 2005, p. 158.) Dès lors, l'observation des pratiques semble propice au repérage de ces savoirs, en adossant cette démarche au principe méthodologique de double lecture des

pratiques, « à partir d'explicitations des acteurs (pour les savoirs objectivables) et à partir d'observations des pratiques (pour les savoirs d'action) » (Marcel, 2005, p 144).

Les temps de mise en situation de travail tels que le dispositif de FEST les prévoit, dans le cadre de notre RI, constituent alors des moments de construction et d'actualisation des savoirs professionnels. Par ailleurs, les séances de débriefing post séance avec le tuteur sont l'occasion de mettre au jour les savoirs professionnels en jeu dans la situation de travail[113]. En effet, Baslev et al. (2010) soutiennent que

> c'est à travers des démarches réflexives soutenues et la mise en discours que des éléments divers issus de ces sources de savoirs peuvent s'intégrer dans une culture professionnelle valide au regard des attentes de la profession et de l'institution formative. Cette constitution de savoirs professionnels propres à la culture du métier dépasse tout clivage entre la théorie et la pratique, en intégrant dans un ensemble cohérent des savoirs scientifiques et des savoirs émergeant de l'action réfléchie et analysée. (Balslev et al., 2010, p. 3)

Dans leurs travaux sur la construction des savoirs au cours d'entretiens de stage dans la formation initiale des étudiants, Baslev et al. (2010) identifient quatre catégories de savoirs abordés :

- Savoirs académiques, proposés aux étudiants comme des références scientifiques pour comprendre et concevoir leur profession ;
- Savoirs institutionnels, proposés comme des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'employeur ;
- Savoirs issus de la pratique, issus des enseignants qui accueillent les stagiaires dans leurs classes ;
- Savoirs associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale, et dans le contact avec des contextes et des situations particulières de travail. (Balslev et al., 2010, p. 3)

La proposition d'une catégorisation des savoirs nous paraît heuristique pour l'analyse des savoirs professionnels mobilisés au cours des séances de débriefing CPES/CPET. Si nous rejoignons les auteurs sur les deux premières catégories élaborées (savoirs académiques et savoirs institutionnels), notre conception des pratiques professionnelles comme système d'interaction, tel que proposé par Marcel (2014b) avec le modèle quaternaire des pratiques, nous invite à prendre de la distance avec les deux catégories suivantes : nous considérons que les « savoirs associés aux expériences en propre, imprégnés de valeurs et de croyances » ne sont pas séparés des « savoirs issus de la pratique », dans la mesure où le modèle quaternaire des pratiques définit les savoirs comme l'une des composantes des pratiques (cf. paragraphe 6.2 infra).

Si le recours à une double lecture des pratiques permet d'accéder aux savoirs professionnels en tant qu'indicateur des apprentissages professionnels, il s'agit néanmoins de

[113] Il s'agit néanmoins de garder à l'esprit que la situation de travail et la situation de débriefing constituent deux types de situations différentes : la situation de débriefing est une situation aménagée, qui peut faire émerger, à partir des interactions tutorales, des savoirs professionnels distincts de ceux effectivement mobilisés en situation de travail

dépasser une simple juxtaposition du point de vue de l'acteur et du point de vue observateur pour les articuler. Un modèle dynamique et interactionnel de l'analyse des pratiques peut être envisagé, pour penser les pratiques comme un système d'interaction.

6 Une modélisation pour étudier les pratiques professionnelles

Nous retenons la modélisation proposée par Marcel (2005) pour étudier les pratiques professionnelles ; cette modélisation, qui conçoit les pratiques comme un système d'interaction, est adossée au modèle ternaire théorisé par Bandura (1986). Cette partie présente la modélisation retenue pour étudier les pratiques professionnelles et en précise l'opérationnalisation en la contextualisant à la situation professionnelle support du dispositif de FEST, à savoir la régulation de l'équipe de vie scolaire.

6.1 Le modèle de la causalité triadique réciproque

Le modèle de Bandura explique le fonctionnement humain en postulant qu'il existe des interrelations réciproques entre la personne (c'est-à-dire ses caractéristiques personnelles), son comportement (ses actions) et l'environnement dans lequel elle se situe, cette interdépendance fonctionnelle étant signifiée par l'expression « causalité triadique réciproque ». Le terme « causalité » souligne la dépendance fonctionnelle entre les trois pôles (cf. figure ci-après).

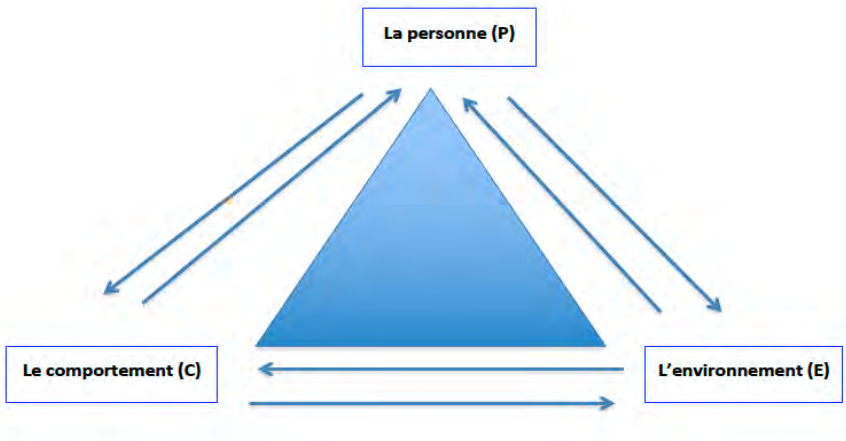


Figure 7 - La réciprocité causale triadique (Bandura, 1986)

Dépassant les conceptions dualistes reposant sur une causalité binaire pour expliquer le comportement humain, Bandura propose un modèle dynamique enrichi, prenant en compte les interactions entre trois pôles : la personne, son comportement et l'environnement. Trois séries de déterminants, en interaction deux à deux, mais pas nécessairement de manière simultanée ni de manière équivalente, sont à prendre en compte. Suivant le moment, les circonstances, les activités en jeu, leur influence respective peut varier. Carré évoque à ce propos des « interactions réciproques à géométrie variable » (Carré, 2004, p. 33).

Bandura partage l'idée que les influences sociales jouent un rôle dans le comportement humain, mais selon lui, cet effet opère au travers des processus cognitifs mobilisés par l'individu pour lire et interpréter le monde qui l'entoure. Réfutant une vision socialement déterministe, l'auteur affirme que « le soi est socialement constitué, mais en exerçant une influence sur eux-mêmes, les individus contribuent partiellement à ce qu'ils font et à ce qu'ils deviennent » (Bandura, 2007, p. 18). Le concept d'agentivité humaine, précédemment évoqué, apparaît au fondement de la théorie sociocognitive développée par Bandura.

Intéressons-nous à présent à chacun de ces couples, tour à tour, afin de mieux comprendre comment ils fonctionnent.

6.1.1 La relation personne-comportement

Une personne possède des facteurs personnels internes, qui la caractérisent. Il s'agit des évènements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et de leur perception par le sujet. Bandura précise qu'en particulier, le sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur les buts cognitifs. S'intéresser à la relation entre la personne et son comportement, c'est donc chercher à comprendre comment les conceptions et croyances personnelles orientent les comportements (P>C). Ainsi, quand on s'intéresse au parcours d'apprentissage d'un individu, l'attitude vis-à-vis du savoir, le sentiment de compétence vis-à-vis des apprentissages à réaliser vont avoir une influence sur l'engagement dans le parcours de formation proposé. Les auto-évaluations faites par l'individu lors d'expériences antérieures en formation vont également alimenter ce processus. Inversement, une expérience de participation à un dispositif de formation, au travers des apprentissages réalisés, va avoir une influence sur le rapport au savoir de l'individu, sur ses conceptions de lui en tant qu'apprenant en fonction de l'aboutissement positif ou négatif de cette expérience (C>P). Carré (2004) souligne le caractère éminemment dynamique du processus en précisant que ces interactions sont permanentes, voire simultanées.

6.1.2 La relation environnement-personne

Il s'agit ici de comprendre tout d'abord les effets de l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles (E>P) (mécanisme du modelage, persuasion, instruction, effets sur les processus cognitifs, affectifs, motivation, etc.), ce qui est le champ classique de la psychologie sociale. Ce champ a été largement investi, contrairement aux effets de la personne sur l'environnement (P>E) (Carré, 2004). Le lien personne-environnement concerne les effets de la simple présence du sujet sur l'environnement, tant social qu'organisationnel. En effet, la manière dont les autres nous perçoivent, au travers de l'apparence physique ou des caractéristiques statutaires, a une influence sur leurs réactions, qui, en retour, vont avoir un effet sur nos jugements personnels. Ainsi, un contexte social de travail collectif peut avoir un effet positif ou négatif sur son engagement dans la formation, en fonction de son jugement sur les « réactions prévisibles de l'environnement » (Carré, 2004, p.36).

6.1.3 La relation environnement-comportement

Les approches behavioristes ont largement exploré la relation environnement-comportement, pour comprendre les effets de l'environnement sur le comportement humain. Mais là où les conceptions behavioristes ne proposent qu'une analyse binaire et déterministe entre l'environnement et le comportement, le modèle de la causalité triadique réciproque introduit un troisième terme (la personne, avec ses conceptions et croyances), qui enrichit la

compréhension du comportement humain et de la singularité des comportements. En effet, l'action humaine transforme l'environnement (c'est même souvent le but de notre action) et cette modification a en retour une influence sur le comportement humain, dans une causalité que Carré qualifie de « circulaire » (Carré, 2004). Mais il ne s'agit pas d'une réaction automatique : pour agir, l'individu mobilise des compétences cognitives pour évaluer et anticiper le résultat et les conséquences de son action sur l'environnement. Il s'agit bien d'une causalité triadique, qui fait intervenir les trois dimensions E/P/C. Ainsi, dans le cas d'une formation, un individu se comportera dans cet environnement en fonction de son auto-évaluation d'une issue favorable de l'action, en particulier au regard de son sentiment d'efficacité personnelle. Cela permet de comprendre qu'un même environnement de formation n'est pas investi de manière équivalente par tous les participants, en dépit de sa qualité intrinsèque (Carré, 2004).

Enfin, Carré souligne que « par un phénomène de causalité circulaire triadique, les facteurs entreront en relation réciproque dans une dynamique autoentretenue qui pourra mener aux plus grandes réussites comme aux échecs les plus dramatiques » (Carré, 2004, p. 37).

Pour riche et heuristique qu'il soit, ce modèle ne prend néanmoins pas spécifiquement en compte les savoirs professionnels, qui sont au cœur de notre travail de recherche. Nous faisons donc le choix de nous tourner vers un modèle complémentaire, permettant de prendre en compte les savoirs professionnels.

6.2 Le modèle quaternaire des pratiques

À la suite de De Certeau (1990), Marcel (2005) définit en premier lieu les pratiques comme « des manières de faire, des manières de penser investies dans des manières d'agir » (Marcel, 2005, p. 30). Cette définition s'appuie sur la conception d'un individu agissant au sein d'un environnement, avec lequel il interagit. Trois pôles apparaissent ainsi en interaction : l'individu, l'environnement, les activités. Le modèle de la causalité triadique développé par Bandura, dans le cadre de sa théorie sociocognitive, est ici convoqué par Marcel (2005) pour préciser cette définition des pratiques. S'inspirant de l'approche structuraliste de Giddens, qui met en avant la « dualité du structurel » pour définir les pratiques sociales (Giddens, 1987), Marcel s'intéresse aux pratiques des enseignants, en accordant une attention spécifique au contexte dans lequel elles ont lieu. Il définit l'enseignant comme un sujet doté d'une « autonomie relative », « un sujet qui n'est ni déterminé par son histoire, sa classe sociale, son travail ou institution d'exercice, ni totalement souverain dans ces choix et ses décisions » (Marcel, 2014, p. 85). L'auteur propose alors un modèle d'analyse, le modèle quaternaire des pratiques, adossé au modèle ternaire proposé par Bandura (2003). Aux trois pôles en interaction identifiés par Bandura (les facteurs personnels internes, le comportement, l'environnement), Marcel (2014b) ajoute un quatrième pôle, celui des savoirs, notamment du fait de leur importance dans les pratiques enseignantes. Dans cette modélisation, les pratiques enseignantes sont envisagées comme :

- Un processus continu qui s'alimente, selon des modalités différentes, à quatre processeurs (entendu comme générateur de processus) :
- le processeur ontologique, celui du sujet enseignant, avec toute l'épaisseur de ses origines, de son histoire personnelle et professionnelle, de sa culture, de ses valeurs ;

- le processeur environnemental, avec ces différents niveaux : spatiaux, temporels, matériels, sociaux, organisationnels, culturels, historiques, symboliques ;
- le processeur praxique, celui des gestes[114], des comportements, et des discours en situation ;
- le processeur épistémologique, celui des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant (académiques, professionnels, expérientiels), mais aussi celui des savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement

(Marcel, 2014b, p85).

La figure infra propose une représentation graphique de cette modélisation dynamique.

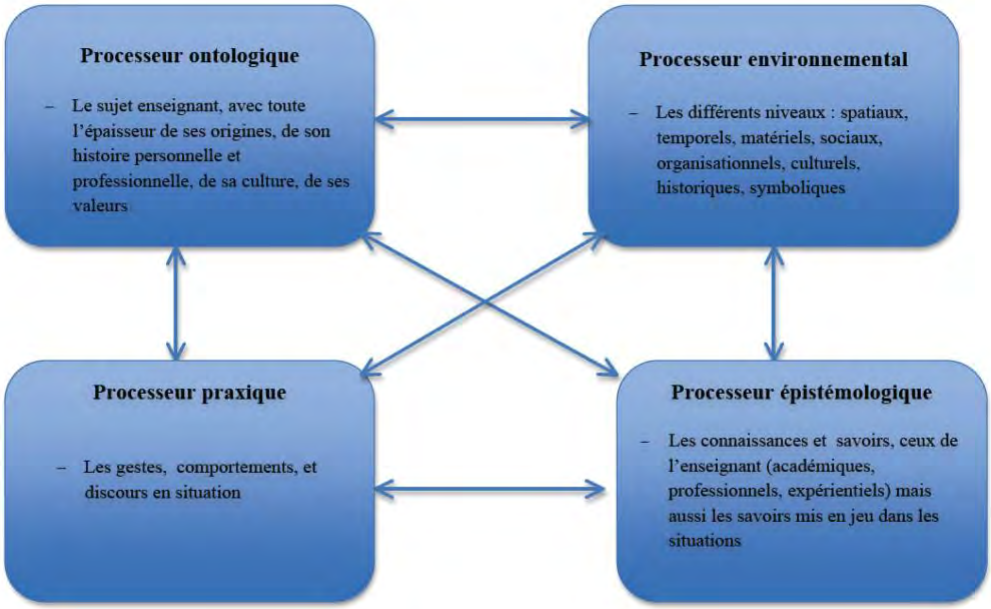


Figure 8 - Modèle quaternaire des pratiques, d'après Marcel (2014b)

Tout en conservant une certaine autonomie relative, ces processeurs sont en interrelation, et sont contributeurs des pratiques enseignantes. Pour connaître et comprendre les pratiques enseignantes alimentées par ces quatre processeurs, Marcel (2002) propose alors d'articuler une double lecture des pratiques (détaillée supra), qui permet de croiser une « vision du dehors », celle de l'observateur, avec une « vision du dedans », celle de l'enseignant, pour produire une « vision par-derrière », enrichie de ces deux regards particuliers.

[114] Le terme « geste » est à entendre dans le sens de modalité d'action, il se distingue de l'acception du « geste professionnel » défini par Bucheton (2009) ou par Jorro (2002).

6.3 Contextualiser le modèle quaternaire aux pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux pratiques professionnelles des CPES relatives à la régulation de l'équipe de vie scolaire, le modèle quaternaire des pratiques doit donc être contextualisé au regard de cette situation professionnelle.

Le processeur ontologique décrira le sujet avec « son histoire et toute son épaisseur » (Marcel, 2002). Ainsi, outre les informations relatives à l'identité de la CPES, ce processeur apportera des éléments relatifs à l'expérience professionnelle antérieure du CPES ainsi qu'à sa formation universitaire, son contexte de tutorat (exerce-t-il dans le même établissement que son tuteur ou pas ?), et son sentiment d'efficacité professionnelle, en tant qu'indicateur des savoirs professionnels constatés.

Le processeur praxique décrira les modalités d'action et interactions verbales durant l'entretien professionnel, ainsi que les artefacts mobilisés, le cas échéant. Des variables plus précises seront définies pour décrire les interactions verbales et modalités d'action des CPES au cours de l'entretien professionnel.

Le processeur environnemental sera alimenté par les caractéristiques de l'établissement (contexte géographique, type d'établissement, nombre d'élèves, etc.,)[115], les caractéristiques de l'assistant d'éducation, la période de l'année, le contexte de l'entretien professionnel (l'entretien professionnel se déroule-t-il à la suite d'un incident ? Est-ce qu'il s'est produit un incident particulier dans l'établissement ce jour-là ?).

Enfin, le processeur épistémologique portera sur les savoirs professionnels en jeu dans la situation de l'entretien professionnel, mais abordera également d'autres savoirs professionnels mobilisés dans la situation professionnelle.

La figure ci-après propose une représentation visuelle de cette contextualisation du modèle quaternaire des pratiques.

[115] Ces données sont récoltées à partir des projets d'établissement et contrats d'objectif

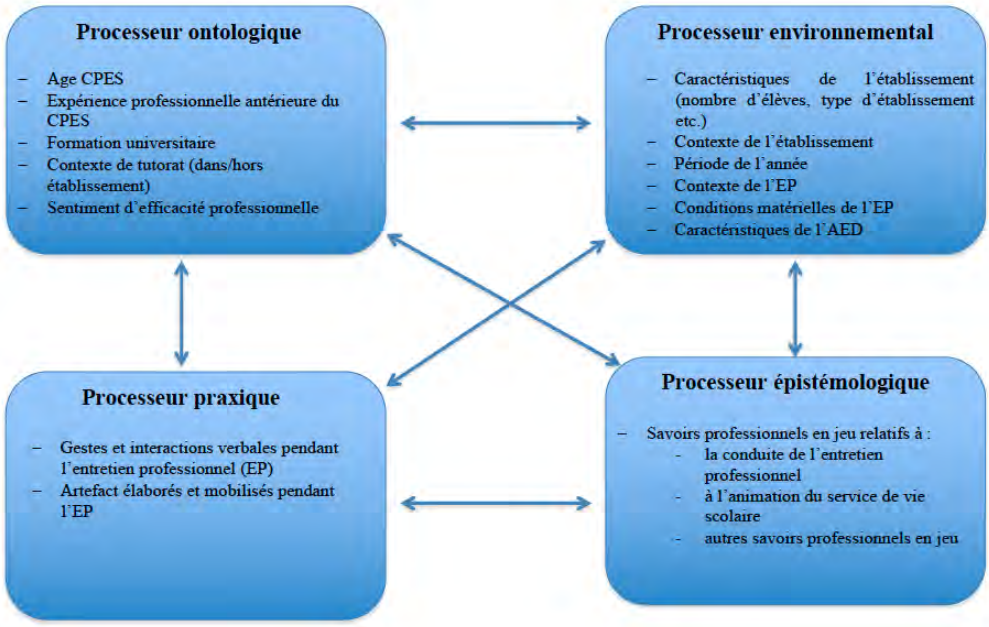


Figure 9 - Contextualisation du modèle quaternaire des pratiques à étude des pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire

6.4 Opérationnaliser le modèle quaternaire des pratiques

Le modèle retenu pour étudier les pratiques de régulation de l'équipe vie scolaire étant précisé et contextualisé, il s'agit à présent de l'opérationnaliser. À la suite de Dupuy (2016) et Fauré (2017), nous mobilisons le pouvoir d'agir pour étayer la construction de notre objet de recherche.

6.4.1 Définition du pouvoir d'agir

Clot définit le pouvoir d'agir comme « le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on peut aussi appeler le rayonnement de l'activité, son pouvoir de recréation » (Clot, 2008, p. 13). Ce concept est donc contextualisé à un environnement spécifique, au sein duquel l'individu peut mobiliser des ressources pour agir, qu'il s'agisse de ses ressources propres (savoirs, expériences notamment) ou de ressources présentes dans la situation de travail (des collègues de travail que l'on peut solliciter, des documents ressources, etc.). Rabardel (2005) précise que « le pouvoir d'agir dépend des conditions internes et externes du sujet, qui sont réunies à un moment donné » (Rabardel, 2005, p. 19). Localement situé, le pouvoir d'agir peut donc être temporellement contraint et « il est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en en transformant les potentialités en pouvoir ». (Rabardel, 2005, p. 19). Le point de vue adopté ici est celui d'un « sujet pragmatique et capable, appuyé par un sujet épistémique et connaissant » (Rabardel, 2005, p. 12). Cette perspective est cohérente avec la modélisation des pratiques mobilisée, dans lequel les processeurs praxique, épistémologique, environnemental et ontologique sont en interaction deux à deux.

6.4.2 Indicateurs du pouvoir d'agir

Au quotidien, toute personne est engagée dans des activités, dont des invariants peuvent être repérés. Ainsi, Rabardel (2005) précise que « les motifs et les buts, les actions et les opérations sont des composantes de toutes les activités et de l'agir du sujet dans son ensemble » (Rabardel, 2005, p. 12). Par ailleurs, Pastré soutient que pour lire et comprendre une situation, afin d'y agir avec efficacité et atteindre le but visé, l'acteur s'appuie sur des concepts organisateurs de son action. Ces concepts, qui peuvent être issus de la pratique (Pastré les appelle les concepts pragmatiques) ou de connaissances scientifiques (Pastré les désigne sous le terme de concepts pragmatisés) définissent la structure conceptuelle de la situation. Le modèle opératif représente la manière dont l'acteur s'est approprié la structure conceptuelle d'une situation (Pastré, 2011a), cette appropriation pouvant être plus ou moins complète, plus ou moins pertinente, en fonction notamment du niveau d'expertise de l'acteur. Ce modèle opératif est nécessairement individuel et propre à chaque acteur. Construits dans l'action, la fonction des concepts pragmatiques constitutifs du modèle opératif est de guider et d'orienter l'action (Pastré, 2011a). Ces concepts sont associés à des indicateurs. Ainsi, pour évaluer la valeur prise par ces concepts pragmatiques et diagnostiquer la situation dans laquelle il se trouve, l'acteur s'appuie sur des prises d'information. Les jugements pragmatiques, qui représentent ce que l'acteur tient pour vrai dans la situation (Pastré, 2011a) vont également orienter cette prise d'indices.

Au sein d'une situation, les buts de l'acteur, les jugements pragmatiques et les indices prélevés constituent des éléments organisateurs de son activité. À partir de ces éléments, l'individu régule son action au sein de la situation. À la suite de Dupuy (2015), nous considérons que l'ensemble de ces éléments peuvent rendre compte de l'évolution du pouvoir d'agir de l'acteur en situation, et, partant de là, constituent des indicateurs de l'évolution du pouvoir d'agir. Ces indicateurs nous permettront de contextualiser le modèle retenu pour étudier les pratiques professionnelles des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire. Ainsi, pour repérer l'évolution des pratiques professionnelles, nous étudierons l'évolution du pouvoir d'agir des CPES, au travers de l'évolution des buts, des prises d'information, des jugements pragmatiques et des modalités d'action, ces indicateurs étant contributifs des processeurs praxique et épistémologique du modèle quaternaire des pratiques.

Pour étudier l'évolution des pratiques professionnelles, nous avons retenu le concept du pouvoir d'agir et défini ses indicateurs : en analysant l'évolution des buts, indices relevés en situation, jugements pragmatiques de la CPES et modalités d'action, nous affinons ainsi le cadre théorique choisi pour analyser l'évolution des pratiques professionnelles, car ces indicateurs permettent de documenter les quatre processeurs du modèle quaternaire des pratiques. La figure ci-dessous explicite cette opérationnalisation.

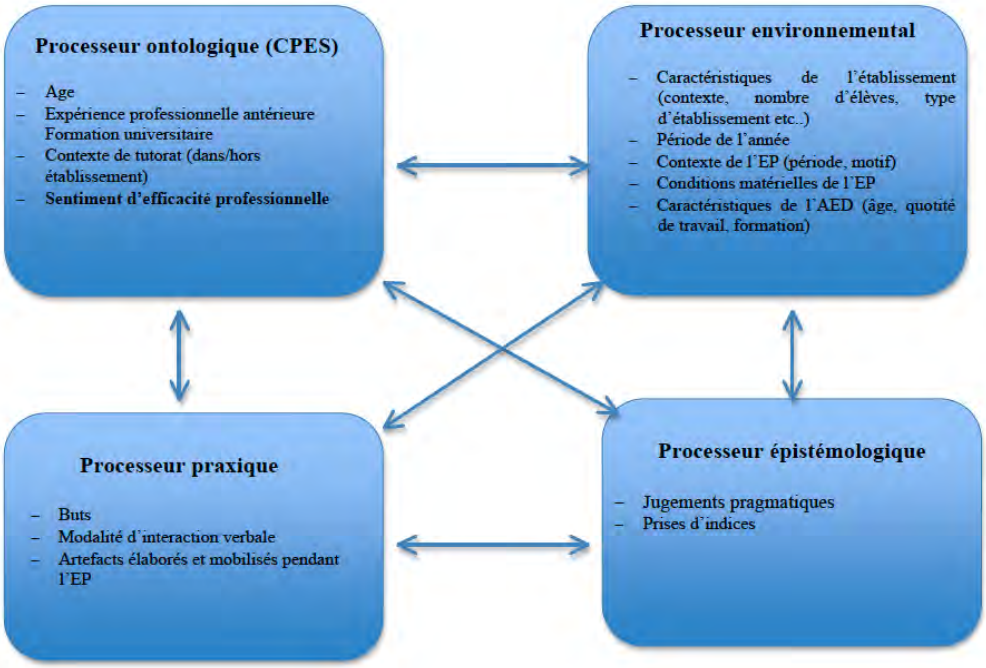


Figure 10 - Opérationnalisation du modèle quaternaire des pratiques pour l'étude des pratiques de régulation de l'équipe vie scolaire

Synthèse du Chapitre 7

Ce chapitre a permis de justifier le recours à une théorie sociocognitive de l'apprentissage professionnel pour étudier les apprentissages des CPES participant à un dispositif de formation en situation de travail, portant sur la régulation de l'équipe de vie scolaire.

Notre hypothèse de départ repose sur l'idée que les CPES construisent des savoirs professionnels lorsqu'ils participent à ce dispositif de formation, et qu'ils les mobilisent ensuite quand ils agissent seuls en situation. Nous envisageons ainsi le dispositif de formation en situation de travail comme un espace de médiation des savoirs professionnels.

Pour construire ces savoirs professionnels, nous postulons que des processus de médiation, d'étayage, et de vicariance sont mobilisés dans les différentes phases du dispositif. En effet, le dispositif de FEST comprend des temps de débriefing à partir de l'observation réciproque de situations d'entretiens professionnels CPE/AED. Aussi, le concept de médiation au cœur de la théorie historico-culturelle de Vygoski (1997) nous paraît heuristique pour étudier la médiation des savoirs relatifs à la situation professionnelle, au cours de ces temps de travail conjoint CPET/CPES. Le concept d'étayage théorisé par Bruner (1983) permet d'analyser les interactions CPET/CPES de manière plus fine, en identifiant les fonctions des interactions de tutelle. L'observation réciproque des pratiques professionnelles étant un élément central du dispositif, le concept de vicariance théorisé par Bandura (1980) dans sa théorie de l'apprentissage social, complète nos choix théoriques.

Après avoir précisé le concept de savoir et clarifié la question des savoirs élaborés en situation de travail, nous nous sommes ensuite intéressée spécifiquement aux travaux relatifs aux savoirs professionnels des CPES. Les attentes institutionnelles à l'égard du métier de CPE définissent un cadre de savoirs théoriques pluridisciplinaires de haut niveau. Pour autant, la légitimité des savoirs professionnels des CPE demeure en construction, au sein d'un espace scolaire où le métier reste encore relativement méconnu. Or, l'exigence de la relation à autrui au cœur du métier requiert des savoirs professionnels d'un haut niveau de complexité. En particulier, la situation de régulation de l'équipe de vie scolaire, en tant que situation professionnelle critique, fait appel à des savoirs complexes, alors que la prescription institutionnelle apparaît plutôt lacunaire sur ce point.

Pour étudier les savoirs professionnels[116] des CPES, en tant que produits des apprentissages professionnels, nous retenons deux types d'indicateurs relatifs aux savoirs professionnels. D'une part nous étudions les savoirs perçus, au travers du sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009 ; Tali, 2016) ; adossé au sentiment d'efficacité personnelle théorisée par Bandura (2007), le sentiment d'efficacité professionnelle concerne la sphère professionnelle. D'autre part, les savoirs constatés, au travers de l'évolution des pratiques professionnelles, constituent notre deuxième indicateur (Marcel, 2005, Tali, 2016). Pour repérer l'évolution des pratiques professionnelles au cours du dispositif de FEST, il s'agit de décrire les pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire, aux trois temps du dispositif. Dans cette perspective, nous nous inscrivons dans une approche théorique basée sur une double lecture des pratiques (Marcel, 2002), qui articule le point de vue de l'observateur et le point de vue de l'acteur, portée par le modèle quaternaire des pratiques (Marcel, 2014b). Le modèle quaternaire des pratiques est opérationnalisé en mobilisant les indicateurs du pouvoir d'agir, qui alimenteront les processeurs praxique et épistémologique de ce modèle.

[116] relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire

Les tableaux ci-après synthétisent les éléments du cadre théorique mobilisés pour l'étude des apprentissages professionnels des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire.

Tableau 4 : Synthèse des éléments théoriques retenus pour l'étude des processus d'apprentissage

	Concepts	**Éléments constitutifs**
Processus d'apprentissage	Vicariance	Apprentissages vicariants
	Médiation	Médiation des savoirs professionnels
	Étayage	Fonctions de l'étayage dans les interactions de tutelle

Tableau 5 : Synthèse des éléments théoriques retenus pour l'étude des savoirs professionnels

	Produits	**Indicateurs**	**Opérationnalisation théorique**
Apprentissages professionnels	Savoirs professionnels perçus	Sentiment d'efficacité professionnelle	Théorie sociocognitive
	Savoirs professionnels constatés	Évolution des pratiques professionnelles	Modèle quaternaire des pratiques (processeurs ontologique/praxique/environnemental/épistémique)

CHAPITRE 8 CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Le volet heuristique de la recherche-intervention vise à documenter les apprentissages des CPES participant au dispositif de formation en situation de travail, élaboré par les CPET dans le cadre de l'intervention. Nous étudions ces apprentissages au travers des savoirs professionnels, en tant que produits des apprentissages, en mobilisant deux indicateurs : le sentiment d'efficacité professionnelle et l'évolution des pratiques professionnelles. Nous étudions par ailleurs le processus de construction de ces savoirs professionnels.

Il s'agit pour cela (1) d'opérer des choix épistémologiques et méthodologiques, puis (2) de présenter la démarche de recueil des éléments empiriques retenue et nous justifierons la conception des outils méthodologiques mobilisés, à partir des choix théoriques précédemment formulés. Les caractéristiques des participants à la recherche et le calendrier de la recherche seront exposés (3) enfin (4) nous préciserons et argumenterons les choix effectués pour l'analyse de ces éléments. Enfin, rappelons que le recueil des éléments empiriques était en cours lorsque la crise sanitaire du Covid-19 s'est déclarée en France, en mars 2020. Aussi, nous achèverons ce chapitre en détaillant les aménagements du dispositif de recueil des éléments empiriques rendus nécessaires par cette situation extraordinaire.

1 Les principes épistémologiques et méthodologiques

1.1 Une expérimentation pédagogique à visée heuristique et praxéologique

Pour lever toute ambiguïté quant au sens du terme « expérimentation » dans cet écrit, précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de déployer une démarche de recherche expérimentale, mais d'expérimenter la mise en œuvre d'un dispositif de formation afin d'étudier le processus de construction des apprentissages professionnels dans ce cadre.

Le dispositif de formation en situation de travail élaboré par les CPET dans le cadre du volet intervention de la RI constitue le support du recueil des éléments empiriques pour le volet recherche du projet. À partir de la mise en œuvre de ce dispositif expérimental, le projet heuristique est d'étudier les apprentissages professionnels des CPES, s'agissant de la situation professionnelle objet du dispositif, c'est-à-dire la régulation de l'équipe de vie scolaire, à la fois du point de vue des produits et des processus d'apprentissage mobilisés. Ainsi, cette expérimentation dans le domaine de la formation des CPES contribue à tisser et articuler les visées heuristique et praxéologique de la RI.

L'enjeu de l'expérimentation de cette ingénierie pédagogique est de favoriser un changement des pratiques professionnelles des CPET dans leur fonction tutorale, en envisageant effectivement les situations de travail comme des situations de formation. Le chapitre 4 « Apprendre en situation de travail » supra a mis au jour les dilemmes et tensions vécus par les formateurs en situation de travail et, en particulier, la mise en concurrence entre la logique productive et la logique formative, quand tuteur et apprenant partagent le même espace de travail. Il s'agit d'une difficulté fréquente pour les CPET exerçant dans le même établissement

que le CPES. Pour ceux qui exercent dans un autre établissement, les visites-conseils réalisées prennent rarement la forme de formation en situation de travail, elles s'apparentent davantage à des temps d'échanges sur des thématiques professionnelles définies en amont, ou au cours de l'entretien (Javier, 2015).

L'approche transformative proposée contribue ainsi à mieux cerner l'objet que nous souhaitons étudier.

1.2 Une approche qualitative à visée compréhensive

1.2.1 Défricher un objet de recherche émergent

La visée heuristique de notre RI s'intéresse au travail humain, pour tenter de comprendre comment les CPE débutants apprennent en situation de travail et identifier les savoirs professionnels construits. Il s'agit alors d'aller observer les pratiques en contexte professionnel au plus près des acteurs, dans une démarche écologique. Clot (1999) nous rappelle que toute activité se compose de deux facettes : l'activité réalisée et l'activité empêchée, celle que l'acteur aurait voulu mettre en œuvre. L'observation seule ne peut donc suffire pour accéder au réel de l'activité ; le principe de double lecture des pratiques (Marcel, 2002) adopté dans notre recherche articule ainsi le point de vue de l'observateur et le point de vue de l'acteur, pour accéder aux pratiques dans toute leur complexité. Le projet d'accéder aux pratiques professionnelles est ambitieux, au plan théorique et méthodologique, et chronophage ; en période de pandémie, cela s'avère périlleux, mais ce choix exigeant est guidé par l'objectif de la recherche. La faisabilité est également à étudier, nous l'avons prise en compte au moment de constituer l'échantillon de travail.

Cette question des apprentissages professionnels des CPES demeure à l'heure actuelle, peu explorée par la recherche, à la différence des apprentissages professionnels des enseignants débutants qui font l'objet d'une littérature scientifique étoffée (Paquay et al., 2012 ; Ria, 2019 ; Filippi et al., 2019). Ce constat, associé à la complexité de notre objet de recherche, nous invite donc à choisir une démarche qualitative à visée compréhensive, pour « défricher » ce nouveau territoire de recherche, décrire et comprendre le processus de construction des apprentissages professionnels des CPES en situation de travail. Il ne s'agit pas ici pour nous de rejeter une approche quantitative : nous rejoignons De Ketele & Maroy (2006) lorsqu'ils écrivent que « les deux types d'approches sont complémentaires et même nécessaires si l'on considère que la recherche n'est pas simplement un produit, mais un processus qui s'inscrit dans la durée » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 222). Les auteurs rappellent que Grawitz, en 1976 déjà, soutenait cette position, dans des termes très tranchés. Enrichir cette recherche d'une approche quantitative constitue une perspective stimulante de prolongement de ce travail à l'issue de la thèse, qui pourrait se révéler particulièrement pertinente au plan social, avec la mise en œuvre à la rentrée 2021 d'une réforme de la formation des enseignants et CPE basée sur une alternance en deuxième année de master, et reposant sur le principe d'une formation en situation de travail.

Notre recherche est adossée à une démarche de recherche-intervention, la visée est donc double : une visée heuristique, pour documenter les apprentissages professionnels des CPES en situation de travail ; une visée praxéologique, pour accompagner l'évolution des pratiques professionnelles des CPET, dans leur mission de formation aux côtés des CPES. S'agissant d'une recherche qui ambitionne à la fois de « savoir et d'agir », dans laquelle nous occupons une posture complexe de formatrice-chercheure-intervenante, la vigilance épistémologique est de mise à chacune des étapes du travail, dans la mesure où les passages à risques sont multiples

dans ce type de recherche. Il convient de soumettre le projet à une analyse critique, car « l'entreprise scientifique est une tentative d'objectivation du réel soumise à un certain contrôle empirique et social, ce qui suppose une procédure transparente et méthodique » (De Ketele & Maroy, 2006, p. 222).

1.2.2 Veiller à la validité du projet scientifique

De Ketele & Maroy (2006) identifient trois critères pour juger de la qualité scientifique d'une recherche : la pertinence, la validité, la fiabilité, en envisageant les trois composantes d'une recherche en éducation (la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions). Les éléments de problématisation mis au jour (tome 1) pour construire l'objet de recherche, la justification du cadre conceptuel et méthodologique retenu (tome 2, chapitres 7 et 8) étayent la pertinence et la validité de notre projet scientifique sur le plan de sa conceptualisation ainsi que du recueil et du traitement des éléments empiriques. S'agissant d'une recherche-intervention, une double validité conceptuelle est à prendre en compte (Bedin & Marquet, 2020), car

> il s'agit d'une part, de théoriser les modalités d'accompagnement du changement que l'on postule au travers de la recherche menée puisque le chercheur se propose de répondre à une demande des acteurs en leur apportant de nouveaux modes de pensée et d'action (logique 1) et d'autre part, de conceptualiser l'objet même de cette demande, sa nature (logique 2), ce qui est différent. (Bedin & Marquet, 2020, p. 82)

La conceptualisation de la question des apprentissages en situation de travail que nous avons élaborée renvoie à la première logique évoquée par les auteurs. Le volet intervention, au travers de la production du référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE et de l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail, a été adossé à cette conceptualisation.

La triangulation des données et des méthodes fait partie des démarches que le chercheur peut mettre en œuvre pour « garantir la qualité intrinsèque des données » (Miles & Huberman, 2003, p. 473), car « la triangulation prend en considération la dimension plurielle de la réalité : elle structure la dynamique de la recherche » (Pourtois et al., 2006, p. 141). « Au sens strict, la triangulation désigne le recoupement de données obtenues à propos d'une même question (thème ou évènement) par des sources identiques sur plusieurs dimensions sauf sur une qui varie » (Van der Maren, 1996, p. 483) mais Miles & Huberman (2003) précisent que la triangulation peut prendre plusieurs formes : triangulation des sources et des types de données, des méthodes, des théories.

Pour étudier les apprentissages des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire, nous nous appuyons sur plusieurs sources d'éléments empiriques : des observations, à la fois directes et vidéoscopées ; des entretiens de recherche avec les CPES ; des grilles de mesure du SEPro. Cette triangulation des sources s'inscrit dans une démarche diachronique, avec plusieurs temps de recueil des éléments empiriques, afin de pouvoir analyser une évolution des apprentissages des CPES. Notre méthodologie combine donc des données provoquées (avec les grilles du SEPro), des données invoquées (avec les observations des entretiens professionnels CPES/AED et des séances de débriefing CPES/CPET) et des données suscitées (avec les entretiens de recherche post-séance). Le statut empirique des récits de pratiques est à

préciser : rédigé par le chercheur, à partir d'une double lecture, en croisant le point de vue de l'observateur et celui de l'acteur, ce corpus relève à la fois des données invoquées et des données suscitées, tissées et articulées par le chercheur dans le récit des pratiques. Cette démarche de recueil des éléments empiriques confronte ainsi un point de vue intrinsèque et un point de vue extrinsèque de l'action, sans les hiérarchiser. Ces récits sont élaborés à partir du relevé d'épisodes significatifs (cf. paragraphe 2.2 infra). Le choix de ces épisodes s'est effectué de manière conjointe, entre les CPES et la chercheure, opérationnalisant de la sorte une forme de triangulation des données, en croisant les points de vue sur les épisodes jugés « significatifs ». Cette démarche de narration des pratiques contribue à une distanciation des données pour le chercheur-intervenant, pour dépasser le biais d'une interprétation spontanée et étayer ainsi une posture de vigilance critique à l'égard de la compréhension des phénomènes étudiés.

1.2.3 Examiner la validité de l'énonciation des résultats

La validité de l'énonciation des conclusions doit être examinée sur un double plan : celui de la validité interne, et celui de la validité externe.

S'agissant de la validité interne, les résultats ont été systématiquement soumis à l'évaluation du collectif des chercheurs. D'une part, au niveau de la direction de thèse (une double direction dans notre cas) : les séances de travail régulières, tous les deux mois environ, ont permis d'opérer une régulation rigoureuse du point de vue de l'interprétation des résultats. D'autre part, des communications scientifiques, lors de séminaires du laboratoire ou de colloques (Javier, 2018 ; Javier, 2019) ont permis d'éprouver ces résultats en les soumettant à la controverse scientifique avec la communauté des chercheurs. Toutes les étapes du travail d'analyse faisant appel à une démarche de catégorisation ont été soumises à l'examen de plusieurs chercheurs, pour s'approcher d'une validation interjuges et mettre à distance notre subjectivité.

La validité externe soulève la question du statut des savoirs produits par la recherche et de la généralisation des résultats. La généralisation des résultats ne constitue pas l'ambition première de cette recherche. Pour autant, la vigilance portée dans les phases de conceptualisation et d'élaboration du cadre méthodologique, les précautions prises dans la composition de l'échantillon pourraient autoriser une extension de la portée des résultats. En effet, les CPES et CPET ayant participé à cette RI exercent dans des contextes professionnels variés, illustrant la diversité des contextes d'exercice d'un CPE que ce soit du point de vue du type d'établissement (collège, lycée, lycée professionnel, présence d'un internat ou pas) ou de son environnement géographique (urbain, périurbain, rural).

Dans le cas d'une RI, Bedin & Aussel soulignent la dualité de la preuve, qu'il convient de penser sur le plan scientifique et à l'épreuve du social (Bedin & Aussel (2022). La validité sociale répond à la visée praxéologique de la RI. Elle a été éprouvée, notamment, lors des temps de restitution de la RI, tels que la convention de recherche les prévoit, au cours desquels il s'agit de « construire les conditions paradoxales d'une reconnaissance entre l'objectivation-rationalisation scientifique et la subjectivation-humanisation sociale, dans le cadre d'un échange entre la science et l'action » (Bedin & Broussal, 2015, p. 179). Nous avons également souhaité nous assurer d'une validité sociale en courte boucle, pourrait-on dire, en présentant aux CPES les résultats intermédiaires relatifs à l'évolution de leur sentiment d'efficacité professionnelle à l'issue du dispositif. La double vraisemblance (Dubet, 1994) de ces résultats à la fois du point de vue scientifique et du point de vue des CPES nous paraît un indicateur de cette validité sociale. Au niveau des CPET, l'intégration des produits de la RI (référentiel des situations professionnelles significatives du métier, dispositif de formation en situation de travail) dans

leurs pratiques tutorales, constitue un premier indicateur de valorisation. Le deuxième niveau concerne la réception des résultats relatifs aux apprentissages en situation de travail, assortis de repères pour la formation des CPES (cf. tome 3, Chapitre 14). La validité sociale gagnerait néanmoins à être examinée sur un temps plus long : à l'issue de la RI, que peut-on dire de l'appropriation des résultats et des recommandations par les commanditaires ? Cette pertinence des résultats à plus long terme constitue un point aveugle fréquent des RI, dont la temporalité est limitée par la convention de recherche, à moins que la première RI ne suscite une nouvelle commande, indiquant ainsi une forme d'appropriation des résultats.

1.3 Une démarche méthodologique basée sur la narration : les pratiques mises en récit

Rappelons que nous nous inscrivons dans une perspective de double lecture des pratiques (Marcel, 2002). Pour opérationnaliser au plan méthodologique ce principe, Marcel (2014b) propose une démarche basée sur les récits de pratiques. L'auteur s'appuie sur l'analogie entre texte et action défendue par Ricœur, lorsqu'il affirme que l'action humaine est un « quasi-texte », qui acquiert une autonomie semblable à l'autonomie sémantique d'un texte (Ricœur, 1986). Le texte, dès lors qu'il est élaboré, peut être vu, perçu, reçu, de différentes manières, tout comme l'action ; une fois accomplie, l'action s'émancipe de son auteur, qui n'en maîtrise plus les conséquences et les dénouements ultérieurs. Cette démarche méthodologique basée sur la mise en récit des pratiques est détaillée infra au Chapitre 9. Cette approche va permettre d'articuler des points de vue complémentaires, par une élaboration progressive de trois récits. En convoquant les catégories de l'analyse du récit développée par Todorov (1966), Marcel (2014b) propose l'élaboration de trois récits :

- le récit de l'observateur, qui se limite à ce que l'observateur voit et entend, et dans lequel le narrateur en sait moins que le personnage ; il s'agit ici, de la vision « du dehors » définie par Todorov (1966) ;
- le récit de l'acteur, dans lequel le narrateur se fait le porte-parole de l'acteur, et en sait autant que lui, élaborant ainsi une vision « avec » ;
- le récit des pratiques : ce récit fait la synthèse du récit de l'observateur et du récit de l'acteur, en articulant l'approche explicative du récit de l'observateur et l'approche compréhensive du récit de l'acteur, sans hiérarchiser les points de vue portés par ces deux textes. Structuré par le principe de la double lecture des pratiques, le texte ainsi élaboré permet d'accéder à une vision « par derrière », plus riche, car, armé des deux précédents récits, le narrateur en sait finalement davantage que son personnage.

Le Chapitre 9 infra abordera de manière plus détaillée la justification théorique et l'opérationnalisation méthodologique de cette démarche.

1.4 Une démarche diachronique et comparative

Nous rejoignons Marcel (2005) lorsqu'il écrit que « ce n'est que sur la durée que pourra être repérée la mobilisation de nouveaux savoirs et que pourront être analysées les conditions et les modalités de construction » (Marcel, 2005, p. 144). Le facteur temps joue un rôle qui ne peut être ignoré en matière d'apprentissage, car « la durée permet l'instauration d'un apprentissage ou son raffinement en habiletés par des exercices et des répétitions diverses » (Van der Maren, 1996, p. 178). Aussi notre étude s'inscrit dans une démarche diachronique,

étendue à la durée de l'année scolaire. Cinq temps de recueil des éléments empiriques sont déterminés, pour étudier plus finement la construction des apprentissages professionnels, tant du point de vue des processus cognitifs mobilisés que des savoirs construits :

- un premier temps T0 de mesure du SEPro en amont du démarrage du dispositif de formation en situation de travail (FEST) ;
- un second temps T1 après la première séquence de FEST pour une deuxième mesure du SEPro et étude des pratiques professionnelles ;
- un troisième temps T2 après la seconde séquence de FEST pour étudier l'évolution des savoirs professionnels et des processus d'apprentissage mobilisés ;
- un quatrième temps T3 à l'issue du dispositif de FEST, pour une troisième mesure du SEPro, ainsi que l'étude de l'évolution des savoirs professionnels et des processus d'apprentissage mobilisés.
- Enfin, un dernier temps T 4, à l'issue du dispositif de FEST, pour présenter les résultats de l'évolution du SEPro aux CPES au cours d'un entretien de recherche.

Cette recherche étant conduite auprès de six CPES, cela nous permet de croiser l'approche diachronique pour chaque individu avec une approche comparative entre chaque participant à la recherche. Ainsi, une analyse comparative des apprentissages professionnels des CPES aux différents temps du dispositif pourra être conduite, pour repérer des profils d'évolution. De ce fait, notre méthodologie croise un plan de recherche à organisation temporelle à un plan de recherche à organisation spatiale (Van der Maren, 1996). Le calendrier présenté infra synthétise ces différentes étapes temporelles.

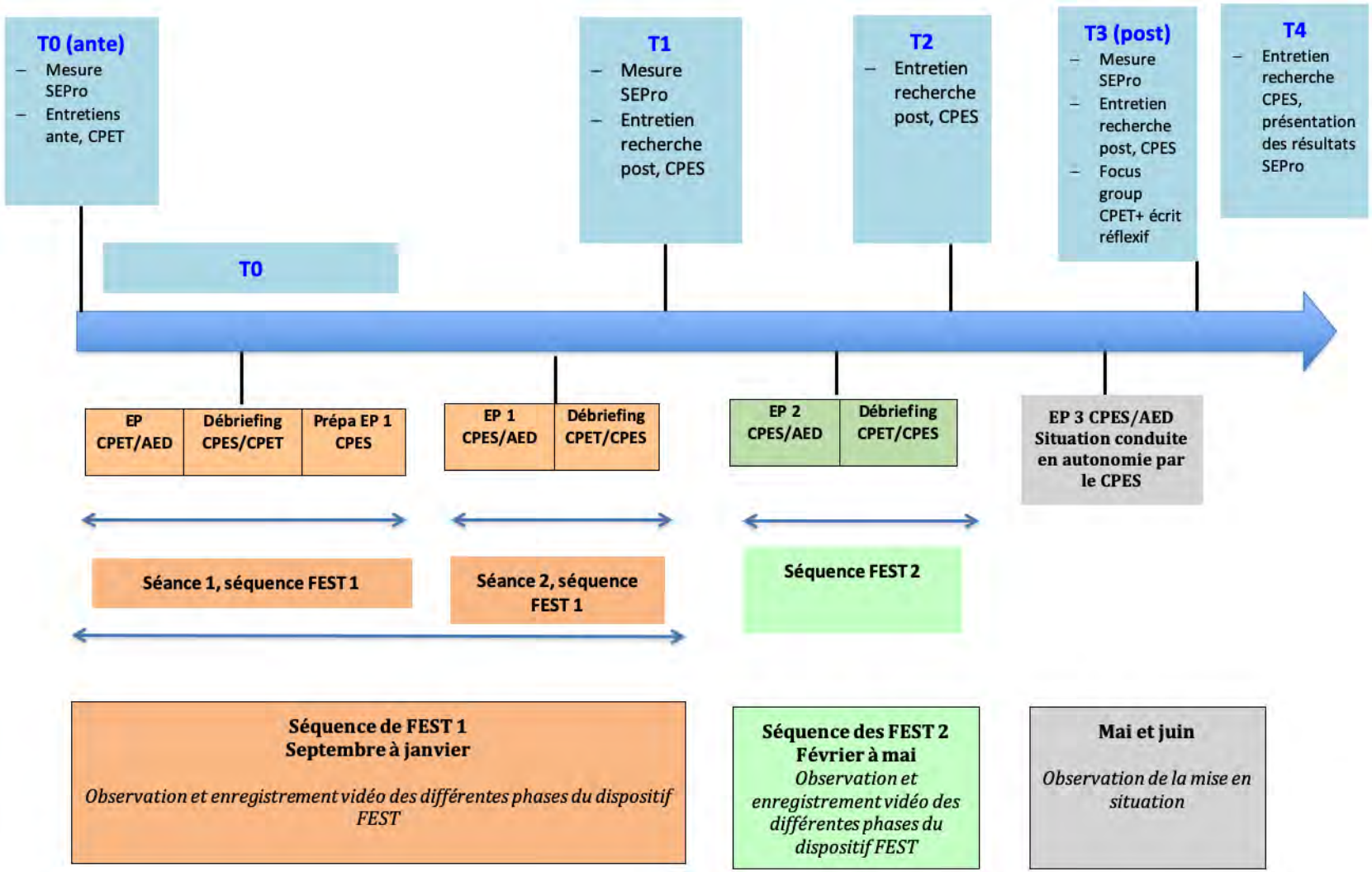


Figure 11- Calendrier initial du recueil des éléments empiriques

Légende
– FEST =formation en situation de travail
– EP=entretien professionnel

1.5 Le recueil du consentement des participants à la recherche

En accord avec les principes éthiques et la visée participative de la RI, le groupe de travail des CPET participant au projet a été constitué sur la base du volontariat[117]. Dans un second temps, les CPES concernées ont été sollicitées, afin de recueillir leur consentement éclairé pour leur participation à ce projet de recherche. Nous avons veillé à séparer la sphère professionnelle de la sphère de la recherche, en ne nous positionnant pas comme tutrice de ces CPES, dans le cadre de nos missions de formatrice à l'INSPE. Le risque ici, résidait dans une confusion des postures de chercheure et de formatrice aux yeux des CPES, soumis aux exigences d'une année de formation conditionnant leur titularisation à l'issue de l'année scolaire (cf. Introduction, Partie 2, Itinéraire d'un parcours doctoral). Il importait de clarifier notre posture, afin de ne pas influencer leurs pratiques ou leurs discours. Il est illusoire néanmoins de penser que le dispositif de recherche n'a aucun effet sur le comportement ou les discours des acteurs. Il convenait donc de tenter d'en limiter les incidences. En adossant son argumentation aux travaux de Bourdieu sur les actes de langage, Lefeuvre (2005) affirme que la manière dont un acteur parle de sa pratique peut être influencée par le statut de son interlocuteur. Au regard de notre implication professionnelle dans l'objet de recherche, ce point constitue un point de vigilance critique pour nous, que nous essayé de dépasser en évitant d'une part d'assumer la fonction de tutrice INSPE aux côtés des CPES et en leur rappelant, d'autre part, le contexte du projet et notre place, lors des entretiens de recherche. L'accord des chefs d'établissements respectifs des CPES et CPET a ensuite été sollicité, afin d'autoriser notre présence au sein des établissements et le recueil des éléments empiriques.

Ces préalables étant posés, nous avons recueilli le consentement écrit des CPET et des CPES, en explicitant l'objet de recherche, les modalités de recueil et de conservation des données et la possibilité pour eux, à tout moment, de se retirer du projet de la RI.

De leur côté, les dyades CPES/CPET se sont chargées d'organiser le déroulé des entretiens professionnels avec les AED. Notre dispositif de recueil des éléments empiriques prévoit un enregistrement vidéoscopé des entretiens professionnels CPE/AED (cf infra). Le fait d'être filmé durant son activité professionnelle peut susciter des inquiétudes ou des réticences, ceci d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une activité visant à évaluer une pratique professionnelle. Aussi, pour rassurer les AED et répondre à leurs questions, nous avons pris le temps d'aller à leur rencontre, dans chacun des établissements scolaires, pour leur présenter le projet, les modalités de recueil et de traitement des éléments empiriques. Un seul, sur l'ensemble des AED participant au dispositif de FEST, a refusé d'être filmé. Pour cet entretien professionnel, nous avons donc uniquement travaillé à partir du relevé d'observations effectué et de l'enregistrement audio de l'entretien. Les autres AED ont accepté les modalités du dispositif sans manifester de réserves. Le consentement écrit des AED pour l'enregistrement vidéoscopé des entretiens professionnels a également été recueilli.

[117] Rappelons ici notre posture de formatrice chercheure-intervenante, doublement engagée dans le projet ; le recours au volontariat nous prémunit d'une sélection des participants, qui pourrait constituer un biais dans la démarche de recherche.

2 Recueil des éléments empiriques

Nous avons recours à trois types d'outils de recueil des éléments empiriques : le questionnaire, pour étudier l'évolution du SEPro (2.1), l'observation des pratiques des CPES et des CPET au cours du dispositif de FEST (2.2) et l'entretien de recherche (2.3).

2.1 Étudier l'évolution du SEPro

2.1.1 Principes pour l'élaboration d'une grille de mesure du SEPro

Nous cherchons à mesurer l'évolution du SEPro des CPES relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire, entre le début et la fin de la participation au dispositif expérimental de formation en situation de travail, en nous basant sur l'approche sociocognitive proposée par Bandura et les travaux de Marcel (2009a), ainsi que nous l'avons exposé au Chapitre 7 infra.

Le concept de SEP défini par Bandura (1986) est un construit bidimensionnel : la première dimension concerne les croyances d'efficacité, qui renvoient aux connaissances que les personnes pensent avoir concernant la situation ou la tâche considérée et à leurs croyances sur leur capacité à y faire face avec succès ; la deuxième dimension renvoie aux attentes de résultats, c'est-à-dire à l'anticipation que les personnes se font des conséquences de leurs actions, dans la situation considérée. Bandura (2007) stipule que les attentes de résultats (*outcome expectancies*) peuvent prendre trois formes : « Outcome expectations take three different forms (Bandura, 1986). They include the positive and negative physical, social, and self-evaluative outcomes. » (Bandura, 2006, p. 309). L'auteur explicite plus précisément ce que peuvent être les attentes de résultats :

> Sur le plan positif, les résultats comprennent des réactions d'autrui telles que les manifestations d'intérêt, l'approbation, la reconnaissance sociale, le salaire et l'attribution d'un statut et de pouvoir (…). Sur le plan négatif, ils comprennent le manque d'intérêt, la désapprobation, le rejet social, la censure, la perte de privilèges et les sanctions. Dans chaque forme, les attentes positives servent d'incitateurs, les négatives de désincitateurs. Les gens agissent quand les croyances d'efficacité et leurs attentes de résultat les amènent à penser que l'effort semble en valoir la peine. (Bandura 2007, p. 40 et 43)

Les attentes de résultats peuvent à leur tour induire des *conséquences émotionnelles* (c'est-à-dire l'état émotif par rapport à la situation considérée) et des *effets sociaux* que la personne perçoit du soutien, de la reconnaissance ou de la valorisation que d'autres individus significatifs (collègues, direction) vont lui témoigner quand elle sera confrontée à la tâche considérée (Garcia et al., 2015). Les attentes de résultats peuvent également produire des *effets autoévaluatifs*, en lien avec l'anticipation que l'individu opère de ses propres comportements, dans la tâche considérée. Ainsi, un individu cherche en général à éviter les tâches qu'il estime ne pas pouvoir accomplir avec succès et va plutôt se tourner vers les activités qu'il pense pouvoir maîtriser et dont il attend un certain bénéfice. Au final, un individu s'engage dans une action quand ses croyances d'efficacité et ses attentes quant aux résultats attendus le conduisent à penser que « l'effort en vaut la peine » (Bandura, 2007, p 43).

De nombreuses études se sont intéressées au SEP des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement en classe. L'une des échelles faisant référence en ce domaine est la Teacher efficacy scale, développée par Gibson & Dembo (1984). Ces auteurs ont proposé une échelle de mesure du SEP des enseignants, en distinguant deux composantes : le *sentiment d'efficacité générale* (c'est-à-dire la « croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit de contraintes extérieures au milieu scolaire » (Dussault et al., 2001, p. 182) et le *sentiment d'efficacité personnelle* de l'enseignant (c'est-à-dire sa croyance en sa capacité à avoir un impact sur les apprentissages des élèves). Cette échelle s'attache à « mesurer le lien entre le SEP des enseignants, le sentiment d'efficacité collective et les comportements observables des élèves » (Garcia et al., 2015, p. 149). Pour autant, tout en reconnaissant l'importance de ces études, des chercheurs soulignent le manque de clarté de la signification de ces deux facteurs (sentiment d'efficacité générale et sentiment d'efficacité personnelle) et plaident pour l'élaboration d'un instrument de mesure plus précis (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dussault, Villeneuve et Deaudelin ont proposé une version franco-canadienne de l'échelle de mesure de Gibson & Dembo (1984), vérifiée et validée par une étude métrologique (Dussault et al., 2001), facilitant ainsi le développement de travaux francophones dans ce domaine.

En s'appuyant sur ces travaux, Garcia et al., (2015) ont investigué le thème de la violence à l'école, en étudiant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à des situations de violence. Ils ont construit une échelle de mesure adaptée à ce contexte, en distinguant les deux facteurs constituant le SEP, c'est-à-dire les croyances d'efficacité et les attentes de résultats.

S'intéressant au monde de l'entreprise, Follefant & Meyer (2003) ont élaboré une échelle de mesure portant sur le sentiment d'auto-efficacité au travail, désignant par-là « le fait de s'estimer capable de mettre en œuvre une action pour obtenir un résultat donné dans le cadre de son travail » (Follefant & Meyer, 2003, p. 192). Cette échelle s'appuie sur une traduction française de l'échelle développée par Schwarzer & Jerusalem (1995) pour mesurer l'auto-efficacité généralisée au travail.

Ces travaux constituent des points de repères importants pour notre recherche, mais ne peuvent convenir en tant que tels, s'agissant d'un métier différent. À notre connaissance, il n'existe pas d'étude portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des CPE, qu'il s'agisse des CPE débutants ou des CPE expérimentés. Notre étude s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle des CPES, en contexte professionnel ; aussi, en suivant les travaux de Marcel, (2009), nous évoquerons, à partir de ce point, le sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro*)* des CPES, le SEPro étant un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle (Marcel, 2009a).

En nous inspirant des démarches évoquées plus haut, nous nous proposons donc de construire une grille de mesure du SEPro des CPE adaptée au métier et à la situation professionnelle étudiés, c'est-à-dire la régulation de l'équipe de vie scolaire par les CPE. Il s'agit ici de mesurer le niveau de SEPro perçu des CPES dans leur croyance à pouvoir réguler l'équipe de vie scolaire. Si nous devions définir le concept de sentiment d'efficacité professionnelle dans le contexte de notre étude, nous dirions que le sentiment d'efficacité d'un CPES dans la situation professionnelle de la « régulation du service de vie scolaire » renvoie à la croyance qu'il a quant à sa capacité d'obtenir les objectifs fixés en matière de fonctionnement cohérent et efficace de l'équipe vie scolaire, de climat de travail serein et d'engagement des AED dans les tâches fixées (y compris ceux qui paraissent faiblement motivés pour cette fonction) ; cela renvoie également à sa croyance de pouvoir effectuer avec succès certaines tâches liées à la régulation du service,

telles que la conduite de réunion, la conduite d'entretien, la gestion des conflits dans l'équipe ou encore l'organisation de la communication au quotidien.

2.1.2 Opérationnalisation du concept de SEPro pour l'étude

À partir des éléments présentés au paragraphe 2.1, nous identifions deux composantes pour le SEPro des CPET concernant la situation professionnelle « la régulation du service de vie scolaire » :

- Un SEPro général en tant que responsable du service de vie scolaire (c'est-à-dire la croyance du CPE en sa capacité à manager et piloter l'équipe de vie scolaire)
- Un SEPro spécifique dans la tâche conduite (l'entretien professionnel avec un AED).

Le chapitre 2 « Le changement au cœur du métier de CPE » a permis d'identifier les compétences en jeu dans cette situation professionnelle. Dans la théorie de Bandura, le SEP est spécifique à une compétence donnée, pour une situation et des tâches spécifiques ; il ne s'agit pas d'une approche généraliste ni d'un SEP général, c'est très ciblé. Cette approche diffère en cela d'autres approches psycho sociales, en privilégiant les croyances d'efficacité spécifiques :

> Bandura (2005) précise que les croyances d'efficacité devraient être mesurées en termes d'évaluation de capacités en relation avec un domaine d'activités précis. En outre, Bandura (2007, p101) a montré que les sentiments d'efficacité personnelle spécifiques, liés à un domaine précis, ont un meilleur pouvoir explicatif et prédictif que les mesures globales (Perrault et al., 2010, p. 3).

Aussi, à partir des compétences précédemment identifiées (cf. chapitre 2), nous proposons alors les catégories suivantes pour établir la grille du SEPro :

Tableau 6 : Composantes du SEPro pour la régulation du service de vie scolaire

	Composantes	Variables
Composantes du SEPro	**SEPro management équipe vie scolaire**	- La posture de chef de service - La conduite de réunions de service - La régulation des conflits dans l'équipe - L'organisation de la communication quotidienne
	SEPro conduite d'entretien professionnel AED	- La préparation de l'entretien professionnel - La connaissance du statut et des missions d'un AED - Les attentes liées à la fonction - La facilitation de l'expression de l'AED - La régulation des tensions dans l'entretien (désaccords, points délicats à aborder) - L'évaluation des compétences et la définition des objectifs - L'identification des besoins de formation - L'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel

Ces variables sont déclinées en items, en envisageant, pour chaque situation, des contextes et niveaux de complexité variables de la tâche à accomplir, car « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Bandura, 2007, p. 63). D'autres items sont issus du référentiel de compétences métier (MEN, 2013). Au final, la grille comporte 37 items (cf. annexe 10 Grille de recueil du SEPro), répartis de la manière suivante :

- 18 items pour le SEPro général « Régulation de l'équipe vie scolaire » ;
- 19 items pour le SEPro spécifique « Conduite d'entretien avec les AED ».

Ces items ont ensuite été réorganisés pour proposer une grille cohérente aux interviewés, tout en essayant d'éviter les risques d'ancrage. Ainsi, en suivant les préconisations de Bandura (2007), les items ont été réordonnés par thème et dans un ordre ascendant de difficulté. Des questions permettant d'obtenir des informations personnelles pour contextualiser le public répondant complètent cette grille.

2.1.3 Construction de l'outil de mesure

Nous utilisons une échelle de Likert paire, afin d'éviter les réponses neutres. Néanmoins, afin de permettre l'expression d'avis modérés, nous faisons le choix de proposer un nombre élevé de modalités de réponses (10 modalités), de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (10). Notre grille s'adresse à des débutants, qui n'ont peut-être qu'une expérience limitée des situations proposées ; il est plus délicat dans ces conditions d'avoir un avis tranché sur son sentiment de maîtrise de situations professionnelles peu rencontrées jusqu'alors.

2.1.4 Validation de la grille de mesure du SEPro

Deux étapes de validation empirique ont été mises en œuvre successivement afin de vérifier la clarté et la pertinence des énoncés. Dans un premier temps le test a été soumis à plusieurs juges d'horizons différents : des formateurs INSPE du parcours CPE (n= 3) ; des maîtres de

conférences en sciences de l'éducation et de la formation(n=2) ; des conseillers principaux d'éducation expérimentés (n= 3). Dans un deuxième temps la grille a été testée auprès d'une population s'apparentant à la population cible. Les CPE stagiaires de la promotion 2018-2019 ont donc été sollicités pour répondre à cette grille (n=18).

Ces étapes nous ont permis d'ajuster certains items, de reformuler ce qui ne paraissait pas clair ou encore d'en ajouter pour mieux rendre compte des situations professionnelles rencontrées. Précisons qu'il ne s'agissait pas pour nous de construire une échelle métrique relative au SEPro en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire. Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, dans une visée heuristique cherchant à décrire et comprendre les apprentissages professionnels ; l'indicateur SEPro est mobilisé dans cette perspective qualitative. La validation d'une échelle métrique relative au SEPro des CPE en matière de régulation de l'équipe vie scolaire constitue une perspective d'un prolongement stimulant de ce travail.

2.2 Observer et analyser l'évolution des pratiques professionnelles

2.2.1 Une mise en abyme dans l'observation

« L'observation en sciences humaines est une observation de l'homme par l'homme » (Kohn & Nègre, 2003, p. 7) ; il s'agit donc de la penser, pour ne pas tomber dans les illusions de la perception première.

Nous avons observé deux types de situations professionnelles : les entretiens CPES/AED (2.2.1) et les séances de débriefing[118] CPES/CPET (2.2.2). Il s'agissait ici « d'observation directe » en situation, au sens où Kohn & Nègre le définissent :

> L'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et aux comportements vécus (Kohn & Nègre, 2003, p. 105).

Durant les séances de travail du dispositif de FEST (c'est-à-dire les entretiens professionnels CPE/AED et les séances de débriefing), notre posture était celle d'un observateur en retrait, « impassible et immuable » (Kohn & Nègre, 1991, p. 71) afin que notre présence perturbe le moins possible l'interaction entre le CPET et le CPES. Nous avons conscience néanmoins que notre simple présence, la plus discrète soit-elle, constitue déjà en elle-même, du fait de notre statut (praticienne, formatrice et chercheure dans cette RI), une perturbation de l'échange, dont les conditions écologiques sont modifiées. Cela peut conduire les acteurs à changer leurs manières de faire, pour se conformer à ce qu'ils pensent être les attendus dans une telle situation. Kohn & Nègre, (1991, p. 9), soulignent qu'« il n'y a pas de techniques "neutres" ; leur pertinence est à questionner en fonction de leur inscription dans un ensemble construit par le chercheur ». Si le chercheur souhaite accéder aux pratiques en

[118] Les CPET ont bénéficié d'une formation à la conduite de l'entretien de débriefing, dans le cadre de la formation s'adressant à l'ensemble des tuteurs de CPES

situation, au-delà de pratiques déclarées, il n'existe guère d'autres voies possibles que celle de l'observation sur le terrain, avec tous ses biais (qu'elle soit directe ou différée par le recours à un dispositif d'enregistrement vidéoscopé), pour accéder au travail en train de se faire, dans son contexte ordinaire. La vigilance épistémologique dans l'élaboration des outils de recueil et d'analyse constitue alors l'un des garde-fous que le chercheur mobilise pour veiller à la rigueur du projet scientifique.

Nous devons néanmoins reconnaître que cette posture d'observateur impassible a constitué en fait une double mise en abyme, parfois déstabilisante pour nous, du fait de notre position de praticienne-formatrice-chercheure, s'agissant à la fois des CPE tuteurs et des CPES : en effet, nous avons observé une situation professionnelle (l'entretien professionnel avec un AED) que nous avons prise en charge à de multiples reprises, en tant que professionnelle ; nous avions donc une représentation de cette situation et de la manière d'y faire face. Par ailleurs, nous assurons la formation des CPET, dans le cadre de leur fonction de conseillers pédagogiques tuteurs ; l'observation des pratiques du CPET au cours de la séance de débriefing nous a confrontée aux effets réels de cette formation sur les pratiques des tuteurs. Cet inconfort initial s'est d'ailleurs révélé dans la première grille d'observation des pratiques élaborée[119], qui était finalement davantage une grille d'évaluation au regard d'attendus qu'une grille visant la compréhension des pratiques. Il nous a fallu adopter « une démarche de défamiliarisation, pour pouvoir voir autrement » (Kohn & Nègre, 1991, p. 115). Pour autant, cette familiarité initiale avec la situation professionnelle observée a constitué un élément facilitateur pour comprendre les enjeux des situations professionnelles, car nous étions coutumière des gestes et des mots du métier.

Par ailleurs, les grilles mobilisées (présentées infra) pour outiller l'observation et l'analyse ont joué le rôle de garde-fou pour nous prémunir de nos représentations premières et viser une objectivité dans la démarche (tout en ayant conscience des limites de la démarche). La méthodologie d'analyse des pratiques au travers de la mise en récit a également contribué à cette mise à distance par le biais de l'écriture, nous développons ce point au Chapitre 9.

2.2.2 L'observation des pratiques professionnelles des CPES : l'entretien professionnel (EP) CPE/AED

L'observation de la conduite de l'entretien professionnel (EP) avec un AED par le CPES contribue au repérage de l'évolution des pratiques professionnelles. Elle permet de repérer des épisodes significatifs dans le décours de l'action, à partir desquels le relevé d'observation est rédigé. Pour des raisons d'ergonomie du dispositif, nous n'avons pas procédé à une observation directe de l'EP conduit par la CPES aux temps T1 et T2 du dispositif : le CPET assistant déjà à cet entretien, en tant qu'observateur, pour conduire ensuite le débriefing, il a paru souhaitable de ne pas surcharger ce moment en y ajoutant la présence de la chercheure, ce qui aurait eu pour conséquence d'avoir deux observateurs pour une conduite d'entretien professionnel. Aussi, pour éviter de mettre la CPES en difficulté, en rendant la situation trop artificielle, nous avons préféré filmer l'EP sans y assister. L'observation des pratiques d'EP aux temps T1 et T2 est donc différée et se base sur le film de l'EP. En T3, l'EP est conduit en autonomie par la CPES sans la présence du CPET, nous avons alors assisté à l'entretien professionnel pour l'observer directement, tout en le filmant également afin d'y revenir pour l'élaboration du relevé d'observation.

[119] Cette grille n'a finalement pas été utilisée, aussi elle ne figure pas dans la thèse

Cette observation des pratiques des CPES est étayée par ailleurs par une prise de notes portant sur la situation globale, c'est-à-dire prenant en compte le lieu dans lequel elle se déroule et les pratiques des deux protagonistes : gestes, postures, expressions du visage, interactions entre la CPES et l'assistant d'éducation, modalités d'intervention et comportement de ce dernier, au cours de l'entretien. Un carnet de bord, sans catégories à priori, est utilisé pour cette prise de note complémentaire. Cette prise de note alimente le relevé d'observation, qui est mobilisé pour l'élaboration des récits de pratiques.

2.2.3 L'observation des pratiques interindividuelles : la séance de débriefing CPET/CPES

Le dispositif de formation en situation de travail prévoit des séances de débriefing CPET/CPES : en T0 une séance d'observation de l'activité du CPET suivie d'une séance de préparation conjointe de la mise en situation de travail, ainsi que des séances de débriefing de l'entretien professionnel au temps T0, T1 et T2. L'observation de ces séances de travail permet d'étudier les interactions de tutelle (Bruner, 1983). Ces temps de travail CPES/CPET ont été filmés, pour faciliter le travail d'analyse ultérieur.

Nous avons construit une grille avec six grands thèmes, pour outiller l'observation de cette séance de travail, à partir des savoirs mobilisés dans cette situation professionnelle (annexe 11, grille d'observation séance de travail CPET/CPES). Ces thèmes sont issus des savoirs et gestes professionnels à mobiliser dans la situation professionnelle « la régulation de l'équipe vie scolaire », en lien avec les compétences requises dans cette situation (cf. chapitre 2 Le changement au cœur du métier de CPE). Cette grille contribue en particulier à analyser les interactions CPET/CPES (leur nature, leur contenu, leur fonction) au cours de cette séance de travail.

Néanmoins, il ne s'agit pas de s'enfermer dans une grille aux thématiques exhaustives, aussi nous nous inscrivons dans une démarche inductive pour cette phase de l'observation, autorisant ainsi une évolution de cette grille en fonction des observations.

2.3 Les entretiens de recherche avec les CPES

Selon Blanchet, l'entretien de recherche « vise la connaissance objectivante d'un problème, fût-il subjectif : c'est une opération de recherche qui élabore un savoir communicable » (Blanchet et al., 1985, p. 9). Campenhoudt & Quivy (2017) soulignent que la méthode de l'entretien semi-directif est particulièrement adaptée pour étudier :

- L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux évènements auxquels ils sont confrontés : leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.
- l'analyse d'un problème précis : ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation, etc.
- la reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'évènements du passé (Campenhoudt & Quivy, 2017, p. 172).

L'accès au sens que les CPES donnent à leurs pratiques, et la reconstitution de leur action au cours des épisodes significatifs forme la base de l'élaboration des récits de pratiques. Pour autant, nous conservons en tête, au moment de l'analyse, la posture spécifique qui est la nôtre dans cette recherche, et qui peut avoir un effet sur les propos des CPES, afin de nous prémunir d'une « naïveté épistémologique » (Campenhoudt & Quivy, 2017, p. 173).

Les entretiens de recherche conduits avec les CPES sont en lien direct avec les observations des entretiens professionnels, sur la démarche de la méthodologie des récits de pratiques (Marcel, 2014b), dont la justification théorique est présentée infra (Chapitre 9). Nous en précisons ici les éléments opératoires essentiels au plan méthodologique. À la fin de chaque séquence de « FEST » est prévu un entretien de recherche avec la CPES, afin d'étudier l'évolution des pratiques professionnelles au fil des EP, retenue comme indicateur des savoirs constatés. Rappelons que la démarche méthodologique s'inscrit dans le modèle quaternaire des pratiques développé par Marcel (2014b). Il s'agit donc d'opérer une double lecture des pratiques (Marcel, 2002), en recueillant le discours du CPES sur ses pratiques (à la fois la préparation et la conduite de l'EP et la conduite de l'entretien), au cours d'un entretien semi-directif, à visée compréhensive. À partir de la situation professionnelle observée, cet entretien permet d'accéder à la vision du dedans (Marcel, 2014b), qui est celle de l'acteur ; il s'agit ici de faciliter la narration par la CPES, de ce temps d'entretien CPE/AED. Les éléments empiriques issus de cet entretien complètent les éléments d'observation (point de vue de l'observateur) afin d'opérer une double lecture des pratiques (Marcel, 2002). Le matériau à partir duquel l'analyse est conduite constitue donc un matériel suscité (Van der Maren, 1996).

En amont de cet entretien, chercheure et CPES sélectionnent, ensemble, les épisodes significatifs de l'EP CPE/AED précédemment observé. Ces épisodes significatifs constituent le fil conducteur de l'entretien de recherche. Il convient de préciser ce que nous entendons par « épisodes significatifs » : l'épisode est dit significatif au regard des préoccupations de l'acteur (la CPES) et du projet de recherche. Ainsi, sont retenus comme épisodes significatifs :

- les moments où la CPES agit différemment par rapport aux EP précédents (il s'agit de repérer une évolution dans les pratiques professionnelles) ;
- les moments identifiés par la CPES comme des réussites ou au contraire des moments où elle s'est sentie en difficulté ;
- les grandes phases de l'EP (l'entrée dans l'entretien, par exemple) ;
- les controverses AED/CPES dans l'entretien, car les controverses, en conduisant la CPES à élaborer un discours argumentatif, peuvent être porteuses de développement professionnel.

À partir de ces épisodes significatifs, la chercheure rédige le relevé d'observation (qui comprend la retranscription verbatim des épisodes sélectionnés ainsi que les éléments observables). Lors de l'entretien de recherche, ce relevé d'observation est donné à lire à la CPES. Cette lecture individuelle, sur le moment, remet ainsi en mémoire le déroulement de l'action et fonctionne comme un rappel stimulé des épisodes significatifs, pour servir de support à la narration de l'action par la CPES. Cet entretien permet alors d'accéder au sens de l'action pour le professionnel et d'identifier l'évolution des pratiques professionnelles, au travers de l'évolution du pouvoir d'agir de la CPES.

L'entretien de recherche, de type semi-directif, prend appui sur une grille afin de guider la narration, en se basant sur les schémas quinaire, actanciel et psychologique, en cohérence avec la méthodologie des récits de pratiques (cf. infra Chapitre 9). Ce guide d'entretien est évolutif en fonction des séquences de FEST (cf. annexe 12).

L'entretien s'intéresse d'une part à la sphère cognitive des pratiques. Ainsi la chercheure oriente la narration de la CPES afin qu'elle précise les buts poursuivis, la stratégie mise en œuvre pour atteindre ses buts, les prises d'informations sur lesquelles elle s'appuie pour ajuster sa conduite ainsi que les jugements pragmatiques et connaissances mobilisées pour agir, éléments qui constituent les indicateurs du pouvoir d'agir. Ces éléments alimenteront le processeur praxique ainsi que le processeur épistémologique du modèle quaternaire des pratiques. Une attention particulière est portée au contexte (au niveau de l'établissement, du service de vie scolaire, du contexte spécifique de la journée) afin d'alimenter le processeur environnemental.

À ces questions relatives aux épisodes significatifs, nous ajoutons d'autres questions, lors du premier entretien et lors de l'entretien de recherche final, à l'issue du dispositif complet, afin de recueillir des informations pour alimenter le processeur ontologique et le processeur environnemental, ainsi que des questions visant à documenter les processus d'apprentissage mobilisés. Ainsi, lors du premier entretien à l'issue de la séquence FEST 1 (T1) des questions sur l'expérience antérieure relative à la régulation de l'équipe vie scolaire contribuent à renseigner le processeur ontologique.

Après la séquence FEST2 (T2), et à l'issue du dispositif (T3), le guide d'entretien s'enrichit de trois questions :

- une question sur l'évolution des connaissances relatives à la régulation de l'équipe vie scolaire (notamment dans les domaines organisationnel, communicationnel et managérial) ;
- une question sur les processus d'apprentissage : cet entretien doit contribuer à l'identification des processus d'apprentissage mobilisés (en particulier les processus vicariants), en cherchant à savoir à quoi les CPES attribuent leurs changements de pratiques et en repérant l'articulation entre les séances de débriefing et les EP conduits par la CPES. Une question vient documenter ce point, à partir du repérage de l'évolution des pratiques professionnelles ;
- une question sur les pratiques de régulation en dehors de l'entretien AED. Rappelons que la régulation de l'équipe vie scolaire s'opère dans d'autres moments (réunion équipe vie scolaire, régulation au quotidien) qui ne peuvent être observés ici ; nous faisons l'hypothèse que les savoirs relatifs à la régulation de l'équipe vie scolaire sont également mobilisés dans ces situations. Il est donc intéressant d'amener le CPES à s'exprimer sur ces moments-là.

Au final, cinq grands thèmes sont abordés dans l'entretien de recherche **:**

- la préparation de l'entretien ;
- les épisodes significatifs de l'entretien ;
- les connaissances relatives à la régulation de l'équipe vie scolaire ;
- les processus d'apprentissage mobilisés dans la construction des savoirs.
- les pratiques de régulation de l'équipe vie scolaire, en dehors des entretiens CPE/AED.

Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits verbatim (Volume II des annexes). Le guide d'entretien complet est présenté en annexe 12.

2.4 Documenter la construction des processus d'apprentissage

Il s'agit de repérer les processus vicariants, la médiation et l'étayage. Ces processus sont étudiés au travers de l'analyse de plusieurs sources d'éléments empiriques : l'observation des pratiques des CPES ; le discours des CPES sur l'évolution de leurs pratiques, lors des entretiens de recherche précédemment explicités ; l'analyse des séances de débriefing CPES/CPET. Des

grilles d'analyse (présentées infra au paragraphe 3) ont été élaborées progressivement, dans un processus itératif, avec des allers-retours entre l'analyse et la construction de ces outils de lecture. Dans un premier temps, les grilles ont été éprouvées en analysant les éléments empiriques recueillis pour l'une des CPES. Cette première phase de travail a permis de les affiner, et d'approfondir l'analyse.

2.5 Autres traces recueillies

Pour conduire l'entretien professionnel, les CPES peuvent mobiliser des outils, transmis par leurs tuteurs ou leurs pairs, ou élaborés pour l'occasion. Ces outils sont recueillis et analysés, en tant que contributeurs des pratiques (au regard du processeur praxique notamment). Enfin, pour alimenter le processeur environnemental du modèle quaternaire des pratiques, nous nous appuyons également sur les documents professionnels relatifs aux établissements scolaires (projet d'établissement, contrat d'objectifs) ainsi que sur les fiches de renseignements complétées par les participants à la recherche.

2.6 Participants à la recherche et calendrier du recueil des éléments empiriques

En juin 2019, à l'issue de la phase exploratoire de la recherche, nous avons sollicité le groupe de travail des CPET (GTr1) pour expérimenter le dispositif de formation en situation de travail élaboré par le groupe. Un mail précisant les conditions de l'expérimentation, ainsi que le dispositif de recherche associé leur a été adressé. À partir de ces retours, et suite à l'affectation des CPES au sein de l'académie de Toulouse, un groupe de cinq dyades CPET/CPES a pu être constitué. À la rentrée scolaire de septembre 2019, les CPET ont informé les CPES qu'ils bénéficieraient de ce dispositif de formation en situation de travail. Nous leur avons alors présenté le projet de recherche adossé à cette expérimentation, et avons recueilli leur consentement éclairé pour leur participation à la recherche. Nous avons veillé à ne pas être désignée comme tutrice INSPE pour ces CPES, afin de préserver notre posture de chercheure-intervenante dans ce projet.

L'expérimentation a débuté au cours du premier trimestre 2019. Néanmoins, le travail a été plus long à s'engager pour la dyade 3, pour laquelle des contraintes liées au fonctionnement de l'établissement nous ont conduit à repousser, à plusieurs reprises, le démarrage de l'expérimentation. Pressentant que cette dyade risquait de rencontrer des difficultés dans la conduite de l'expérimentation, nous avons alors fait le choix de solliciter en décembre 2019 une sixième dyade, afin de pallier un éventuel arrêt de la dyade 3 en cours de projet[120].

Le groupe initial est ainsi constitué de six dyades, majoritairement féminines (6 CPES femmes, 4 CPET femmes, 2 CPET hommes) et aux modalités d'organisation de tutorat différentes. Pour les dyades 1,2 et 4, CPES et CPET exercent dans deux établissements distincts, bien qu'il s'agisse du même type d'établissement. Cela signifie donc que CPES et CPET ne partagent pas le même lieu ni les mêmes objets de travail, et qu'au quotidien, CPES et CPET ne se voient pas travailler, en dehors des visites-conseils effectuées par le tuteur. Pour les dyades 3, 5 et 6, CPES et CPET exercent dans le même établissement.

[120] Ce choix est révélé judicieux lors de la crise sanitaire du Covid-19

Le tableau ci-après présente les caractéristiques essentielles des dyades, éléments qui contribueront à alimenter le processeur ontologique du modèle quaternaire des pratiques.

Tableau 7 : Caractéristiques des dyades CPES/CPET participant à la recherche

Dyade CPES/ CPET	Âge	Formation initiale	Expérience professionnelle antérieure	Type d'établissement	Configuration de tutorat
CPES 1 Femme	37	Concours externe M2 MEEF parcours CPE	AED 5 ans	Lycée professionnel	Tuteur hors établissement
CPET 1 Homme	48	Concours réservé DEA Ergonomie	CPE 13 ans Ergonome consultant	Lycée professionnel	
CPES 2 Femme	24	Concours externe M1 MEEF parcours CPE	AED 2 ans	Lycée professionnel	Tuteur hors établissement
CPET 2 Homme	48	Concours externe Maîtrise de philosophie	CPE 18 ans Animateur et formateur BAFA	Lycée professionnel	
CPES 3 Femme	49	Concours externe DEA Histoire de l'Art M2 MEEF parcours CPE	AED 3 ans, CPE contractuelle 1 an	Collège	Tutrice établissement
CPET 3 Femme	43	Concours externe Licence lettres modernes	CPE 18 ans MI/SE[121]	Collège	
CPES 4 Femme	34	Concours interne Master Histoire	AED 6 ans	Collège	Tutrice hors établissement
CPET 4 Femme	50	Concours externe	MI/SE	Collège	
CPES 5 Femme	22	Concours externe M2 MEEF parcours CPE	AED 2 ans	Lycée général	Tutrice établissement
CPET 5 Femme	54	Concours externe Maîtrise lettres modernes	CPE 25 ans AED - Animatrice (BAFA)	Lycée général	
CPES 6 Femme	25	Concours externe M2 MEEF parcours CPE	AED 4 ans Animatrice (BAFA)	Collège	Tuteur établissement
CPET 6 Homme	49	Concours réservé Maîtrise de géographie	CPE 21 ans MI/SE	Collège	

Le calendrier de la mise en œuvre de l'expérimentation, et par conséquent celui du recueil des éléments empiriques, diffère d'une dyade à l'autre, car le dispositif FEST s'est adapté aux besoins et contraintes des établissements scolaires et aux choix faits en matière de pilotage de l'équipe de vie scolaire par les CPE[122]. En revanche, l'enchaînement temporel des différents temps du dispositif et du recueil des éléments empiriques est identique pour toutes les dyades

[121] Maître d'internat/Surveillant d'externat

[122] À titre d'exemple, la CPES 2 a fait le choix de positionner des entretiens professionnels très tôt dans l'année scolaire, car un enjeu de positionnement en tant que responsable de service avait été identifié par la CPES et son tuteur

(voir figure paragraphe 1.4). Les aménagements de ce calendrier du fait de la crise sanitaire du Covid-19 sont détaillés infra.

3 La démarche d'analyse des éléments empiriques recueillis

Dans cette partie nous présentons la démarche élaborée pour analyser les éléments empiriques recueillis. Nous étudions les apprentissages professionnels relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire et nous avons retenu comme indicateurs des savoirs professionnels le SEPro et l'évolution des pratiques professionnelles. D'autre part nous nous intéressons aux processus d'apprentissage mobilisés par les CPES.

3.1 L'analyse du SEPro

L'échelle de mesure utilisée (échelle de Likert) est une échelle ordinale de 1 à 10, pour autant nous postulons que les niveaux de réponse proposés présentent une distance égale, c'est-à-dire qu'il y a une distance identique entre « 1 et 2 » ; entre « 2 et 3 » ; etc..

Pour chaque variable, un score total est calculé en additionnant les scores obtenus sur chaque item ; en additionnant les scores de chaque variable, nous obtenons un score global, pour chacune des deux composantes du SEPro (régulation de l'équipe vie scolaire et conduite de l'entretien). Ainsi, pour le SEPro Régulation équipe vie scolaire, le niveau minimal de SEPro serait de 18[123] et le niveau maximal 180 ; le SEPro Conduite d'entretien pourrait varier entre la valeur minimale de 19 et la valeur maximale de 190.

Les réponses sont classées suivant 4 niveaux de maîtrise, pour chaque item :

- entre 1 et 3 : niveau de maîtrise faible
- entre 4 et 6 : niveau de maîtrise moyen
- entre 7 et 8 : niveau de maitrise assez fort
- entre 9 et 10 : niveau de maîtrise expert.

3.2 La mise en récit des pratiques professionnelles

S'agissant des pratiques, la démarche d'analyse s'effectue en deux temps : dans un premier temps, le récit des pratiques est élaboré, à partir des éléments recueillis lors de l'observation et des entretiens de recherche, en prenant en compte le point de vue de l'observateur et le point de vue de l'acteur (cf. infra Chapitre 9) ; dans un second temps, une analyse des récits produits est conduite, pour décrire les pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire. Des variables sont identifiées pour analyser ces récits. Cette démarche étant au cœur de notre travail, le Chapitre 9 « Les pratiques mises en récit » lui est consacré et précise notamment la construction de ces variables pour analyser les récits.

[123] La grille pour la composante SEPro régulation de l'équipe vie scolaire est composée de 18 variables, tandis que la grille pour la composante SEPro conduite d'entretien en contient 19

3.3 Les processus vicariants

Bandura définit la vicariance comme un processus cognitif permettant à un sujet d'apprendre par l'observation du comportement d'autrui, qu'il s'agisse d'échecs ou de réussites, et bien au-delà d'une imitation passive, de pouvoir extraire « les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé » (Carré, 2004, p. 25), afin d'en inférer des conséquences pour son propre comportement. Le dispositif de FEST comportant une phase d'observation de la pratique du CPET, suivie d'entretiens de débriefing, ainsi que des entretiens de débriefing systématiques après chaque mise en situation de travail du CPES, nous faisons l'hypothèse que des processus d'apprentissage vicariants se produisent au cours des différentes étapes du dispositif.

Notre démarche d'analyse des processus vicariants s'inscrit dans une démarche qualitative et prend appui sur trois indicateurs complémentaires. En premier lieu, dans le cadre du dispositif de FEST support de notre recherche, les processus vicariants peuvent se produire dans les temps de débriefing entre les CPES et les CPET, au cours desquels le CPET peut évoquer des éléments de sa pratique professionnelle, qu'il s'agisse de manières de faire identifiées comme pertinentes et efficaces par le CPET, au regard de son expérience professionnelle (que nous pouvons désigner par le terme de « ficelles de métier ») ou de règles d'action relatives aux situations rencontrées. À la suite de Tali (2016), nous nommerons « exemples vicariants » les expériences décrites par le CPET, au cours de l'entretien de débriefing, qui peuvent fonctionner comme modèles ou patrons de comportement, tel que le définit (Bandura, 2007). À ce sujet, Tali précise que « il s'agit là d'un "potentiel vicariant" plutôt que du processus de vicariance lui-même, mais il permet d'accéder à toutes les ressources auxquelles les enseignants pourraient se référer » (Tali, 2016, p. 138). Ces exemples vont nous permettre d'analyser l'exposition du CPES aux exemples vicariants. Nous en donnons un exemple ci-après :

Encadré 1 Exemple vicariant donné par le CPET2, séance de débriefing T1

> « *Parce qu'en fait, sur le principe, il m'est arrivé aussi de me faire gueuler dessus, ça arrive à tous les CPE, voilà. En général quand on me gueule dessus, on oublie pas pourquoi on est entré, et qu'on m'a gueulé dessus, parce qu'on s'en prend une pas possible. Donc ça, si tu veux ça dépend des personnes, mais il y a quand même un repère à se refixer, c'est que nos vies scolaires, effectivement sont souvent le réceptacle de tout et n'importe quoi… la nécessité de terrains fait qu'on ne peut pas avoir une situation idéale quand on arrive, quel que soit le bahut, quel que soit le poste* ».

Le deuxième indicateur est relevé dans le discours des CPES relatif aux expériences d'apprentissage signifiantes qu'elles évoquent au cours des entretiens de recherche post-séances de FEST et post dispositif. Chaque séquence de formation en situation de travail est suivie d'un entretien de recherche avec la CPES et à l'issue du dispositif de FEST, un quatrième entretien de recherche a été conduit pour présenter aux CPES les résultats sur l'évolution des savoirs perçus (le SEPro) et recueillir leur avis sur les éléments ayant favorisé cet apprentissage. Nous désignons par « expérience d'apprentissage signifiante » les fragments de discours dans lesquels les CPES identifient une évolution de leurs pratiques liées à l'observation du CPET ou aux objets travaillés au cours de l'entretien de débriefing. En cohérence avec la définition du processus vicariant donnée par Carré, il s'agira plus précisément de repérer dans le discours des CPES l'identification et la mobilisation de règles d'action sous-jacentes aux comportements observés dans les pratiques du CPET. Il s'agit ici d'une expérience conscientisée, d'un

réinvestissement des exemples vicariants dans la pratique professionnelle. Le comportement n'est pas alors simple imitation, mais peut être une transformation, une adaptation de l'exemple fourni par le CPET :

> *« Alors, de ce que j'ai vu faire de Jean-Marc… Le fait de valoriser l'AED c'est quelque chose que des fois on peut oublier, vu que les tâches elles sont effectuées, on ne pense pas les valoriser alors que je pense qu'ils en ont besoin. Moi j'ai vu que pendant son entretien, il avait vraiment dégagé un temps où il félicitait l'AED pour avoir pris connaissance de ces indications qu'il lui avait données en début de mois* ».

Encadré 2 Expérience d'apprentissage signifiante, CPES 2, entretien de recherche T1

Enfin, un troisième indicateur du potentiel vicariant du dispositif de formation en situation de travail peut être relevé dans les observations de la chercheure : notre étude s'inscrivant dans une démarche de double lecture des pratiques, nous soutenons qu'en comparant l'entretien professionnel conduit par le CPET et les entretiens de recherche avec la CPES post entretien professionnel CPES/AED, des règles d'action communes aux pratiques du CPET et de la CPES peuvent être identifiées.

Ainsi, trois sources d'éléments empiriques sont mobilisées pour étudier les processus vicariants : des éléments empiriques suscités dans les entretiens de recherche, avec le discours des CPES sur leurs expériences d'apprentissage significatives ; des éléments empiriques provoqués, avec le discours des CPET au cours des entretiens de débriefing et des éléments empiriques issues des observations de la chercheure relatives aux pratiques des CPES et des CPET au cours des entretiens professionnels avec les AED. Ces sources complémentaires d'éléments empiriques permettent alors d'opérer une triangulation des données (Van der Maren, 1996) concernant le potentiel vicariant du dispositif de FEST.

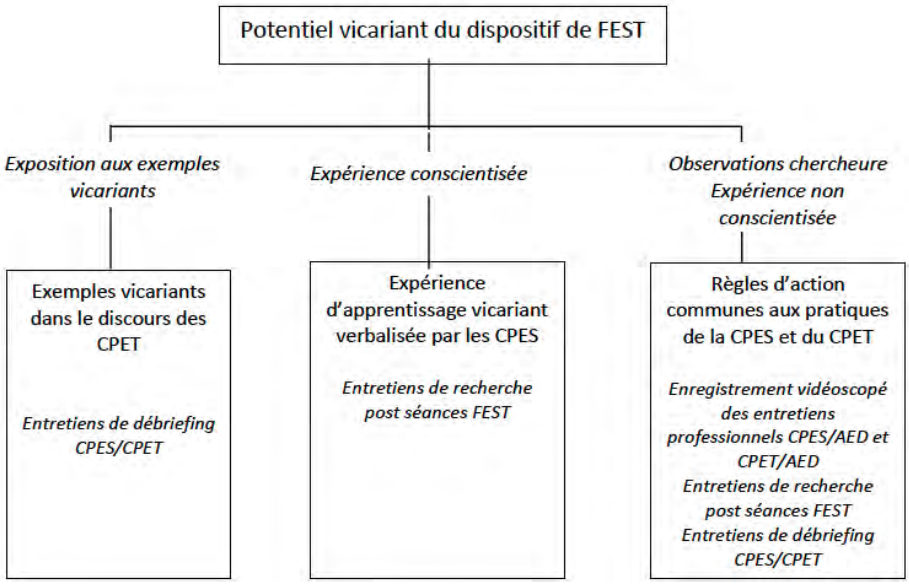


Figure 12 - Processus vicariants dans le dispositif de FEST

3.4 La grille d'analyse des interactions tutorales

L'observation des séances de débriefing CPET/CPES permet d'identifier les interactions de tutelle et d'étudier les fonctions de l'étayage au cours de ces interactions.

Nous nous appuyons sur les propositions de Bruner (1983) relatives aux fonctions de l'étayage dans la situation de tutelle, pour analyser les interactions tutorales en faisant l'hypothèse qu'elles peuvent être transposées au cas d'adultes en situation d'apprentissage, accompagnés par un professionnel plus expérimenté. En établissant des convergences avec l'approche de la pédagogie de maîtrise (Bloom) et le cognitivisme, Crahay (1999, p. 329-330) a défini des repères que nous mobilisons en tant qu'indicateurs pour identifier les fonctions de l'étayage dans le discours des CPET.

Bruner	Pédagogie de maîtrise	Cognitivisme
Enrôlement et maintien de l'orientation	Augmenter la participation	Valoriser les buts d'apprentissage
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Indices	Indices de structuration préalable
Réduction des degrés de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurées	Éviter la surcharge cognitive Proposer des modèles qui soient à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert
Contrôle de la frustration	Encouragement, renforcement et évaluation formative	Éviter les phénomènes de résignation apprise
Démonstration	Explications et consignes claires	Explication du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire

Figure 13 - Grille d'analyse des interactions tutorales Crahay (1999, p. 329-330)

3.5 La médiation des savoirs : une analyse à deux niveaux

Dans notre étude, ces médiations sont repérées dans l'analyse des séances de débriefing, en étudiant le contenu des interactions CPES/CPET, pour identifier la mise à disposition de savoirs professionnels par le CPET dans ces interactions.

La médiation peut être technique, au travers des outils mobilisés, ou sémiotique, au moyen du langage. Le dispositif de FEST est analysé en tant qu'espace de médiation des savoirs, entre le CPET et la CPES. Nous faisons l'hypothèse que cette médiation des savoirs se produit à deux niveaux : tout d'abord au niveau micro, au cours des séances de débriefing post entretien professionnel (EP) CPES/AED, par les interactions tutorales ; ensuite au niveau macro du dispositif, en considérant l'ensemble des EP et des séances de débriefing.

Au niveau micro, la médiation des savoirs est analysée en étudiant le corpus composé des retranscriptions verbatim de séances de débriefing CPES/CPET, c'est-à-dire trois séances de débriefing pour chacune des CPES soit 15 séances de débriefing pour l'ensemble des dyades.

Pour chacune des dyades CPET/CPES, une deuxième étape d'analyse est conduite au niveau macro du dispositif de FEST, en cherchant à repérer si les savoirs travaillés au cours des

entretiens de débriefing sont ensuite mobilisés en situation professionnelle par les CPES. Pour cette phase du travail, le corpus d'analyse est constitué des récits de pratiques des CPES, ainsi que des verbatim des séances de débriefing, pour repérer la mobilisation des savoirs professionnels.

3.5.1 Identifier les savoirs professionnels abordés par les CPET au cours des séances de débriefing

L'analyse est conduite en plusieurs étapes. Au niveau micro, une première analyse, pour chacune des séances de débriefing, permet tout d'abord d'identifier les grandes catégories d'intervention du CPET afin de repérer des séquences d'interactions relatives au thème identifié. Puis, pour chacune de ces séquences, nous étudions le type de savoirs abordés dans l'interaction, en identifiant dans le discours du CPET les savoirs professionnels mis à disposition dans l'interaction. Nous rejoignons Gurnade quand elle affirme que les objets de savoirs sont des objets du discours » (Gurnade, 2016, p. 161), « c'est-à-dire des objets qui sont construits, proposés, négociés, modifiés, refusés ou ratifiés dans et par des processus discursifs » (Mondada, 1995, p. 57), cité par (Gurnade, 2016, p. 161). L'auteur définit des éléments repérables dans le discours pour identifier ces savoirs, dont nous retenons certains dans la grille de caractérisation infra.

Dans le domaine de formation des enseignants débutants, Balslev et al. (2010) définissent des caractéristiques des savoirs professionnels construits dans l'interaction tuteur stagiaire lors des entretiens de stage, qui pourraient être repérés dans les discours écrits ou oraux :

- ils prennent la forme d'énoncés subjectifs, qui réélaborent les « savoirs référentiels, pratiques et expérientiels que le sujet mobilise » ;
- ces énoncés traduisent des « motifs et des intentions quant aux sens et aux finalités de l'agir » ;
- ils font référence à « des pratiques, règles, normes ou valeurs qui définissent la profession »
- ils traduisent une démarche réflexive sur la pratique et « s'appuient sur des notions ou des concepts (Balslev et al., 2010, p. 91).

Pour analyser les savoirs mis en jeu dans les interactions CPET/CPES lors des séances de débriefing, à la suite de Balslev et al. (2011) et Gurnade (2016)[124], nous nous appuyons sur des éléments repérables dans le discours des professionnels, présentés dans le tableau ci-dessous.

[124] Nous empruntons à Gurnade certains éléments de ses travaux sur la caractérisation des savoirs dans le discours, tout en les contextualisant à l'objet de notre recherche

Tableau 8 : Récapitulatif des éléments repérables dans les énoncés pour identifier les savoirs professionnels, d'après Gurnade (2016, p161-162) et Balslev et al. (2011)

	Éléments repérables
Savoirs professionnels	Énoncés argumentés (présence de connecteurs logiques)
	Références à des éléments objectivés (références académiques, généralisations, etc..)
	Énoncés relevant d'un registre langagier conceptuel
	Discours analytique, pragmatique ou réflexif (interdiscours)
	Énoncés pouvant mobiliser une expérience réitérée avec un retour réflexif : distanciation
	Énoncés faisant référence à des pratiques, règles, normes ou valeurs qui définissent le métier

Une fois ces savoirs repérés, nous avons procédé à une catégorisation en fonction de l'objet des savoirs professionnels abordés. Pour établir cette catégorisation, une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007) a été conduite. Les corpus portant sur une énonciation de savoirs professionnels ont été découpés en unités de codage (une à deux phrases) pour les classer dans des catégories. Ces catégories ont été construites progressivement, à partir de l'analyse successive des séances de débriefing pour chacune des dyades.

3.5.2 Analyser la dynamique interactionnelle de la séance de débriefing

D'autre part, nous nous intéressons à la manière dont ces savoirs professionnels sont mobilisés et explicités par le tuteur, et à la manière dont la CPES s'engage, ou pas, dans ce dialogue formatif, en étudiant la dynamique interactionnelle au cours des entretiens de débriefing. Le choix d'analyser la dynamique interactionnelle entre les CPES et leur tuteur repose sur l'idée que le langage contribue au processus de construction des savoirs. Ainsi, nous rejoignons Filliettaz & Durand (2016) lorsqu'ils écrivent que

> Si l'usage du langage joue un rôle déterminant dans les processus d'apprentissage professionnel et dans le guidage dont ils peuvent faire l'objet, c'est non seulement en ce qu'il permet de désigner linguistiquement des contenus de savoir, mais c'est aussi en ce que ces formes d'expression constituent, en tant que telles, des accomplissements pratiques, porteuses d'évaluations et engagées dans des processus de coordination de l'action. (Filliettaz & Durand, 2016, p. 87)

Plusieurs courants théoriques s'intéressent à l'étude des interactions langagières, avec des perspectives théoriques, épistémologiques et méthodologiques différentes (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Trognon & Ghiglione, 1993 ; Mayen, 2017 ; Traverso, 2012 ; Vinatier et al., 2018).

Néanmoins, un point commun de ces approches du discours en interaction est qu'elles « tendent à considérer les procédés langagiers comme des médiations, c'est-à-dire comme des moyens de coordination et d'accomplissement des activités collectives » (Filliettaz et al., 2008, p. 142). Nous souscrivons à cette conception, aussi la démarche mise en œuvre dans notre recherche se rapproche de la linguistique interactionnelle en tant que nous nous intéressons à la dynamique interactionnelle en situation naturelle, au cours des entretiens de débriefing CPES/CPET. Le point de vue adopté est donc celui d'une perspective située, qui prend en compte l'environnement dans lequel se déroulent les interactions.

En suivant Billett (2001), nous considérons qu'il ne suffit pas d'étudier les savoirs mis en dialogue par le tuteur dans l'interaction pour rendre compte de la médiation des savoirs. L'interaction tuteur/stagiaire n'est pas automatiquement source d'apprentissage ; Mayen (2000) souligne que

> Ce qui s'y réalise dépend pour une large part de la manière dont s'y accomplissent certaines propriétés des communications. Les évènements qui surviennent, en particulier l'émergence du jeu de langage de la négociation, semblent composer des espaces potentiels d'apprentissage, et plus encore des espaces potentiels de développement, du fait des occasions de réaménagement, non pas seulement du système de procédures pour l'action, mais de l'organisation conceptuelle de celle-ci. (Mayen, 2000, p. 36)

Ce jeu de langage, de nature à favoriser l'ouverture d'un espace potentiel d'apprentissage, implique la coopération du tuteur et de l'apprenant. C'est la perspective développée par Billet (2001) : en mobilisant le concept de pratiques participatives, l'auteur définit les apprentissages en situation de travail comme la résultante de l'affordance des situations de travail (opportunités de participation, ressources humaines, matérielles et sémiotiques mises à disposition dans les situations) et de l'engagement des individus dans ces situations de travail. Filliettaz (2012b) précise que « la notion d'engagement désigne les modalités spécifiques par lesquelles les travailleurs font usage des ressources disponibles dans les environnements de travail en vue d'y faire l'expérience d'apprentissages » (Filliettaz, 2012b, p. 75). Nous souscrivons à cette conception d'une dualité constitutive des apprentissages professionnels (Billett, 2009). Nous faisons donc le choix d'analyser la dynamique interactionnelle au cours des entretiens de débriefing au travers des modalités d'intervention du CPET et de la manière dont les CPES s'engagent, ou pas, dans l'interaction, afin de repérer les propriétés qualitatives des interactions verbales.

En définissant le concept de « pratiques participatives », Billett précise que l'intentionnalité de l'apprenant sous-tend cette conception de l'apprentissage en situation de travail : « Ces pratiques comprennent les types d'activités et d'interactions qu'un lieu de travail propose aux apprenants, d'une part, et la manière dont les individus choisissent de participer aux activités et interactions sur le lieu de travail, d'autre part » (Billett, 2016, p. 139). Nous retenons l'intentionnalité comme l'une des dimensions de l'engagement. Cette intentionnalité peut se traduire par des manifestations extérieures dans le discours et la posture de la CPES au cours de la séance de débriefing, que nous retiendrons comme indicateurs (comment la CPES prend-elle part au dialogue ?). L'engagement de l'apprenant se traduit également par sa participation effective à l'échange, repérable au travers d'indicateurs quantitatifs tels que la durée du temps de parole, et des indicateurs qualitatifs, tels que le type d'interaction verbale. Le tableau

ci-dessous synthétise les indicateurs retenus pour étudier l'engagement de la CPES dans l'interaction.

Tableau 9 : Grille d'analyse de l'engagement de la CPES dans l'interaction

Dimension de la dynamique interactionnelle	**Indicateurs**
Engagement de la CPES dans l'interaction	- Exprime son point de vue (accord, désaccord, hésitation…) - Développe une argumentation étayée - Contribue à l'échange (pose des questions ouvertes, reformule les propos du CPET, demande des précisions pour faire expliciter, etc.) - Durée des tours de parole

L'histoire personnelle, les valeurs de l'individu, la signification d'une situation ou les attentes à son égard ont une influence sur l'engagement d'un individu dans une situation, car l'engagement est « le résultat de l'inévitable négociation entre les normes et pratiques du lieu de travail et la subjectivité et l'identité de l'individu, qui transparaît lorsque les deux interagissent dans le cadre de la participation » (Billett, 2016, p. 150). Pour autant, il ne s'agit pas ici de comprendre ce qui sous-tend l'engagement des CPES dans la situation de débriefing, mais d'analyser si et comment les CPES s'engagent dans cette situation. Aussi, la question des valeurs et des attentes des CPES à l'égard de la situation de débriefing avec le tuteur n'est pas étudiée dans cette recherche.

La deuxième dimension de la dynamique interactionnelle à laquelle nous nous intéressons est celle de son affordance. En transposant la notion d'affordance théorisée par Billett (2001 ; 2011 ; 2016) aux interactions langagières, nous proposons d'analyser cette affordance au regard de deux dimensions : d'une part le processus d'étayage mis en œuvre par le tuteur (cf. la grille d'analyse des fonctions de tutelle présentée au 4.3.2) ; d'autre part les propriétés qualitatives de l'interaction, telles que Filliettaz (2012) les définit. En prolongeant les travaux de Fuller & Unwin (2003), qui distinguent des environnements de travail expansifs, propices aux apprentissages professionnels, et des environnements de travail plutôt restrictifs, offrant peu d'opportunités d'apprentissage, Filliettaz (2012) soutient que « les interactions langagières présentent des traits plus ou moins restrictifs ou expansifs, selon la manière dont elles sont accomplies en situation de travail » (Filliettaz, 2012a, p. 96). « Les configurations interactionnelles expansives se caractérisent par une disponibilité des experts à s'engager dans l'interaction, par une diversité des ressources mobilisées par les participants et par de fréquentes opportunités de mise en visibilité des savoirs professionnels » (Filliettaz, 2012a, p. 96) L'auteur précise qu'il ne s'agit pas d'opposer ces deux types d'interactions langagières de manière binaire, mais de les considérer sur un continuum en fonction de leur caractère plus ou moins expansif ou restrictif. Cette approche nous paraît heuristique pour caractériser les interactions langagières entre les CPET et les CPES ; la figure ci-après opérationnalise cette proposition en la contextualisant à notre recherche.

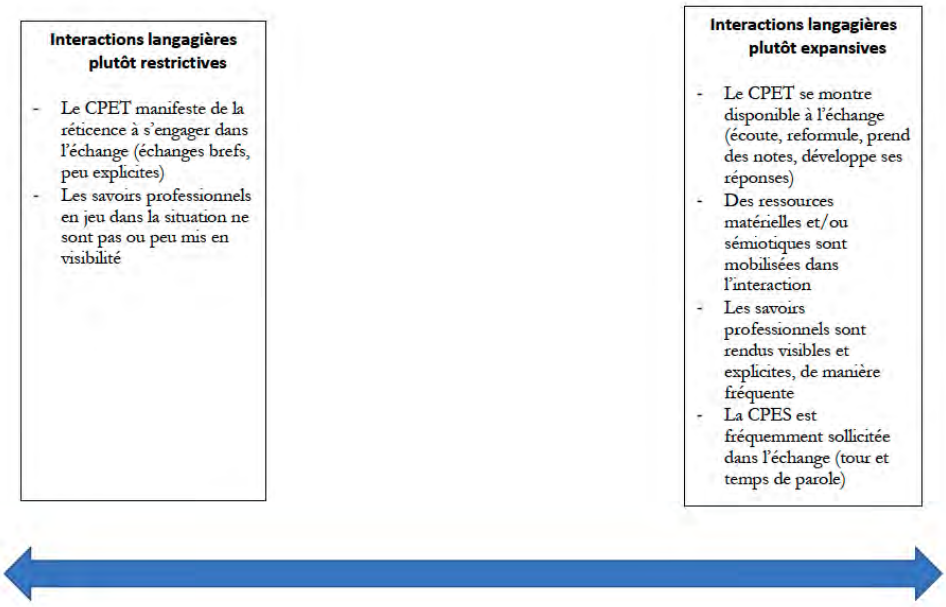


Figure 14 - Caractéristiques des interactions langagières, d'après Filliettaz, 2012 et Fuller & Unwin,2003

En synthèse, pour analyser l'affordance des séquences d'interaction, nous avons identifié d'une part le processus d'étayage mis en œuvre par le tuteur, d'autre part les propriétés qualitatives de la séquence interactive, sur un continuum restrictif/expansif. Dans ce type de configuration de formation en situation de travail, les processus de médiation et d'étayage sont entrelacés, il convient donc de les analyser conjointement.

Tableau 10 : Grille d'analyse de l'affordance des séquences d'interaction

Dimension de la dynamique interactionnelle	**Composante**	**Indicateurs**
Affordance de l'interaction (CPET)	Mode d'étayage (enrôlement et maintien de l'orientation, etc..)	Cf grille présentée « les fonctions de l'étayage » supra
	Propriétés qualitatives de l'interaction (sur un continuum expansive/restrictive)	Interactions langagières plutôt expansives ou plutôt restrictives

Pour analyser la dynamique interactionnelle au cours des entretiens, nous avons procédé à un découpage du corpus en fonction des thématiques des interactions verbales. Puis pour chacune des séquences interactionnelles repérées, nous avons réalisé une micro-analyse en nous intéressant d'une part à l'affordance de la situation interactionnelle et d'autre part à l'engagement de la CPES dans l'interaction. Nous effectuons également une analyse sémantique du discours. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la démarche d'analyse globale des séquences interactives.

Séquence interactionnelle 3 « On a besoin de ces moments d'humanité »					
Locuteur	**Verbatim**	**Analyse engagement CPES**	**Fonction de l'étayage**	**Objet de l'interaction (savoirs professionnels)**	**Dimension des savoirs professionnels**
CPET	D'accord. Donc bon. Est ce que tu ..pendant l'entretien, tu as l'impression que tu été entendue par. j'ai oublié son prénom...		Pose une question pour engager la CPES dans retour réflexif enrôlement		
CPES	Pierre.				
CPET	...Pierre. Dans toutes les phases de l'entretien ? Est ce que tu pouvais entendre ce qu'il te renvoyait ? Et est ce que tu penses que tu étais suffisamment à l'écoute de sa pensée qu'il essayait de dérouler ?		Signalisation des caractéristiques déterminantes		
CPES	Je pense que oui suffisamment à l'écoute. Après entendue sur toutes les phases, pas spécialement mais après je sais que c'est un point de Pierre... Il est comme ça. J'ai la sensation que dès qu'on lui demande quelque chose il va tout le temps à la justification alors que ça ne nécessite pas par moment. C'est quelqu'un qui a tout le temps envie de bien faire...vraiment...donc qui....Je ne sais pas comment l'expliquer mais. Par moments j'ai essayé de lui expliquer quelque chose il est resté sur sa pensée alors qu'en fait ce n'était pas du tout ce que j'étais en train d'essayer de lui amener et il est focalisé sur quelque chose parce qu'il a tellement cette envie et ce besoin de bien faire les choses qui...Je ne sais pas si les...si il arrive à prendre suffisamment de recul sur la chose qu'on est en train de lui amener... Parce qu'en soit j'ai fait.... Pour moi j'ai pas fait de reproche au contraire mais j'ai la sensation qu'il a pris certaines choses comme des reproches et qu'il a senti la nécessité d'aller sur une phase de justification. Je ne sais pas si ... (ton interrogatif)	CPES développe son argumentation			
CPET	Oui j'ai eu ce sentiment là aussi . Alors comment on fait dans un entretien pour accueillir ...accueillir cette inquiétude, et ce besoin de signes de reconnaissance ? De façon à arriver à faire passer en fait....Ben oui a priori tu y es bien arrivée. Parce que Pierre est bienveillant et qu'il a envie.. "*Ça s'est super bien passé, on a une bonne équipe, ouverts à la discussion. Pas trop de suggestion on réagit vite sinon*" on sentait que d'entrée de jeu il y avait une l'envie de bien faire.		confirmation- Invite la CPES à entrer dans une analyse réflexive- enrôlement et maintien de l'orientation		
CPES	Oui .	CPES ne répond pas à la question et n'entre pas dans la réflexion proposée			
CPET	C'est clair et net. Maintenant il y a aussi ce besoin pour son profil de personnes...				
CPES	La CPES coupe la parole au CPET : D'être rassuré ...	CPES identifie l'objet de l'intervention du tuteur			
CPET	D'être rassuré.... D'avoir des signaux de reconnaissance sur ce qui marche bien et qu'est-ce qui est positif dans ce qu'il apporte au service, si tu veux et dans aussi le plaisir de travailler ensemble .		Signalisation des caractéristiques déterminantes	Savoirs professionnels relatifs (à la posture dans le) au management d'une équipe	Importance des feed-back positifs pour soutenir la motivation des AED

Tableau 11 : Exemple de la démarche d'analyse pour un extrait d'une séquence interactive pour la dyade 2 (T1, séance de débriefing post-EP)

Le dispositif de recueil et d'analyse des éléments empiriques que nous venons de présenter était celui initialement envisagé. La crise sanitaire du Covid-19 nous a contrainte à aménager ce dispositif, du fait de l'impossibilité durable d'accéder aux terrains de recherche.

4 Les aménagements du dispositif méthodologique liés à la crise sanitaire du Covid-19

Les aménagements liés à la crise sanitaire ont porté à la fois sur la composition du groupe de travail participant à la recherche et sur le dispositif de recueil des éléments empiriques.

4.1 Une reconfiguration du panel des participants à la RI

À l'annonce du confinement le lundi 16 mars 2020, le recueil des éléments empiriques a dû être interrompu, du fait de la fermeture des établissements scolaires. Le calendrier du dispositif de FEST était différent pour chacun des binômes, en fonction des contextes d'établissement et des choix opérés par les CPES en matière de pilotage de l'équipe de vie scolaire. Nous rappelons que le calendrier de recueil prévoyait cinq temps de recueil T0 (FEST 1, séance 1), T1 (FEST 1, séance 2), T2 (FEST 2), T3 (post-dispositif), T4 (présentation aux CPES des résultats du SEPro).

Aussi, au 16 mars, quatre configurations différentes se présentaient au sein de notre groupe de travail :

- pour la dyade B5, le recueil était achevé ;
- pour les dyades B1 et B2, il restait le dernier temps du dispositif T3 à effectuer ;
- pour les dyades B4 et B6, il restait deux temps à effectuer T2 et T3 ;
- pour la dyade B3, le dispositif était à peine entamé (3 temps T1, T2, T3 restaient à effectuer).

D'emblée, face à l'incertitude du calendrier de reprise en établissement scolaire, la situation de la dyade B3 nous est apparue délicate, au regard de l'avancement du travail. Pour des raisons liées au contexte de l'établissement et aux contraintes professionnelles de la CPET et de la CPES, le calendrier du dispositif FEST avait déjà été décalé et cette dyade avait débuté bien après les autres (première séance en janvier 2020 pour cette dyade, alors que les autres avaient débuté entre fin septembre et décembre 2019). Comme tout apprentissage, l'apprentissage visé dans le cadre du dispositif de FEST requiert un certain temps, dont nous n'étions pas assurée de disposer au regard de l'incertitude ambiante. Aussi, en accord avec les directeurs de thèse, il a été fait le choix de ne pas poursuivre le travail avec la dyade B3, ramenant ainsi l'échantillon à cinq dyades.

Au regard de l'avancée du travail avec les autres dyades, la poursuite du travail paraissait envisageable, quoique très incertaine et certainement soumise à de fortes adaptations. À l'annonce fin avril d'une période de déconfinement à compter du lundi 11 mai 2020, et de la réouverture des établissements situés en zone verte[125], nous avons pu engager le dialogue avec les CPET et CPES, pour envisager la suite du travail, en tenant compte du protocole sanitaire en vigueur au sein des établissements scolaires du second degré.

[125] Au regard du protocole sanitaire national

4.2 Des modifications du dispositif de FEST et du dispositif de recueil

Si les modifications du dispositif de FEST se sont adaptées aux particularités de chaque contexte professionnel, il est intéressant de constater que dans l'ensemble des établissements du panel, la programmation des entretiens professionnels avec les assistants d'éducation s'est faite à l'initiative des CPES, à la demande de leurs chefs d'établissements respectifs, dans l'objectif de préparer le retour à une activité professionnelle en présentiel. Il ne s'agissait donc pas d'entretiens professionnels qui auraient été provoqués pour les besoins de la recherche, mais d'un besoin exprimé par les professionnels, pour remobiliser une équipe et anticiper une situation de reprise complexe et inédite.

En fonction des protocoles sanitaires fixés au sein des établissements scolaires, sur la base des prescriptions nationales, les entretiens professionnels se sont déroulés soit à distance, en visioconférence, soit en présentiel.

4.2.1 La dyade B4 : une expérimentation des entretiens professionnels à distance

Dans l'établissement de la CPES 4, le chef d'établissement et la CPES ont souhaité que les entretiens se déroulent en amont de la réouverture du collège, prévue le lundi 11 mai 2020, afin que les équipes soient prêtes pour la reprise. Se préparant à accueillir des élèves de sixième et cinquième, les CPE pensaient que les AED seraient fortement mobilisés pour l'encadrement des élèves et peu disponibles par la suite pour des réunions de travail. Par ailleurs, la stratégie de l'établissement était de limiter au maximum les déplacements des agents durant la période de confinement. Aussi, l'ensemble des entretiens professionnels s'est déroulé à distance, en utilisant un dispositif de visioconférence. S'agissant de l'entretien professionnel support de la séance FEST 2, le dispositif de classe virtuelle Adobe Connect a été utilisé pour cet entretien professionnel à distance, qui a été suivi de l'entretien de débriefing avec la CPET. Les entretiens (entretiens CPES/AED et entretien CPET/CPES) ont été enregistrés sur cette plateforme, dans un espace sécurisé, et un enregistrement audio a également été réalisé, avec le dictaphone précédemment utilisé.

4.2.2 Les dyades B1, B2 et B6 : des entretiens en présentiel en respectant le protocole sanitaire

Le contexte de la CPES 1, en lycée professionnel, est apparu différent : l'internat pouvant être réouvert, le retour d'une partie des élèves au lycée à partir du 2 juin a pu être organisé. Il s'agissait là aussi d'anticiper cette phase avec l'équipe des AED. Dans cet établissement, le choix a été fait de faire venir les personnels au sein de l'établissement la semaine précédant le retour des élèves, afin de préparer cet accueil. Les entretiens professionnels avec les AED ont eu lieu au cours de cette semaine, dans le bureau de la CPES, en respectant les mesures de distanciation sociale et avec le port d'un masque.

Le dernier entretien professionnel CPES/AED pour la CPES 2 s'est également déroulé en présentiel.

Enfin, s'agissant de la CPES 6, exerçant en collège, les entretiens professionnels ont eu lieu en présentiel la semaine précédant le retour des élèves, dans une grande salle attenante à son bureau, afin de respecter les mesures de distanciation sociale, et avec le port d'un masque.

Pour l'ensemble de ces quatre dyades, le récit de l'observateur pourra fournir des éléments plus détaillés sur les conditions de déroulement de ces entretiens.

4.2.3 Des biais à prendre en compte dans l'analyse des résultats

Par rapport au dispositif et au calendrier initialement élaborés, les modifications introduites, tant dans la temporalité que dans les conditions du travail constituent indéniablement des biais, dont l'analyse devra rendre compte. Pour autant, c'est à ce prix, pourrait-on dire, que la recherche a pu être conduite à son terme. En effet, les participantes à l'enquête sont des fonctionnaires stagiaires, appelées à changer d'académie à la rentrée suivante. Ne pas achever la mise en œuvre du dispositif FEST avant la fin juin 2020, parce que les conditions scientifiques pour le volet recherche ne semblaient plus réunies, signifiait renoncer à la recherche, ou recommencer à zéro, à la rentrée suivante, avec cinq autres dyades. Au-delà du coût en termes d'investissement personnel de la doctorante, ce choix revenait à mettre un terme au dispositif de formation en situation de travail à un moment où les CPES se retrouvaient en situation critique, nécessitant plus que jamais un accompagnement par leur tuteur : comment préparer une équipe d'AED à faire face à une reconfiguration totale de leur environnement de travail, avec des exigences accrues en termes de sécurité des élèves ? Comment les accompagner dans une période aussi complexe, en prenant en compte les contraintes de chacun ? Comment les rassurer, dans un environnement anxiogène exacerbé par les flux d'informations en continu ? En matière de management des personnels, beaucoup de questions inédites se posaient alors aux CPES, pour lesquelles le dialogue avec leur tuteur constituait une ressource précieuse.

Synthèse de la méthodologie

Les tableaux ci-dessous synthétisent les modes de recueil des éléments empiriques et le corpus ainsi constitué, les outils mobilisés, ainsi que les démarches d'analyse retenues pour l'étude des apprentissages professionnels des CPES en situation de travail. Rappelons que nous nous intéressons d'une part aux savoirs professionnels construits, au travers des savoirs professionnels perçus et des savoirs professionnels constatés, d'autre part aux processus d'apprentissage mobilisés pour construire ces savoirs. Nous avons exposé et justifié le choix des indicateurs sélectionnés pour l'étude des savoirs professionnels : nous retenons d'une part le SEPro, comme indicateur des savoirs professionnels perçus, et d'autre part l'évolution des pratiques professionnelles, comme indicateur des savoirs constatés.

Les éléments ainsi recueillis et analysés alimenteront les quatre processeurs du modèle quaternaire des pratiques, pour repérer une évolution des pratiques au cours de la participation des CPES au dispositif de FEST.

Tableau 12 : Outils et modes d'analyse pour identifier les savoirs professionnels

	Produits	**Indicateur**	**Dispositif de recueil**	**Outil de recueil**	**Méthode d'analyse**
Les apprentissages professionnels	Savoirs perçus	SEPro	– Grille ante et post-séquence FEST – Entretien final	– Grille SEPro pour la régulation de l'équipe de vie scolaire – Guide d'entretien	Calcul du score SEPro et comparaison de l'évolution Analyse de contenu, catégorisation
	Savoirs constatés	Évolution des pratiques professionnelles	– Observations – Enregistrement vidéoscopé – Entretien post-séance avec le CPES	– Carnet de notes – Guide d'entretien, construit à partir des indicateurs du pouvoir d'agir	– Mise en récit des pratiques (Double lecture des pratiques) – Identification de variables pour analyser les récits (cf. Chapitre 9)

S'agissant des processus d'apprentissage, nous étudions les processus de vicariance, médiation et étayage, au niveau micro de chaque séance de FEST et au niveau macro, en considérant le dispositif de formation en situation de travail dans sa globalité.

Tableau 13 : Outils et modes d'analyse pour identifier les processus d'apprentissage mobilisés

	Objet	Dispositif de recueil	Outil de recueil	Analyse
Processus d' apprentissage	**Vicariance**	– Observations (enregistrement vidéoscopé) – Entretien CPES post-entretien professionnel	– Grille d'analyse des processus vicariants	– Analyse de contenu, catégorisation – Repérer les apprentissages vicariants dans le discours du CPES et dans les observations des séances
	Médiation	– Observations (enregistrement vidéoscopé) – Entretien CPES post-entretien professionnel	– Grilles d'analyse des savoirs et de la médiation	– Analyse de contenu, catégorisation
	Étayage	– Observations (enregistrement vidéoscopé)	– Grille d'analyse des interactions tutorales	– Repérer les fonctions de l'étayage – Identifier les configurations interactionnelles

Tableau 14 : Synthèse du corpus des éléments empiriques recueillis

	Évaluations SEPro	Entretiens professionnels observés	Séances de débriefing CPES/CPET	Entretiens de recherche CPES (ER)	Récits de pratiques
Nombre pour une dyade	3 (ante/post FEST1, post-dispositif)	– 1 EP conduit par le CPET – 3 EP conduits par la CPES	3	3 ER + 1 entretien post pour analyse des processus d'apprentissage	9 à 12 (3 à 4 récits par période-cf. Chapitre 9)
Total pour les 5 dyades	**15**	**20**	**15**	**20**	**54**

CHAPITRE 9 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES MISES EN RÉCITS

Bruner (2015) met en exergue la force du récit dans ce qu'il désigne comme « l'organisation de l'expérience », en soulignant que la construction du monde au travers de la narration permet d'élaborer une intelligibilité des expériences vécues :

> Si nous n'en étions pas capables, nous serions noyés dans un chaos d'expériences et nous n'aurions probablement pas pu survivre en tant qu'espèce. La forme caractéristique de l'expérience construite (et de la mémoire que nous en avons) est la forme narrative (Bruner, 2015, p 78).

Dans le prolongement de cette proposition, et à la suite de Dupuy (2015), nous proposons de mobiliser la démarche des récits de pratiques, pour étudier l'évolution des pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe vie scolaire.

Nous montrerons tout d'abord (1) en quoi le récit est au cœur de l'activité humaine pour l'étudier ensuite (2 et 3) comme mode d'analyse compréhensive des pratiques, en adossant notre réflexion aux travaux de Ricœur (1983, 1986) sur le récit. Enfin, nous expliciterons la démarche d'élaboration (4) et d'analyse (5) des récits dans notre recherche, tout en élucidant (6) les points de vigilance épistémologiques liés à cette démarche méthodologique spécifique.

1 Le récit au cœur de l'activité humaine

1.1 Le récit : diversité, universalité et intemporalité

Les récits font intrinsèquement partie de la vie humaine, dans toutes les sociétés, et à ce titre, en suivant Barthes (1966) nous pouvons dire qu'ils revêtent un caractère universel et intemporel : « le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité » (Barthes, 1966, p. 1). Transcendant les goûts littéraires, les différences culturelles, les époques, il semble que le récit s'impose aux êtres humains : « international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie » (Barthes, 1966, p. 1). Qu'il soit écrit ou oral, l'objectif du récit est de rendre compte d'évènements, qu'ils soient réels ou imaginaires ; les histoires racontées de génération en génération contribuent à tisser une culture commune, tout à la fois conditions et produits d'une vie commune. Selon Bruner, la vie collective eût été impossible « sans cette aptitude proprement humaine à organiser et transmettre notre expérience sous forme de récits » (Bruner, 2010, p. 18). Bruner s'est ainsi intéressé au récit en tant que « mode de pensée permettant de mettre en forme l'expérience humaine et de la transmettre comme culture, de donner sens aux actions humaines » (Bruner, 2010, p. 4). L'auteur constate que la capacité narrative humaine se développe très tôt chez l'enfant et qu'elle s'enrichit chez l'adulte. Bien au-delà d'une fonction ludique, les récits jouent un rôle important chez les adultes, en contribuant à donner du sens aux expériences vécues ou à venir. « Le récit nous propose des moyens simples et souples pour traiter les résultats incertains de nos projets et nos anticipations » (Bruner, 2010, p. 28). Cette forme narrative aide

ainsi à accéder à la signification des évènements, des situations, ainsi que le précise Barth (2015) : « Le récit se prête ainsi à communiquer une expérience vécue, ce qui permet de s'y identifier et de mieux comprendre une situation ou un phénomène » (Barth, 2015, p. 10).

Les récits ont également une fonction de retour réflexif sur des erreurs vécues et une fonction de prévention, car « grâce au récit, nous pouvons domestiquer l'erreur humaine et la surprise » (Bruner, 2010, p. 30).

1.2 Définir le récit : un objet insaisissable ?

Si notre culture accorde une large place aux récits, quelle qu'en soit sa forme (récits historiques, mythes, légendes, récits familiaux, etc.), le terme de récit demeure polysémique et cet objet a suscité le développement d'un grand nombre d'approches théoriques pour les étudier (Reuter, 2009). Audet & Xanthos (2006) rappellent que le mot peut avoir deux significations, renvoyant à deux disciplines distinctes ayant étudié cet objet. Si la sémiotique narrative le conçoit comme « le signe par lequel on représente l'action » (Audet & Xanthos, 2006, p. 6), la narratologie le définit plutôt comme « la manière dont sont représentés évènements et actions » (Audet & Xanthos, 2006, p. 6).

Selon Fayol (1985), pour définir le récit et le constituer comme objet, deux démarches sont envisageables. D'une part, il est possible de positionner le récit en opposition avec d'autres formes discursives (la description, le discours par exemple), en mettant en évidence les éléments qui les différencient. Ainsi, l'auteur précise que le récit « fait référence à une histoire qui correspond à une représentation cognitive, incluant des évènements et états, relativement indépendante de la mise en texte » (Fayol, 1985, p. 10). Le second aspect de différenciation est la forme de l'énonciation, qui dessine le positionnement de l'auteur au regard du destinataire. Une autre voie pour définir le récit au regard d'autres formes discursives est de caractériser son organisation interne. Fayol propose de retenir alors la définition du récit donnée par Labov (1972, p 295) comme « méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'évènements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales ».

Dans la perspective d'une utilisation du récit comme trame d'analyse des pratiques, Marcel (2014b) en soumet une définition simple :

> Le récit est un texte narratif qui à la fois raconte et rend compte d'évènements qui s'enchaînent chronologiquement. Ils sont structurés entre eux par des relations de causalité et de conséquence au service de la réalisation d'un projet (ou de la résolution d'un problème), porté par le personnage principal (Marcel, 2014b, p. 88).

Dans le cadre de notre étude, nous nous inscrivons dans l'orientation définie par l'auteur, en nous intéressant à la mise en récit des évènements, et non pas au récit en tant qu'histoire à écouter.

1.3 Le récit comme transformation

Le récit selon Todorov (1968) peut être défini comme une perturbation suivie d'un retour à l'état initial :

> Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisodes dans un récit ; ceux qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre. (Todorov, 1968a, p. 95)

Le récit apparaît ainsi comme une transformation d'une situation initiale en une situation finale. Bruner précise que « le récit, quelle qu'en soit la forme, consiste en une dialectique entre ce que nous attendons et ce qui se produit effectivement. Pour qu'il y ait une histoire, il faut qu'un évènement imprévu survienne » (Bruner, 2010, p. 17). Il y a donc une rupture, un changement, une modification dans la situation initiale, qui rappelle ici la peripétia évoquée par Aristote. « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action » (Brémond, 1966, p. 62). Ainsi des séquences, ou épisodes peuvent être circonscrits, déclenchés par un élément perturbateur, qui vient bousculer l'équilibre initial. Une phase d'action se déroule alors pour retrouver l'équilibre initial. L'élément déclencheur apparaît au centre du récit, car, sans incident, sans perturbation, il n'y aurait pas matière à élaborer un récit. À partir de là, se noue la mise en intrigue (Ricœur, 1983) qui va permettre de tisser des liens de causalités, de conséquences entre les différentes composantes de l'action, car « l'intrigue est l'ensemble des combinaisons par lesquelles des évènements sont transformés en histoire ou-corrélativement-une histoire est tirée d'évènements » (Ricœur, 1986, p. 16). L'auteur complète en précisant que « l'intrigue est l'unité intelligible qui compose des circonstances, des buts et des moyens, des initiatives, des conséquences non voulues » (Ricœur, 1986, p. 16). Le caractère intelligible de l'intrigue ainsi mis en exergue ouvre la voie à la mobilisation des récits comme mode d'analyse compréhensive des pratiques des acteurs, tel que Marcel (2014b) et Dupuy (2015) le proposent.

2 Le récit comme mode d'analyse compréhensive des pratiques

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons, à la suite de Marcel (2014b) et Dupuy (2015), d'avoir recours à la mise en récit, dans une visée scientifique de production de connaissances, pour décrire et comprendre les pratiques des CPES. Ce choix méthodologique appelle une argumentation pour expliciter les fondements scientifiques de cette orientation.

2.1 Les rapports entre sciences et récit

Le rapport entre sciences et récit est complexe, sujet à polémiques (Orange-Ravachol & Triquet, 2007), aussi nous souhaitons ici présenter l'articulation entre récits et pratiques sur laquelle repose notre recherche.

Le recours à des pratiques narratives dans les méthodologies de recherche en sciences sociales n'est pas récent. Dans le domaine des sciences humaines, le recours aux récits de vie s'est développé dans le champ sociologique, sous l'impulsion des chercheurs de l'École de Chicago dans la première moitié du XXe siècle. En France, le colloque de Tours, en 1986, sur les histoires de vie en formation, constitue une étape importante dans le développement de cette

approche narrative (Pineau & Jobert, 1989). Tout en reconnaissant l'intérêt de cette approche, nous soulignons que notre démarche s'en démarque nettement, tant par sa visée épistémologique que par ses fondements méthodologiques.

Orange-Ravachol & Triquet (2007) soutiennent que sciences et récits entretiennent une relation ambiguë de proximité et d'opposition. D'une part, sciences et récits possèdent des caractéristiques communes : « Les sciences comme certains récits tentent d'expliquer le monde ou des aspects du monde. Elles prennent en charge des problèmes explicatifs qu'elles tentent de résoudre » (Orange-Ravachol & Triquet, 2007, p. 8). Les récits ont également cette fonction de mettre au jour l'intelligibilité du monde qui nous entoure, des phénomènes qui s'y produisent, de ce qui paraît n'avoir pas de sens, en (re) donnant du sens, en ordonnant des éléments qui paraissent épars, pour « donner forme et sens au monde qui nous entoure » (Orange-Ravachol & Triquet, 2007, p. 8). Mais là où les récits visent, simplement, pourrait-on dire, à retrouver un état d'équilibre, suite à une perturbation (qui est la source du récit, c'est bien parce qu'il y a un élément perturbateur que le récit peut advenir), les sciences sont davantage engagées dans une dynamique continue de questionnement au regard des solutions élaborées, assumant ici leur fonction critique. Les énoncés scientifiques sont par définition toujours provisoires et soumis à controverse, à la différence du récit, qui prend fin avec l'épilogue et le dénouement de l'histoire.

La fonction du récit va bien au-delà de la fiction : le récit peut être mobilisé comme une médiation pédagogique dans une visée d'acquisition d'un savoir scientifique ou de la compréhension d'un questionnement (Bruguière et al., 2007). Il peut également constituer un texte de savoir, notamment en tant que récit d'expériences vécues. En s'intéressant à la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) pour l'obtention du diplôme d'ingénieurs, Métral & Mayen (2007, p. 135) envisagent « la mise en récit d'expériences vécues par des élèves ingénieurs et le retour réflexif sur ce récit comme une des formes de médiation possible pour servir de levier dans les processus d'apprentissage et de développement d'une pensée scientifique ». Les auteurs soutiennent qu'une partie des ingrédients du récit tels que définis par Todorov sont présents dans les dossiers de VAE ; les auteurs citent « l'exigence autobiographique, la thématique de l'action et des situations, l'argumentation adressée au jury, la science comme adjuvant (Propp, 970) de l'action, le champ lexical de la science et du travail » (Métral & Mayen, 2007, p. 138). Dans ces récits d'expérience, « les connaissances scientifiques, mobilisées ou recherchées, occupent bien le rôle d'adjuvant, au sens de ressource et d'aide trouvées pour vaincre les difficultés rencontrées par le principal actant du récit. » (Métral & Mayen, 2007, p. 143).

C'est dans cette perspective de récits de pratique au service de l'apprentissage et du développement professionnel des enseignants débutants que s'inscrivent les travaux de Desgagné (Desgagné et al., 2001 ; Desgagné, 2005 ; 2007). Ancré dans une démarche collaborative, l'auteur a conceptualisé une démarche de production de récits de pratique de l'enseignant, dans une visée de formation, à partir de situations problèmes jugées significatives par les enseignants. Ainsi, à partir d'un « récit ancré dans une expérience bien singulière, abordé comme un problème à résoudre, source de délibération dans l'action et choisi parce qu'on le juge porteur d'enseignement pour soi et pour les autres » (Desgagné, 2007a, p. 103), l'auteur propose aux enseignants de produire des « récits exemplaires, c'est-à-dire des récits porteurs d'un enseignement sur la pratique » (Desgagné, 2007a, p. 108). Cette approche, basée sur une co-production du récit, par l'enseignant et le chercheur, s'inscrit « dans une perspective compréhensive par rapport au savoir professionnel en cause dans les récits » (Desgagné, 2007a, p. 109), pour mettre en valeur « un savoir-agir professionnel » (Desgagné, 2007a, p. 109).

Si la proposition de « mise en récit des pratiques » portée par Marcel (2014b) se rapproche de cette démarche par le principe de co-élaboration du récit dans laquelle le chercheur se fait le

porte-parole de l'enseignant, notre démarche s'en distingue par la visée : dans notre cas, il ne s'agit pas de produire un « récit pour apprendre et former », mais d'élucider, au travers de la mise en récit des pratiques, les processus d'apprentissage à l'œuvre et les savoirs construits, davantage qu'un « savoir agir professionnel » stabilisé et transmissible.

La proposition de Marcel de « mettre les pratiques en récit » (Marcel, 2014b) est adossée aux travaux de Paul Ricœur, qui défend une analogie entre actions et textes (Ricœur, 1986).

2.2 L'analogie entre texte et action

2.2.1 Les principes de l'analogie entre texte et action

Selon Possati (2013), la thèse défendue par Ricœur est que « l'action doit être pensée comme un texte, un discours écrit. L'action est une écriture » (Possati, 2013, p. 479). L'auteur précise que « le texte est conçu par Ricœur comme un modèle d'intelligibilité de l'action » (Possati, 2013, p. 479-480). Ainsi, l'action a une structure analogue à celle du texte. Ricœur (1986) argumente cette analogie en identifiant quatre critères de textualité, qui peuvent être appliqués au concept « d'action sensée » :

- La fixation de l'action : la thèse défendue par Ricœur est que « l'action sensée devient objet de science seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture » (Ricœur, 1986, p. 213). « Grâce à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration qui demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes » (Ricœur, 1986, p. 213).
- L'action humaine est sociale et une fois réalisée, elle s'autonomise de son auteur, notamment en termes de conséquences :

> De la même manière que la fixation par l'écriture est rendue possible par une dialectique d'extériorisation intentionnelle, immanente à l'acte de discours lui-même, une dialectique semblable au sein du processus de transaction permet que la signification de l'action se détache de l'évènement de l'action (Ricœur, 1986, p. 214).

Ainsi, « de la même manière qu'un texte se détache de son auteur, une action se détache de son agent et développe ses propres conséquences. Cette autonomisation constitue la dimension sociale de l'action » (Ricœur, 1986, p. 216). L'auteur souligne la dualité du caractère social de l'action : elle résulte à la fois de sa genèse et de sa réalisation (l'action est en général l'œuvre de plusieurs agents), mais également des conséquences de l'action, car, une fois accomplis, « nos actes nous échappent et ont des effets que nous n'avons pas visés » (Ricœur, 1986, p. 217).

- L'importance d'une action peut excéder sa pertinence initiale : Ricœur définit ainsi une action sensée comme « une action dont l'importance dépasse la pertinence quant à sa situation initiale » (Ricœur, 1986, p. 219), c'est-à-dire que la signification d'une action peut transcender les conditions contextuelles de sa production, pour acquérir une dimension plus large, dans d'autres contextes sociaux, de la même manière qu'un « texte développe de nouvelles références et constitue de nouveaux mondes » (Ricœur, 1986, p. 220).

- Enfin, l'action humaine peut être considérée comme une œuvre ouverte, disponible pour des interprétations différentes : « comme un texte, l'action humaine est une œuvre ouverte, dont la signification est en « suspens » (Ricœur, 1986, p. 220). En effet, une fois produite, l'action peut donner lieu à des interprétations différentes, qui peuvent être évolutives en fonction de l'époque, du point de vue porté par les personnes. La signification de l'action demeure soumise à ces interprétations variables.

2.2.2 Interprétation et cercle herméneutique

Ricœur affirme que « l'action humaine est, à bien des égards, un quasi-texte » (Ricœur, 1986, p. 195). Ainsi, tout comme l'action, le texte peut être interprété de différentes manières, l'auteur évoque ici la plurivocité du texte. Ricœur précise que l'interprétation d'un texte passe par l'élaboration de conjectures, soumises à validation. Il soutient qu'il existe une relation circulaire entre conjecture et validation, qu'il théorise avec le concept de « cercle herméneutique ». À partir de cette conception du texte, Ricœur renouvelle le débat ancien entre « expliquer » et « comprendre » en proposant une tierce voie qui trace un *arc herméneutique* identifiant une dialectique entre ces deux conceptions : « la corrélation entre explication et compréhension, et *vice versa*, constitue le « cercle herméneutique » (Ricœur, 1986, p. 236).

2.2.3 Le rôle médiateur de la mise en intrigue

La mimèsis renvoie à un processus actif d'imitation, de représentation de l'action par la médiation du langage. Selon Aristote, l'intrigue constitue la *mimèsis* d'une action. Ricœur (1983) évoque la fonction mimétique du récit en explicitant les trois phases de la *mimèsis :* un premier temps qui est celui de la précompréhension familière de l'action, suivi de l'entrée dans le domaine de la fiction avec la mise en récit. L'interprétation constitue la dernière phase. L'identification de ces trois stades révèle l'articulation entre le récit et le caractère temporel de l'expérience humaine énoncé par Ricœur : « que le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (Ricœur, 1983, p. 105).

L'auteur propose une conceptualisation de la médiation entre temps et récit en élaborant les rapports entre les trois phases de la mimèsis et en mettant au jour le « rôle médiateur du temps de la mise en intrigue entre les aspects temporels préfigurés dans le champ pratique et la refiguration de notre expérience temporelle par ce temps construit » (Ricœur, 1983, p. 107).

La première phase (*mimèsis I*) porte sur le vécu des acteurs et permet de répondre aux questions « qui », « quoi », « comment », « pourquoi ». Ce temps relève de la compréhension pratique de l'action, il s'agit d'abord de « pré-comprendre ce qu'est l'agir humain : de sa sémantique, de sa symbolique, de sa temporalité » (Ricœur, 1983, p. 125).

La mise en intrigue (*mimèsis II*) a une fonction de médiation entre l'expérience pratique (*mimèsis I*) et *mimèsis III* car « la configuration textuelle fait médiation entre la préfiguration du champ pratique et sa refiguration par la réception de l'œuvre » (Ricœur, 1983, p. 107). La *mimèsis II* correspond à la phase du « comme si », elle opère une triple médiation. Tout d'abord, en transformant des incidents en une histoire, la mise en intrigue « fait médiation entre des évènements ou des incidents individuels, et une histoire prise comme un tout » (Ricœur, 1983, p. 127). Par ailleurs, en organisant entre eux les différentes composantes de l'action (les agents, les buts, les moyens, les interactions, etc.) par des relations de motifs, de raisons, de causalités et de conséquences, la mise en intrigue aboutit à « une schématisation parfaitement intelligible » (Marcel, 2014b, p. 86). Enfin, la *mimèsis II* est médiatrice par ses *caractères temporels* propres : la

mise en intrigue combine deux dimensions temporelles. L'une est chronologique, car liée aux épisodes du récit, qui se succèdent dans une chronologie déterminée ; la deuxième, non chronologique, constitue la dimension configurante, par laquelle les évènements sont transformés *en* histoire, qui devient une unité temporelle. Ainsi, la *mimèsis II* opère « une interprétation des évènements indépendants comme un tout organisé et prenant sens à partir de la mise en intrigue, qui est l'opération de configuration du récit » (Dupuy, 2015, p. 153).

Enfin, la *mimèsis III* « marque l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur » (Ricœur, 1983, p. 136). Elle renvoie à la temporalité de la réception de l'œuvre et à son interprétation par le lecteur. Il y a ici reconfiguration, au travers de l'acte de lecture, une lecture nécessairement singulière par chaque destinataire, car perçue au travers du filtre de l'expérience personnelle, qui actualise l'histoire portée par le récit.

Ainsi, au cours des trois stades de la *mimèsis*, les évènements prennent forme et sens, à la fois pour l'auteur du récit et pour son lecteur, par la configuration et la reconfiguration de l'action par la mise en intrigue. La mise en récit de l'action peut alors permettre d'accéder à l'intelligibilité de l'action.

À la suite de Dupuy (2015), nous nous appuyons sur ces propositions pour étudier l'évolution des pratiques des CPES, au travers de la mise en récit de leurs pratiques. Notre objet, l'entretien professionnel, est un acte de parole ; le récit de l'entretien professionnel peut dès lors se concevoir non pas comme un récit d'évènements, mais comme un « récit de paroles » (Audet & Xanthos, 2006, p. 9). Les récits produits dans le cadre de cette recherche portent sur des situations interactionnelles entre un AED et une CPES qu'il va s'agir d'analyser.

3 Méthodologie de l'élaboration des récits dans notre recherche

Nous précisons à présent la démarche d'élaboration des récits de pratiques des CPES dans notre recherche. À la suite de Marcel (2014b) et de Dupuy (2015), nous distinguons trois récits différents : le récit de l'observateur (qui s'apparente ici au récit de la chercheure) ; le récit de l'acteur (ici le récit de la CPES) et le récit des pratiques, articulant les deux premiers. Cette opérationnalisation d'une double lecture des pratiques (Marcel, 2002) s'appuie sur les travaux de Todorov (1966) portant sur l'analyse des aspects du récit. Todorov (1966) soutient qu'en fonction de la place prise par le narrateur, plusieurs aspects du récit peuvent être distingués, conduisant à une intelligibilité différente du récit. L'auteur distingue alors un premier regard, qualifié de vision « du dehors », dans laquelle le narrateur en sait moins que son personnage ; il s'agit ici du récit de l'observateur, qui décrit ce qu'il voit et ce qu'il entend. Puis il s'attache à préciser une vision « avec », qui correspond au récit de l'acteur ; enfin, une vision « par derrière », qui correspond à la mise en récit des pratiques, contribue à la compréhension des pratiques en articulant la vision « du dehors » et la vision « du dedans ».

« Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action » (Brémond, 1966, p. 62). Ainsi à l'intérieur du récit, des séquences, ou épisodes peuvent être circonscrits, point de départ de l'élaboration des récits.

3.1 Les épisodes significatifs, points de départ du relevé d'observation

Un épisode significatif est « un moment particulier dans le décours des pratiques enseignantes » (Marcel, 2014b p 89). Il s'agit d'une unité d'action, caractérisée par l'émergence d'un évènement déclencheur, qui va modifier l'action des protagonistes et la situation. Cet épisode est dit « significatif » au regard du projet du chercheur, de la problématique étudiée. À partir de ces épisodes significatifs, le chercheur procède alors à un relevé d'observation, à partir de ce qu'il voit et entend dans la situation. Cette observation est basée en priorité sur l'utilisation d'un carnet de notes (du type du carnet de notes de l'ethnographe), mais est également outillée par d'autres modes d'observation (enregistrement audio et/ou enregistrements vidéoscopés). Ce relevé décrit aussi bien les conditions matérielles de réalisation de la situation (l'organisation des espaces, du temps, les caractéristiques de l'environnement) que les actions des protagonistes (comportements, gestes) et leurs discours (déclarations, échanges). Ce relevé d'observation, complété par des enregistrements éventuels, a une double fonction : dans un premier temps, il permet d'élaborer le récit de l'observateur ; dans un second temps, il sert, de support à l'entretien d'après-coup avec l'enseignant, en tant que rappel stimulé de la situation passée et contribue ainsi à l'élaboration du récit de l'enseignant.

Dans le cadre de notre recherche, les épisodes significatifs (au nombre de trois ou quatre par entretien[126]) sont sélectionnés d'un commun accord avec la CPES, à l'issue de l'entretien professionnel avec l'AED et de l'entretien de débriefing conduit avec le CPET. Les épisodes sont dits significatifs au regard de notre projet de recherche (qui porte sur l'étude des apprentissages au travers de l'évolution des pratiques professionnelles) et de la perception de la CPES. Aussi, il s'agit de moments au cours desquels la CPES :

- pense avoir agi différemment, par rapport à la séance précédente (repérage d'une évolution des manières de faire) ;
- s'est sentie en réussite ou en difficulté.

Les moments de controverse (ou désaccords) entre la CPES et l'AED seront également considérés comme des moments significatifs au regard du projet de recherche.

L'identification de ces épisodes significatifs constitue le point de départ de l'élaboration des récits. En fonction du point de vue adopté dans la narration, la structure narrative des trois récits (récit de l'observateur, récit de l'enseignant, mise en récit des pratiques) sera différente.

3.2 Le récit de l'observateur

Chronologiquement, il s'agit du premier récit à élaborer, pour amener la « vision du dehors », avec un récit centré sur l'action. « Dans ce troisième cas, le narrateur en sait moins que n'importe lequel des personnages. Il peut nous décrire uniquement ce que l'on voit, entend, etc., mais il n'a accès à aucune conscience » (Todorov, 1966, p. 141).

La posture dans ce récit est une posture d'extériorité et explicative. Ce récit s'écrit à partir du relevé d'observation réalisé au cours de la séance, construit à partir des épisodes significatifs identifiés. Le schéma narratif de ce récit est un schéma narratif quinaire, qui se découpe en cinq

[126] La durée des EP allant de 20 à 45 mn, le nombre de trois moments significatifs paraît suffisant pour rendre compte de l'évolution des pratiques ; néanmoins, sur certains EP, les CPES ont souhaité en sélectionner un quatrième.

phases : « la situation initiale, l'évènement perturbateur, les différentes péripéties, l'évènement de résolution ou de dénouement et la situation finale » (Marcel, 2014b, p. 88), qui peuvent être simplifiées en identifiant trois phases (la situation initiale, le déroulement de l'action et la situation finale). Marcel précise que ce récit doit être élaboré rapidement après l'observation, afin que le récit de l'enseignant n'interfère pas avec ce récit d'observation, pour lui conserver ainsi sa posture d'extériorité et explicative. Ce récit s'appuie sur une chronologie des faits, en essayant d'établir « dans le relevé d'observation des relations de causalités et de conséquences » (Marcel, 2014b, p. 89). S'agissant de notre recherche, il n'y a pas, à proprement parler d'évènement perturbateur, nous parlerons plutôt d'« élément déclencheur », en tant que cet élément va déclencher une action particulière de la CPES dans le décours de l'entretien professionnel.

3.3 Le récit de la CPES

Une fois le récit de l'observateur stabilisé, il s'agit d'accéder à une vision « du dedans », en se faisant le porte-parole de la CPES et en se centrant sur l'action vécue, dans une approche compréhensive. Il s'agit ici d'une vision « avec », dans laquelle le narrateur en sait autant que le personnage (Todorov, 1966).

D'un point de vue méthodologique, ce récit s'écrit à partir de l'entretien de recherche, conduit avec la CPES après la séance de FEST, en mobilisant le relevé d'observation. Dans le cadre de notre recherche, ce récit doit contribuer au repérage de l'évolution des pratiques professionnelles, aussi l'entretien de recherche est conduit en se basant sur un guide d'entretien facilitant l'expression du CPES sur ses pratiques professionnelles et leur évolution, au cours du dispositif de formation en situation de travail (guide présenté au Chapitre 8). Le récit de la CPES, qui est alors élaboré, est structuré par le schéma actanciel, qui porte l'attention sur les acteurs. En citant Greimas (1966), Marcel précise que ce schéma se structure autour de trois axes : « l'axe de la communication et du savoir (destinateurs/destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange ; l'axe du vouloir (sujet/objet) qui correspond à la sphère de la quête ; et l'axe du pouvoir (adjuvant/opposant) qui correspond à la sphère de la lutte » (Marcel, 2014b, p. 89). Ainsi, au cours des entretiens de recherche post- séance, les CPES sont amenées à s'exprimer sur les buts poursuivis (sphère de la quête), les prises d'information, les jugements pragmatiques mobilisés, ainsi que sur les éléments ayant facilité ou fait obstacle dans la quête.

3.4 La mise en récit des pratiques

À partir des deux récits précédents élaborés, le chercheur va alors pouvoir, en les articulant, produire la mise en récit des pratiques. Il s'agit ici d'une double lecture des pratiques (Marcel, 2002) qui, en conciliant l'approche explicative du récit de l'observateur et l'approche compréhensive du récit de l'acteur, produit une nouvelle intelligibilité des pratiques. Le point de vue adopté ici est celui d'une vision « par derrière », dans laquelle le narrateur, armé des deux précédents récits, en sait finalement davantage que son personnage.

Ce récit est structuré par un schéma narratif psychologique, à partir de deux éléments : d'une part la présentation du cadre, qui permet de connaître les personnages, la situation initiale et le contexte de l'action ; d'autre part la description de l'épisode significatif, provoqué par un évènement déclencheur. Ainsi ce récit mobilise à la fois les actions en situation et les acteurs de la situation.

Le schéma ci-après synthétise la démarche progressive d'élaboration des récits.

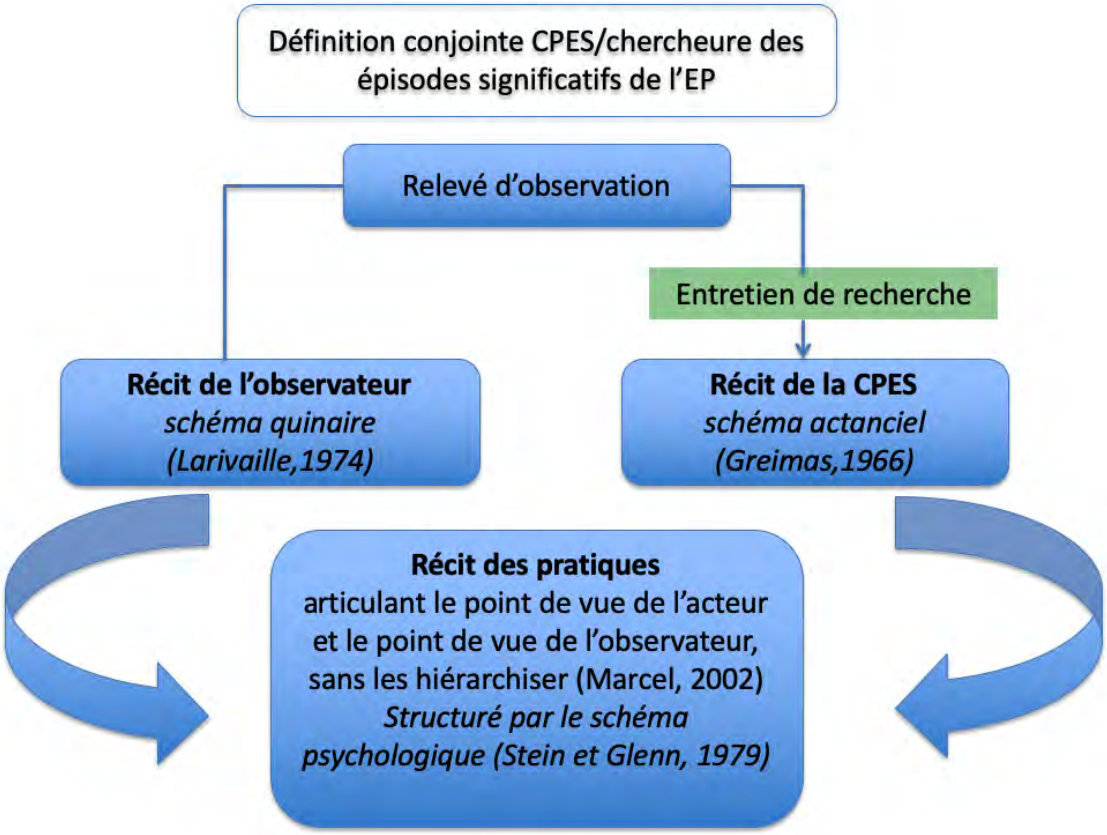


Figure 15 - Synthèse de la démarche d'élaboration des récits

4 Analyser les récits : l'apport des schémas narratifs

4.1 Les courants de recherche sur l'analyse des récits

La narratologie est la science qui « étudie l'organisation interne des récits, met en lumière les points communs à partir desquels s'élaborent les différences et fournit des instruments descriptifs, explicites et utilisables dans les cadres interprétatifs les plus divers » (Reuter, 2009, p. 4). L'étude des récits est une préoccupation ancienne, puisqu'elle intéresse les hommes depuis l'antiquité en débutant avec la Poétique d'Aristote, au travers de l'examen de l'épopée et de la tragédie, qui constitue une première théorisation du récit (Adam & Revaz, 1996). Dans cet écrit fondateur, en s'intéressant aux caractéristiques qui font d'une œuvre singulière une œuvre d'art et à la manière dont les œuvres littéraires imitent la vie (la mimèsis), Aristote définit plusieurs concepts qui seront par la suite mobilisés dans les écrits et travaux relatifs aux récits.

Les travaux de Vladimir Propp (1928) ont posé les bases de la narratologie structurale en étudiant la grammaire des contes, à partir de l'analyse d'une centaine de contes de fées. Il s'agissait pour Propp d'identifier des constantes dans ces contes, tant dans les personnages que dans leurs actions. Les travaux de Greimas (1966) et Brémond (1973) s'inscrivent dans cette

perspective théorique (Adam & Revaz, 1996). En particulier, Greimas (1966) va s'attacher à développer une analyse structurale des récits en introduisant l'identification de relations récurrentes entre les personnages (sur la base des fonctions mises au jour par Propp). Les travaux de Todorov (1966) sur les catégories littéraires du récit relèvent également de cette perspective structuraliste s'attachant à identifier l'organisation interne du récit à partir de ses formes récurrentes.

À partir des années 70, les travaux en narratologie vont évoluer pour étudier, au-delà de la structure interne des récits et leur fonctionnement, la communication à l'œuvre dans les écrits (Adam & Revaz, 1996). Cette évolution ouvre la voie à la narratologie contemporaine, basée sur une théorie littéraire ou une théorie du discours, qui met l'accent sur les enjeux de communication entre l'auteur du texte et son lecteur. L'auteur écrit et structure son texte en fonction de son intention à l'égard du lecteur et des attentes en matière de réception du texte. Les travaux de Genette (1972), Umberto Eco (1985) et Ricœur (1983, 1984, 1985) ont alimenté ce courant théorique. Ainsi, Umberto Eco introduit l'idée d'une « coopération interprétative » (Eco, 1985) nécessaire entre l'auteur d'un texte et son lecteur. En élaborant une théorisation de l'interprétation en trois étapes (« la triple mimèsis »), Ricœur (1983, 1984, 1985) dépasse les limites de « la clôture structurale » (Adam & Revaz, 1996, p. 11) pour offrir un cadre d'interprétation du récit.

Les approches littéraire et linguistique s'accordent sur l'idée d'une structuration interne des récits, dont le schéma narratif rend compte (Fayol, 1985), « une organisation relativement stéréotypée sous-jacente à tous les récits » (Fayol, 1985, p. 45). L'approche psychologique, quant à elle, s'est intéressée à l'acquisition, à la compréhension et à la production des récits. Notre recherche s'appuie sur l'analyse de trois schémas narratifs distincts que Dupuy (2015) situe à l'interface de la narratologie structurale et de la narratologie basée sur l'étude du discours.

4.2 Les schémas narratifs comme outils d'intelligibilité des récits

Les schémas narratifs permettent d'identifier une structure canonique du récit et en cela, ils contribuent à son intelligibilité. Dans notre recherche, nous faisons appel, de manière complémentaire, à trois types de schémas narratifs, pour rendre compte des pratiques professionnelles : le schéma quinaire, le schéma actanciel et le schéma psychologique.

4.2.1 Le schéma quinaire

Le schéma quinaire rend compte du déroulement de l'intrigue à partir des étapes et des actions structurant le récit. Jouve (2006) rappelle que ce schéma narratif, structurant le récit en cinq étapes qui se succèdent chronologiquement, a été défini par Larivaille (1974). Pour qu'il y ait récit, et donc une histoire à raconter, il faut qu'il y ait transformation, passage d'un état à un autre, autour d'une intrigue constituant le cœur du récit. La première phase du schéma quinaire est la situation initiale, caractérisée comme étant une situation d'équilibre. Cette « situation initiale présente les éléments nécessaires à la mise en route du récit » (Dupuy, 2015, p. 264). Dans notre étude, il s'agira de préciser des éléments relatifs au contexte de l'établissement et au contexte dans lequel se déroule l'entretien professionnel (période de l'année, motif de l'entretien). Sans perturbation, cette situation initiale pourrait se prolonger indéfiniment. Il faut qu'un élément déclencheur (deuxième étape) vienne perturber cet état initial et en rompe l'équilibre, par un évènement qui va provoquer une phase d'action chez les protagonistes du récit.

La phase d'action(s) (troisième étape, qui est à la fois constituée de gestes physiques et d'actes de langage) correspond au déroulement des éléments générés par l'élément déclencheur, ainsi que les actions du protagoniste (dans notre étude celles de la CPES) pour atteindre son but. Cette phase d'action aboutit à une résolution (quatrième étape), qui met un terme aux actions entreprises ; cette résolution peut s'interpréter comme une réussite ou un échec, en fonction des objectifs visés par le protagoniste de l'action. La situation finale (cinquième et dernière étape) correspond au retour à l'équilibre, caractérisant la fin de l'épisode. Brémond (1973) réduit le nombre de ces phases, en proposant un schéma organisé autour de trois étapes, une « triade (qui) correspond aux trois phases obligées de tout processus » (Brémond, 1966, p. 60) : l'état initial, la phase d'action (dans laquelle l'auteur rassemble élément déclencheur, péripéties et résolution) et l'état final.

Le tableau ci-dessous synthétise les étapes du schéma quinaire, en rappelant les éléments constitutifs de chacune des phases, dans le cadre de notre recherche.

Tableau 15 : Éléments du schéma quinaire

Étapes du schéma narratif quinaire	Éléments constitutifs
Situation initiale	– Contexte de l'établissement – Période dans l'année scolaire – Motif de l'entretien – Moment de la journée
Élément déclencheur	– Moment de l'élément déclencheur dans l'entretien – Caractéristiques de l'élément déclencheur
Action	– Action de la CPES
Résolution	– Résolution et conséquences
Situation finale	– État final

4.2.2 Le schéma actanciel

Inspiré des théories de Propp (qui avait identifié 31 fonctions différentes à partir de l'étude d'un corpus d'une centaine de contes russes (Propp, 1928)), le schéma actanciel a été formalisé par Greimas en 1966 et a pour fonction la narration du récit. En considérant la relation entre le sujet et l'objet, Greimas définit six catégories d'actants, un actant désignant une classe d'acteurs. Cette classification repose sur l'idée que « tous les personnages peuvent être regroupés dans des catégories communes de *forces agissantes* (les *actants*) nécessaires à toute intrigue » (Reuter, 2009, p. 45). Ainsi, ce schéma porte l'attention sur les acteurs et leurs relations, en s'intéressant aux buts poursuivis par les acteurs, aux épreuves rencontrées dans leur quête ainsi qu'aux éléments facilitant la réalisation de leur projet. Ce modèle est « tout entier axé sur l'objet du désir visé par le sujet, et situé, comme objet de communication, entre le destinateur et les destinataires, le désir du sujet étant, de son côté, modulé en projections d'adjuvant et d'opposant » (Greimas, 1966, p. 180). Trois couples d'actants, structurés autour d'une relation spécifique, sont identifiés :

- le sujet vs l'objet : la relation entre le sujet et l'objet est celle du désir, de la quête ;
- le destinateur vs le destinataire : le destinateur est celui qui « commandite la quête », le destinataire celui qui est bénéficiaire de cette quête. Ces deux catégories sont axées sur

l'objet, « qui est à la fois objet de désir et objet de communication » (Greimas, 1966, p. 178) entre les actants ;

- l'adjuvant vs opposant : ces actants agissent dans deux sphères d'activité distincte. D'un côté, les adjuvants vont aider à la réalisation de la quête, en « agissant dans le sens du désir ou en facilitant la communication » (Greimas, 1966, p. 178). De l'autre, les opposants ont pour fonction de créer des obstacles, « en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'objet » (Greimas, 1966, p. 178). Adjuvants et opposants sont ainsi des « projections de la volonté d'agir et des résistances imaginaires du sujet lui-même, jugées bénéfiques ou maléfiques par rapport à son désir » (Greimas, 1966, p. 180).

Le récit est alors la narration du parcours qui conduit le sujet (le protagoniste du récit) à vivre plusieurs épreuves, dans la recherche de l'objet de sa quête. Les adjuvants vont aider à la réalisation de la quête, en agissant dans le sens du désir ou en facilitant la communication tandis que les opposants y feront obstacle, en s'opposant à la réalisation du désir ou à la communication de l'objet. La quête est commanditée par un destinateur, au profit du destinataire. « Un actant se construit à partir d'un faisceau de fonctions » (Greimas, 1966, p. 189), le modèle actanciel étant obtenu par « la structuration de l'inventaire des actants ». Ainsi Greimas identifie trois axes structurant ce schéma, à partir des oppositions structurant les relations entre les actants :

- l'axe du désir et du vouloir, la quête : dans notre étude, il s'agit des buts poursuivis par la CPES dans l'entretien professionnel, lorsqu'elle agit au cours des moments identifiés comme significatifs ;
- l'axe de la communication et du savoir, constitué dans notre travail par les échanges entre la CPES et l'AED et le thème sur lequel portent ces échanges ;
- l'axe du pouvoir et de la lutte, qui représente les obstacles rencontrés dans la quête de la CPES, c'est-à-dire les éléments qui font obstacle aux buts de la CPES (les opposants) ainsi que les éléments l'aidant dans l'atteinte de son objectif (les adjuvants). Greimas (1966, p. 180) propose une représentation visuelle des relations entre les actants. Cette représentation graphique peut être complétée en y faisant figurer les axes structurant ces relations, ainsi que le montre le schéma ci-après.

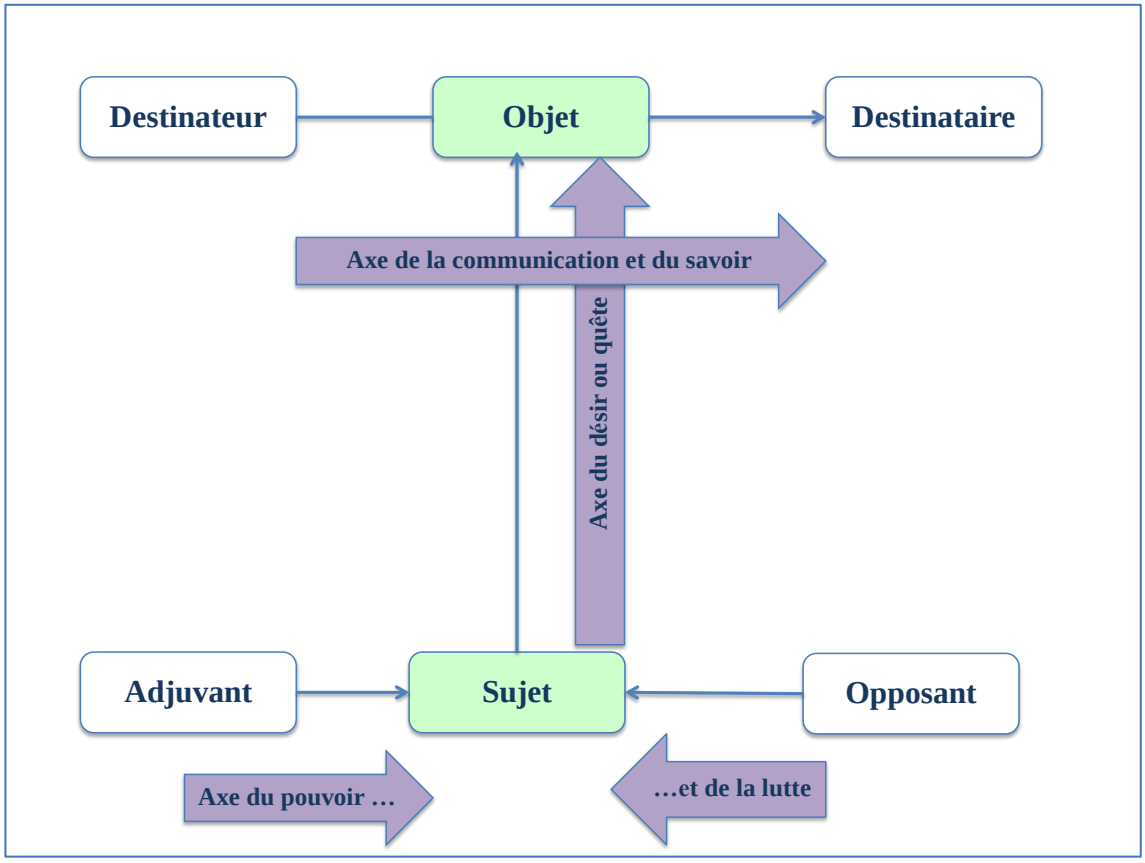


Figure 16 - Schéma narratif actanciel, d'après Greimas (1966)

Pour opérationnaliser notre démarche d'analyse, à la suite de Dupuy (2015) nous faisons le choix de scinder en deux l'axe du pouvoir et celui de la lutte, afin de mieux discerner ce qui relève des opposants (relatifs à la lutte), de ce qui relève des adjuvants (relatifs au pouvoir). Nous considérerons comme adjuvants les indices que la CPES prélève dans la situation pour agir car ces indices lui permettent d'ajuster son action, en assumant une fonction d'aide au diagnostic préalable à l'action. Par ailleurs, la lutte est constituée des éléments matériels, humains ou autres, qui font obstacle à la quête de la CPES. Le tableau ci-dessous synthétise les éléments composant le schéma narratif actanciel.

Tableau 16 : Éléments du schéma actanciel

Étapes du schéma narratif actanciel	Éléments constitutifs
L'axe du désir et du vouloir, la quête	– Buts et sous-buts de la CPES
L'axe de la communication et du savoir	– Échanges entre la CPES et l'AED au cours de l'épisode – Jugements pragmatiques
L'axe de la lutte	– Éléments faisant obstacle aux buts
L'axe du pouvoir	– Indices prélevés par la CPES pour agir (visuels, auditifs, matériels, contextuels)

4.2.3 Le schéma psychologique

Dans une étude portant sur l'analyse de récits recueillis auprès d'enfants de première et de cinquième année d'école élémentaire, Stein & Glenn (1979) s'intéressent aux structures narratives des récits et proposent un modèle psychologique de la structure du récit. Les auteurs montrent qu'un récit peut être décrit comme un réseau d'éléments reliés entre eux et obéissant à un certain nombre de règles. Ces éléments sont constitués par le cadre du récit et les différents épisodes composant le récit, ces deux catégories étant reliées par une relation de dépendance. Le schéma narratif psychologique est alors formé de deux composantes : le cadre et l'épisode. Les auteurs précisent que le cadre assume deux fonctions : d'une part il présente les personnages principaux et leur situation dans l'environnement avant la survenue de l'épisode ; d'autre part il décrit le contexte social, physique ou temporel dans lequel se déroule le récit. Tous les éléments relevant d'habitudes, de comportements coutumiers des personnages font partie de ce cadre. Ainsi ce cadre caractérise la situation avant que s'y produisent les épisodes du récit. Un récit est composé de plusieurs épisodes, reliés entre eux par un type de relation (AND, THEN, CAUSE) (Stein & Glenn, 1979), chacun d'entre eux constituant une unité à part entière. Les auteurs précisent que :

> It includes the external and/or internal events which influence a character, the character's internal response (goals, cognitions, plans) to these events, the character's external response to his goals, and the consequence resulting from his overt responses (Stein & Glenn, 1979, p. 65).

L'évènement déclencheur fait naître une réponse, souvent mentale ou affective chez un des personnages qui échafaude un plan pour dépasser ce déséquilibre psychologique (Fayol, 1985). Un élément déclencheur peut être un évènement naturel, une action réalisée par l'un des personnages ou encore un état interne (Stein & Glenn, 1979). Ainsi la réponse interne est liée à l'état psychologique du personnage.

S'agissant de notre recherche, nous avons identifié les éléments suivants, que nous présentons dans un tableau récapitulatif :

Tableau 17 : Éléments du schéma psychologique

Étapes du schéma narratif psychologique	Éléments
Le cadre du moment significatif	– Période de l'année – Type d'établissement – Ancienneté de l'AED – Genre de l'AED – Âge de l'AED – Statut de l'AED (étudiant ou pas, discipline étudiée le cas échéant) – Quotité de travail de l'AED – Genre de la CPES – Âge – Lieu où se déroule l'entretien professionnel – Motif de l'entretien professionnel
Épisode	– Élément déclencheur – Réponse interne de la CPES (correspond aux émotions et aux interprétations) – Réponse mentale de la CPES (correspond aux jugements pragmatiques) – Élaboration d'une stratégie pour dépasser le déséquilibre (prises d'indices et buts) – Action de la CPES – Situation finale

Notre recherche est focalisée sur la dimension cognitive des pratiques, aussi nous désignons par « traitement cognitif de la situation » la réponse cognitive de la CPES, face à l'élément déclencheur : l'élément déclencheur suscite un état émotionnel chez la CPES et provoque une réponse de la part de cette dernière. Cette réponse se traduit par un traitement cognitif de la situation, pour dépasser la perturbation initiale, et la mise en œuvre effective du plan élaboré. À partir des indices prélevés dans la situation et des jugements pragmatiques, la CPES définit ses buts dans la situation.

5 Méthodologie de l'analyse des récits

En prenant appui sur la démarche d'analyse des récits mise en œuvre par Dupuy (2015) dans sa recherche relative aux pratiques d'enseignement et pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire », notre analyse se décompose en deux phases : dans un premier temps, une analyse des structures narratives des récits est conduite, dans une démarche d'analyse thématique (5.1), puis une analyse de contenu, à partir de variables préalablement définies, vient compléter cette première étape (5.2).

5.1 L'analyse des récits à partir de leur structure narrative

L'analyse des structures narratives est faite à partir des éléments constitutifs des récits, précédemment exposés. Cette approche permet d'avoir une première compréhension globale

des récits, par une mise au jour des éléments qui les composent. Ainsi, pour chacune des CPES, nous avons établi un tableau récapitulatif des schémas narratifs portant sur l'ensemble des épisodes significatifs relevés. Ce tableau (présenté ci-après) donne accès, dans un premier temps, à une vision globale de l'entretien professionnel, au travers des schémas narratifs des épisodes significatifs retenus, et ce pour les trois périodes d'observation. L'élaboration de ces récits, qui se fait de manière longitudinale, débute très tôt, dès le relevé d'observation, puisqu'il s'agit d'écrire le récit de l'observateur sans être influencé par le récit de l'acteur. Ce travail d'écriture se poursuit suite à l'entretien de recherche, sur la base duquel nous avons rédigé le récit de l'acteur. Cette étape d'écriture, étayée par l'écoute et la retranscription verbatim de l'entretien, fait alors émerger les logiques d'action des CPES, par l'identification des structures narratives des récits. Enfin, l'écriture du récit des pratiques, en articulant les deux précédents récits sans les hiérarchiser, donne une épaisseur supplémentaire à l'intelligibilité des pratiques, en révélant la logique interne de chaque récit, « comme une photographie révélée après de multiples bains dans une solution chimique » (Dupuy, 2015, p. 262).

L'analyse complète des schémas narratifs est présentée en annexe (annexes 23 à 27).

Tableau 18 : Synthèse de l'ensemble des épisodes significatifs par CPES et par type de récit

Schéma narratif	Structure narrative	Épisode significatif 1	…	Épisode significatif 9
Quinaire (récit de l'observateur)	La situation initiale			
	L'élément déclencheur			
	La phase d'action			
	La résolution ou le dénouement			
	La situation finale			
Actanciel (récit de la CPES)	L'axe de la quête			
	L'axe de la communication			
	L'axe du pouvoir et de la lutte			
Psychologique (récit des pratiques)	Le cadre			
	La réponse interne de la CPES (état émotionnel et jugements pragmatiques)			

Cette présentation comporte également l'avantage de rendre plus visible l'articulation entre le récit de l'observateur, le récit de la CPES et le récit des pratiques.

Notre recherche portant sur l'évolution des pratiques professionnelles, l'analyse est focalisée sur le récit des pratiques. Ce dernier est élaboré à partir du récit de l'observateur et du récit de l'acteur, aussi, nous retrouvons de fait, dans ce récit, des informations provenant des deux premiers récits, qui vont être enrichies par des informations complémentaires, relatives au cadre et à la réponse interne de la CPES, dans le récit des pratiques. Pour conduire cette analyse, nous définissons des variables relatives au récit des pratiques.

5.2 L'analyse des récits à partir de l'identification de variables

5.2.1 Origine théorique et empirique des variables

Pour identifier ces variables, nous reprenons la grille élaborée par Dupuy (2015), en l'adaptant à notre objet de recherche ; ainsi une grille de variables avec leurs modalités détaillées a été construite à partir de la structure interne des schémas narratifs. L'évolution des pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire est repérée au travers de l'évolution de ces variables, aux trois temps du dispositif de FEST.

Les variables proviennent à la fois du cadre théorique mobilisé, de la méthodologie des récits et des lectures sur les théories relatives au management (Plane, 2019). S'agissant du cadre théorique, rappelons que nous nous référons à l'évolution des pratiques professionnelles comme indicateur des savoirs professionnels constatés. L'évolution des pratiques professionnelles est étudiée en convoquant le modèle quaternaire des pratiques (Marcel, 2014b), opérationnalisé avec le concept du pouvoir d'agir. Les indicateurs du pouvoir d'agir (buts, prises d'information, jugements pragmatiques) alimentent ainsi les processeurs praxique et épistémologique du modèle quaternaire des pratiques. Ces éléments sont recueillis dans les récits de pratiques élaborés à partir de l'entretien de recherche conduit avec la CPES et vont alimenter en particulier l'analyse de l'épisode.

Le tableau ci-après précise la source empirique des variables, en cohérence avec la méthodologie mise en œuvre.

Tableau 19 : Source empirique des variables

Correspondance entre les variables et le schéma narratif	Groupes de variables	Source empirique des variables
Variables concernant le récit des pratiques	Variables relatives au cadre	– Enregistrement vidéoscopé de l'entretien professionnel – Fiches de renseignements AED, CPES et CPET – Projet d'établissement
	Variables relatives au traitement cognitif de la situation et à l'action de la CPES (épisode)	– Enregistrement vidéoscopé de l'entretien professionnel – Entretien de recherche avec la CPES

5.2.2 Les principes généraux pour l'analyse des éléments empiriques

Ce travail s'est déroulé en plusieurs phases dépendantes entre elles, dans une démarche spiralaire. Dans un premier temps, des variables pour analyser les récits ont été définies, à partir du cadre théorique et méthodologique. Puis, à l'issue du recueil des éléments empiriques, un travail de catégorisation des variables et des modalités de variables a été effectué, en deux étapes. À partir des variables identifiées pour chaque type de récit, en premier lieu, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique des récits, pour établir la liste des modalités de variables, pour chacune des variables. Nous avons effectué ce travail d'emblée pour l'intégralité des récits, afin d'avoir une vue d'ensemble des modalités de variables, et faciliter ainsi le travail de catégorisation et de regroupement de modalités. Une première lecture globale des modalités relevées, variable par variable, nous a permis d'identifier des catégories, suivant un processus

d'analyse thématique catégorielle (Bardin, 1997). Il s'agit ici de la phase de « pré-analyse » définie par Bardin, qui permet de prendre contact avec le corpus et de repérer les premiers éléments de catégorisation. Pour autant, nous devons préciser qu'il s'agit d'une adaptation de la démarche d'analyse de contenu thématique : le matériau analysé est constitué des récits, élaborés par la chercheure, à partir de ses observations (le point de vue de l'observation) et de l'entretien avec les CPES (le point de vue de l'acteur), les récits ainsi produits articulant les deux points de vue pour enrichir la compréhension des pratiques. Le matériau analysé est donc un matériau secondaire. Les critères de catégorisation retenus sont des critères sémantiques ou lexicaux. Ce premier travail de catégorisation a permis de classer l'intégralité des modalités relevées dans les catégories définies, pour satisfaire ainsi au principe d'exhaustivité défini par Bardin. Par exemple, s'agissant des buts, cinq types de buts ont pu être repérés (cf. infra). Cette catégorisation a ensuite été reprise et affinée, notamment par des lectures sur les théories du management, pour conceptualiser davantage certaines catégories au regard de modèles de management (Plane, 2019). Certaines variables comportant un nombre élevé de modalités (buts, jugements pragmatiques par exemple), un deuxième travail de catégorisation a ensuite été nécessaire, pour classer et regrouper certaines modalités de variables.

Pour se prémunir de la subjectivité du chercheur, ce travail de catégorisation est soumis à l'examen des directeurs de thèse, ainsi qu'à celui de chercheurs et doctorants, à l'occasion de communications orales lors de séminaires doctoraux ou du laboratoire. Cet examen par validation interjuges nous autorise ainsi à confirmer ces catégories d'analyse. Ce travail de catégorisation des modalités de variables est présenté dans les annexes 28 à 32.

Enfin, nous avons procédé à un travail de codage des variables en vue d'établir un tableau de contingence pour l'analyse des pratiques (annexe 33).

5.2.3 Variables associées aux récits et aux schémas narratifs

Le récit des pratiques s'appuie sur les récits de l'observateur et de l'acteur, dont il reprend certaines variables. Avant de déterminer les variables pour analyser le récit des pratiques, il convient donc d'identifier les variables associées au schéma narratif quinaire (récit de l'observateur) et au schéma narratif actanciel (récit de l'acteur). L'objet de notre recherche étant centré sur les apprentissages des CPES, en cohérence avec les choix théoriques exposés au Chapitre 7, nous n'exploitons pas l'intégralité de ces variables dans l'analyse, certaines n'étant pas pertinentes au regard de notre projet de recherche (l'état final, par exemple, ou l'activité de la CPES avant l'épisode). Pour autant, dans un souci de rigueur d'exposition de la démarche méthodologique, nous les présentons dans les tableaux ci-après.

Pour chacun des schémas narratifs, nous précisons dans ces tableaux les groupes de variables, avec quelques exemples de variables et modalités. L'ensemble des variables se trouve en annexe 34. Le premier tableau, correspondant au schéma narratif quinaire, comprend cinq groupes de variables.

Tableau 20 : Tableau des groupes de variables pour le récit de l'observateur

Groupes de variables du schéma quinaire	Variables	Exemple de variables et de modalités
Variables caractérisant la situation initiale	– Présentation du contexte (5 variables : type d'établissement, taille de l'établissement, période dans l'année scolaire, taille de l'équipe vie scolaire, motif de l'entretien professionnel) – Activité de l'AED avant l'épisode – Activité de la CPES avant l'épisode	– **Type d'établissement** : collège, lycée, lycée professionnel. – Non retenue pour l'analyse – Non retenue pour l'analyse
Variables caractérisant l'élément déclencheur	– Caractéristiques de l'élément déclencheur (3 variables : moment de l'évènement, nature de l'évènement, thème abordé)	– **Thème abordé** : dysfonctionnements soulevés par la CPES, accompagnement de l'AED dans son projet professionnel et valorisation du travail, régulation de l'organisation du travail difficultés évoquées par l'AED
Variables caractérisant la phase d'action de la CPES	– **Réaction de la CPES** (1 variable) – **Perception de l'action par la CPES** (2 variables : but atteint ; satisfaction)	– **Modalité d'interaction verbale de la CPES** : questionne l'AED pour faire expliciter ; écoute et prend des notes ; donne un feed-back évaluatif ; rappelle le cadre de fonctionnement et les attentes par rapport au travail ; donne des explications sur les enjeux éducatifs, sur les attendus du rôle de l'AED, sur le fonctionnement de l'établissement) – **But :** atteint ou non atteint, mitigé
Variables caractérisant la résolution de l'épisode	– **Non retenu pour l'analyse**	– **Non retenu pour l'analyse**
Variables caractérisant l'état final	– **État final**	– **État final observé :** la CPES change de thème

Le schéma narratif actanciel met l'accent sur les buts poursuivis par la CPES, l'axe de la communication, l'axe de la lutte et du pouvoir. Le tableau suivant présente les cinq groupes de variables relatives au récit de l'acteur.

Tableau 21 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'acteur

Groupes de variables du schéma actanciel	Variables	Exemple de variables et de modalités
Variables caractérisant l'axe de la quête (buts poursuivis par la CPES)	– **Buts de la CPES dans l'épisode** (5 variables (buts opérationnels, ontologiques, praxiques, managériaux, évaluatifs)	– **Buts opérationnels liés à la conduite de l'EP :** ouvrir un espace d'échange, faciliter l'expression de l'AED, conserver la maîtrise du déroulé de l'EP
Variables caractérisant l'axe de la communication	– Non retenues pour l'analyse	–
Variables caractérisant l'axe de la lutte	– Non retenues pour l'analyse	–
Variables caractérisant l'axe du pouvoir	– **Indices relevés par la CPES :** 3 variables (indices visuels, verbaux et para verbaux) –	– **Indices verbaux :** accord, désaccord, proposition, inquiétudes et difficultés, thématiques abordées
Variables caractérisant l'état final	– **État final**	– Non retenues pour l'analyse

Le récit des pratiques décrit le cadre et les protagonistes, en les situant avant la survenue de l'élément déclencheur. Cet élément déclencheur provoque un traitement cognitif de la situation par la CPES, support à la phase d'action de la CPES pour faire face à la perturbation et revenir à une phase d'équilibre. Le récit des pratiques, structuré par le schéma narratif psychologique, s'appuie donc sur les récits de l'observateur et de l'acteur, dont il reprend certaines variables. Les deux tableaux infra décrivent les cinq groupes de variables relatives au récit des pratiques et fournissent quelques exemples pour illustrer la démarche.

Tableau 22 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques (cadre de l'épisode et élément déclencheur)

Groupes de variables du schéma psychologique	Variables	Exemple de variables et de modalités
Variables caractérisant le cadre de l'épisode	– Caractéristiques des protagonistes (7 variables) – Contexte de la situation (4 variables) – Activité avant l'épisode (2 variables)	– **Modalité de tutorat** : tuteur établissement ou hors établissement
Variables caractérisant l'élément déclencheur	– Moment de l'évènement – Nature de l'évènement – Thème abordé	– **Thème abordé** : dysfonctionnements soulevés par la CPES, accompagnement de l'AED dans son projet professionnel et valorisation du travail, régulation de l'organisation du travail difficultés évoquées par l'AED

Tableau 23 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques (traitement cognitif de la situation, phase d'action et état final)

Groupes de variables du schéma psychologique	Variables	Exemple de variables et de modalités
Variables caractérisant le traitement cognitif de la situation par la CPES	– **La CPES relève des indices pour agir** (3 variables (indices visuels, verbaux et para verbaux)) – **La CPES poursuit un but dans l'épisode** (5 variables (buts opérationnels, ontologiques, praxiques, managériaux, évaluatifs)) – **La CPES s'appuie sur des jugements pragmatiques** (9 variables, liées à la conduite de l'entretien, au management du service, à la posture des CPE, aux responsabilités des AED, à l'identité professionnelle des AED, aux besoins des AED, à la posture de l'AED, au contexte de travail, au travail collectif)	– **Indices para verbaux :** ton employé par l'AED, état émotionnel de l'AED, fluidité des échanges, longueur des échanges – **Buts praxiques :** faire évoluer les pratiques, faire comprendre les finalités du travail, transmettre des savoirs professionnels, expliquer le travail, positionner l'AED comme éducateur et adulte référent – **Jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelle des AED :** les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement ; il y a une hiérarchie implicite dans la valeur des postes de travail des AED

Groupes de variables du schéma psychologique	Variables	Exemple de variables et de modalités
Variables caractérisant la phase d'action de la CPES	– **Réaction de la CPES** (1 variable) – **Perception de l'action par la CPES** (2 variables : but atteint ; satisfaction)	– **Modalité d'interaction verbale de la CPES** : questionne l'AED pour faire expliciter ; écoute et prend des notes ; donne un feed-back évaluatif ; rappelle le cadre de fonctionnement et les attentes par rapport au travail ; donne des explications sur les enjeux éducatifs, sur les attendus du rôle de l'AED, sur le fonctionnement de l'établissement – **But :** atteint ou non atteint, mitigé
Variables caractérisant l'état final	– **État final**	– **État final observé :** la CPES change de thème

5.3 Exemple des variables du schéma psychologique

Pour illustrer la démarche d'analyse des récits, nous présentons ci-après des extraits des récits ainsi que les variables et modalités liées, à partir des schémas narratifs, concernant un épisode, afin d'expliciter l'articulation entre les récits, les schémas narratifs et les variables identifiées. Nous déclinons la démarche sur un épisode du temps T1, pour la CPES 1, à titre d'exemple. Au cours de cet épisode, les échanges portent sur le traitement des absences et retards par les AED, qui constitue l'une des tâches quotidiennes des AED.

Nous présentons ici le tableau faisant le lien entre le récit des pratiques, le schéma psychologique, les variables mobilisées et leurs modalités identifiées. Le récit des pratiques articule et fait la synthèse du récit de l'observateur et du récit de l'acteur ; nous en retrouvons donc certains éléments. Les tableaux illustrant les variables des schémas quinaire et actanciel sont présentés en annexe (annexe 34).

Tableau 24 : Illustration des variables du schéma psychologique, CPES 1, T1, épisode 2

Structure narrative	Résumé et extrait des récits	Variables et modalités
Le cadre	La CPES poursuit l'entretien professionnel avec Danielle, assistante d'éducation au sein du lycée, en suivant les items de la grille d'auto-évaluation, qui a été remise à l'AED en amont de l'entretien. Après avoir demandé à Danielle de faire un bilan global de la période écoulée, elle aborde les premiers items de la grille.	**Type d'établissement :** LP **Taille de l'établissement** : 391 élèves **Période dans l'année scolaire** : décembre **Motif de l'entretien professionnel :** entretien annuel
		Nom de la CPES : Valérie **Genre AED :** féminin **Âge CPES :** 37 ans **Modalité de tutorat :** tuteur hors étab **Expérience pro antérieure :** AED **Âge AED :** 37 ans **Quotité de travail AED :** ¾ T **Formation AED :** secrétaire médicale
Les réponses internes de la CPES	But atteint : La CPES est satisfaite, elle pense qu'elle a atteint son objectif, car l'AED était dans une posture d'échange et a pu faire des propositions d'évolution pour le service	**But atteint :** oui
	Juments pragmatiques : La CPES précise qu'elle a besoin d'être dans une « *co-construction avec les AED* », pour élaborer les outils, faire évoluer les pratiques « *on a besoin de se nourrir de leurs pratiques, de leurs retours et de les associer à ça* ». Elle considère que cette démarche est valorisante pour les AED et trouve qu'actuellement ils sont cantonnés à un rôle « *d'exécutants* » « *Et dans ce service-là, aujourd'hui, pour moi, c'est des exécutants, en fait. Ils ne prennent pas possession du champ… De tout le champ qu'ils peuvent investir en fait* ». Elle reconnaît que ce n'est pas la culture du service « *Dans ce qu'ils font, ils sentent qu'il y a des choses qui dysfonctionnent, mais pour autant je pense qu'il va falloir aller les chercher pour les associer à une réflexion sur leurs pratiques* ».	**Jugements pragmatiques managériaux :** Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service

6 Regard critique sur cette démarche méthodologique

6.1 Spécificités et plus-value de la méthodologie

Au regard d'autres démarches méthodologiques basées sur une observation suivie d'un entretien de recherche, Dupuy (2015) situe la démarche méthodologique des pratiques mises en récit en mettant en exergue trois points essentiels. Tout d'abord, l'autrice précise que les contextes d'élocution diffèrent : en effet, dans la démarche des récits, l'acteur est conduit à raconter son vécu et son action à partir d'un relevé d'observation rédigé par l'observateur. Puis, à la différence d'autres méthodologies, le discours de l'acteur ainsi recueilli n'est pas analysé en tant que tel, mais retravaillé par le chercheur, pour produire le récit de l'acteur, dans lequel le chercheur se fait le porte-parole de l'acteur. À l'issue de la retranscription de l'entretien de recherche, le chercheur élabore le récit de l'acteur en organisant les propos de ce dernier suivant le schéma actanciel. Ainsi, dans cette phase, « le chercheur est à la fois une oreille compréhensive immédiate et un graphe » (Dupuy, 2015, p. 167). L'autrice souligne ensuite que le caractère du moment investigué constitue un autre point de différenciation. En effet, les récits sont produits à partir d'épisodes jugés significatifs et sélectionnés conjointement par l'acteur et le chercheur, dont ce dernier établit un relevé d'observation. Le rappel stimulé de l'action, au cours de l'entretien de recherche, passe par un écrit au style dépouillé, le relevé d'observation brut rédigé par la chercheure, à la lecture duquel l'acteur narre l'évènement et « ajoute des transitions de cause, de conséquence, raconte son action, narre ses péripéties » (Dupuy, 2015, p. 168). Le dépouillement même du relevé d'observation favorise ainsi la verbalisation des significations de l'action. Il nous semble que cette démarche contribue également à limiter les postures de justification ou d'évaluation de son activité, qui peuvent être les réactions premières quand un acteur est confronté à une trace vidéo de son activité, en particulier quand un lien antérieur à la recherche peut créer une position dissymétrique entre le chercheur et l'interviewé.[127] En mettant l'acteur en position de « lire » son action pour la raconter, le recours à cette trace écrite de l'activité contribue ainsi à un rapport différent de l'acteur à son action, car « l'acteur, qui est alors lecteur pour un instant, est déstabilisé à la lecture de cet évènement dont il est le héros » (Dupuy, 2015, p. 168).

Par ailleurs, la temporalité de l'analyse, qui procède par étapes, constitue une caractéristique qui enrichit la démarche. L'analyse est élaborée progressivement, par l'écriture récurrente des récits : cette dimension temporelle de l'écriture exige du temps, mais en même temps elle laisse le temps à la pensée de se déplier, pour mettre au jour la logique interne de l'action « comme une photographie révélée après de multiples bains dans des solutions chimiques » (Dupuy, 2015, p. 262).

Enfin, au plan épistémologique, en tant que chercheure-intervenante ayant un lien professionnel avec l'objet de recherche qui ne peut être ignoré, la mise en écriture d'une pratique professionnelle qui nous est familière à double titre, a contribué à opérer une distanciation par rapport à l'objet de recherche, de nature à réaliser une rupture, avec nos connaissances premières, au sens où Bachelard (1938) l'entend. Ainsi, « l'analyse en mode écriture pour reconstruire l'expérience d'autrui par une mise en récit » (Gremion, 2020, p. 90) a sans nul doute participé à la construction de notre identité de chercheure-intervenante.

Si la démarche des récits recèle bien des ressources, il convient également d'en élucider les limites. Dès 1995, Kreiswirth souligne le développement du narrativisme dans les sciences

[127] Ce qui est notre cas ici, en tant que responsable de formation

sociales. Porée évoque à ce sujet une « étonnante-et problématique-inflation du récit » (Porée, 2013, p. 38), qui invite à identifier des points de vigilance épistémologique.

6.2 Points de vigilance épistémologique

Nous rejoignons Dupuy (2015) lorsqu'elle identifie une triple limite à la méthodologie du récit : des limites liées au narrateur (ou à la transmission du récit), à la réception du récit et au récit lui-même.

S'agissant de la transmission du récit, l'autrice souligne les difficultés pour l'acteur inhérentes à la verbalisation de son action et les déformations possibles dans la reconstruction, a posteriori, d'un récit soumis à la capacité mnésique de l'acteur. La critique de l'inévitable subjectivité du chercheur dans l'écriture pourrait également être opposée : à partir du moment où le chercheur se fait le « porte-parole de l'acteur », puis rédige le récit des pratiques, n'y a-t-il pas un risque que l'interprétation prenne le pas sur la mise en récit ? Nous y répondons en rappelant la démarche méthodologique d'analyse des récits par l'identification de variables qui met à distance la subjectivité du chercheur par la rigueur de la démarche. Par ailleurs, veiller à rester dans une posture de porte-parole de l'acteur lors de l'élaboration du récit de l'acteur et ne pas anticiper ou extrapoler sur une interprétation des pratiques constitue un point de vigilance épistémologique qui a fonctionné comme une vigie pour nous, dans la phase de rédaction des récits.

La réception du récit, en tant que phase d'interprétation du récit par l'auditeur, est à considérer avec attention. Le récit des pratiques est une reconstruction du chercheur, à partir du récit de l'acteur et du récit de l'observateur. Pour s'assurer de la pertinence sociale et de la double vraisemblance (Dubet, 1994) des récits, il conviendrait de soumettre ces récits à l'acteur. La temporalité de notre recherche ne nous a pas laissé le loisir de le faire, car le dispositif de FEST s'est achevé en juin : il était alors un peu tard pour que les CPES se souviennent effectivement des épisodes des EP et puissent se reconnaître dans les récits. Pour s'assurer de cette validité sociale, il aurait fallu présenter ces récits au fur et à mesure du projet, mais cela aurait induit un biais dans les processus d'apprentissage et les savoirs construits, en introduisant un élément supplémentaire au travers de la lecture des récits de pratiques, qui auraient pu, dès lors, prendre le statut de récits d'apprentissage. Cela pourrait constituer une perspective fructueuse pour alimenter la visée formative du dispositif, dans des travaux ultérieurs.

La réception du récit est également à envisager du point de vue du chercheur, quand celui-ci écoute le récit de l'action narré par l'acteur au cours de l'entretien de recherche. Cette phase constitue un moment délicat, car « mimèsis III marque l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur et du lecteur » (Ricœur, 1983, p. 136). Cette rencontre peut être un passage à risque, car la réception du récit par l'auditeur s'opère au filtre de sa subjectivité, ouvrant sur un possible jugement spontané à l'écoute du récit.

À l'issue d'une lecture critique du développement du narrativisme en sciences sociales, Petitjean (2007) conclut que « le narrativisme est donc parfaitement légitime, à condition toutefois de ne pas exclure la critique, à condition de pouvoir à tout moment valider ou invalider l'histoire qui a été racontée ». (Petitjean, 2007, p. 197). C'est bien dans cette perspective que nos travaux s'inscrivent, s'agissant de l'étude des pratiques des CPES.

Synthèse du Chapitre 9

Dans ce chapitre, nous avons justifié et explicité la démarche méthodologique des récits de pratiques. L'analyse des récits, à partir de leur structure narrative et de l'identification de variables a été précisée.

L'identification de variables, en lien avec le cadre théorique mobilisé, achève l'opérationnalisation méthodologique du modèle quaternaire des pratiques, chaque processeur étant alimenté par ces variables. Ainsi, le processeur ontologique sera alimenté par les variables relatives à la CPES ainsi que par les variables concernant la perception de son action. Le processeur environnemental sera actualisé avec les variables relatives au contexte de la situation, à l'AED ainsi qu'à l'activité de l'AED et de la CPES avant l'épisode. Le processeur praxique sera renseigné par les variables relatives à la stratégie de la CPES, ainsi que celles relatives à ses modalités d'action. Enfin, le processeur épistémologique sera documenté par les variables liées aux jugements pragmatiques et aux prises d'indices de la CPES.

La figure ci-après synthétise l'opérationnalisation méthodologique du modèle quaternaire des pratiques à l'aide des variables identifiées dans les récits de pratiques.

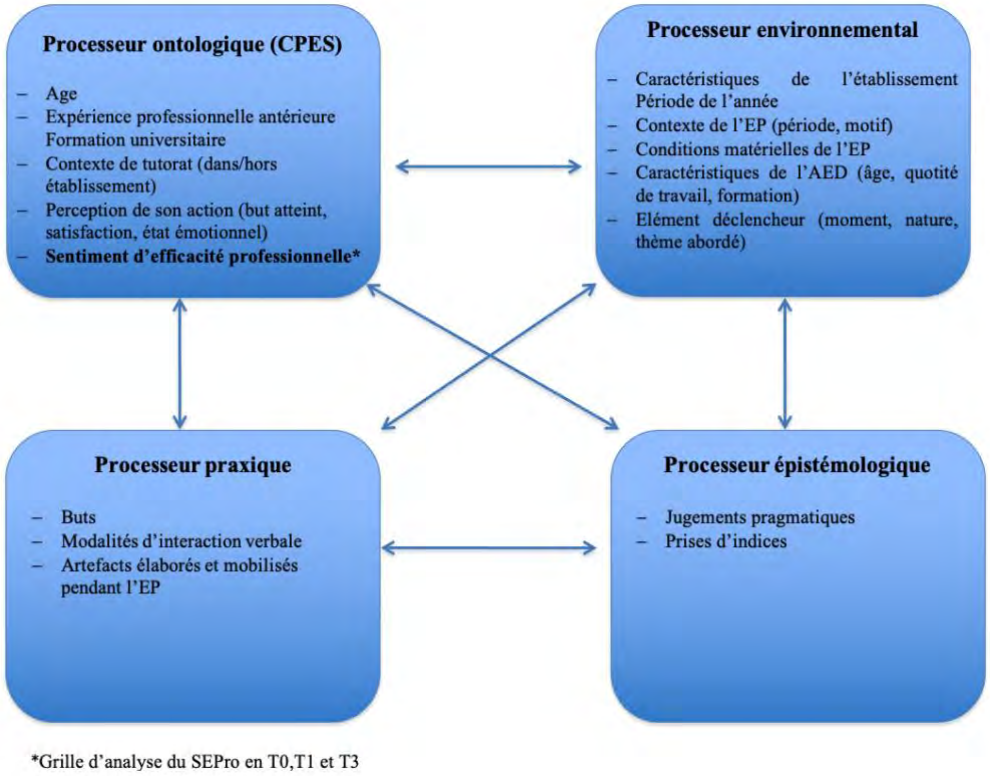


Figure 17 - Opérationnalisation du modèle quaternaire des pratiques avec les variables issues des récits de pratiques

Synthèse du tome 2

La première phase de la RI a permis de mettre au jour un référentiel des situations professionnelles significatives (SPS) du métier de CPE. Les SPS font appel aux compétences clés au cœur du métier ; en ce sens, elles sont porteuses d'enjeux forts en termes de formation des débutants. L'identification de ce référentiel représente également un enjeu pour les CPE tuteurs, car le métier est soumis à des controverses, parmi les professionnels, sur ce qui constitue le cœur du métier, ce qui représente une complexité pour les tuteurs. Le modèle de formation actuel accorde une place significative à l'alternance, dans l'ambition d'une alternance intégrative. Il invite à prendre davantage en considération l'expérience des débutants au sein de leur établissement de stage. Dans cette optique, l'approche orientée « formation en situation de travail » semble privilégiée. S'il s'agit de partir des situations de travail pour penser la formation, alors l'identification d'un référentiel partagé des SPS constitue un enjeu important afin de créer une culture commune au sein des CPE tuteurs.

Adossée à la démarche développée par Ferron et al. (2006), la démarche s'est déroulée en deux temps : une phase exploratoire auprès de six CPE, avec des entretiens à partir du travail, pour identifier les SPS, suivie d'une phase confirmatoire par le biais d'un questionnaire adressé à l'ensemble des CPE de l'académie, pour stabiliser le référentiel des SPS. Les résultats ont été présentés et débattus avec le groupe des CPET, afin de s'assurer de la validité sociale de cette proposition. Les situations identifiées recouvrent les quatre domaines de compétences d'un CPE, définis par la circulaire de missions (MEN, 2015). Un cinquième domaine de compétences a été mis au jour par cette étape de travail : la conception de son activité, adossée à trois situations typiques « le bilan et l'auto-évaluation de son activité », ainsi que « la gestion des imprévus » et la « planification de travail » (cf. annexe 7, référentiel des SPS par domaine de compétences). Ce domaine de compétences révèle un pan de l'activité des CPE souvent invisible pour les autres acteurs, mais également parfois pour les CPE eux-mêmes, englués dans la figure du « pompier » (Cadet et.al, 2007), astreints à faire face aux imprévus et urgences successives imposées par les autres acteurs.

À partir de ce référentiel, un dispositif de formation en situation de travail a été co-élaboré avec les CPE tuteurs, en ciblant des situations critiques du métier. Les membres du groupe de travail ont retenu la situation de « régulation de l'équipe vie scolaire », au regard de sa complexité pour un débutant et de l'enjeu de cette situation pour une prise en charge éducative de qualité des élèves. Ce dispositif de FEST s'inscrit dans une démarche diachronique, avec un temps d'observation de la pratique du tuteur suivi d'un débriefing ; un temps de préparation conjointe de la mise en situation de travail du CPES ; un temps de mise en situation de travail du CPES suivi d'un débriefing, cette dernière séquence étant répétée deux fois.

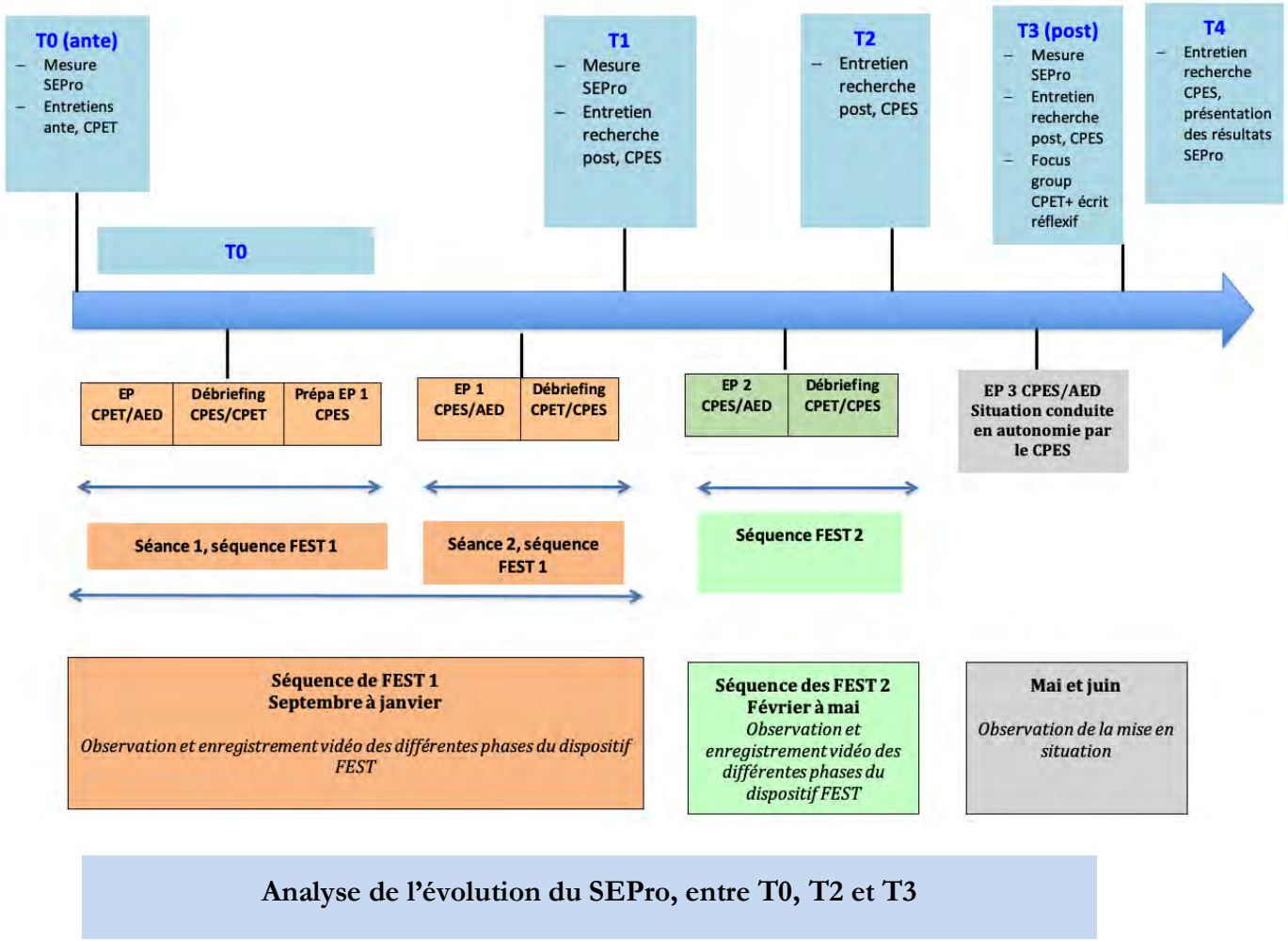
La visée heuristique de la RI documente les apprentissages en situation de travail des CPES concernant la régulation de l'équipe de vie scolaire, à partir de la mise en œuvre de ce dispositif de FEST. Nous nous inscrivons dans une approche sociocognitive des apprentissages professionnels, qui postule que les apprentissages se réalisent au travers des interactions avec autrui. Nous faisons l'hypothèse que les CPES construisent des savoirs professionnels, lors de leur participation au dispositif de formation en situation de travail, en mobilisant des processus d'apprentissage tels que la vicariance (Bandura, 2007), la médiation (Vygotski, 1985) et l'étayage (Bruner, 1983). En effet, les temps d'observation de la pratique du tuteur et les moments de débriefing offrent l'opportunité de mise en visibilité des savoirs professionnels. Les interactions de tutelle mobilisées par les CPET peuvent alors remplir un rôle d'étayage dans la construction

des savoirs. Le dispositif de FEST est ainsi envisagé comme un espace de médiation et de construction des savoirs professionnels. Le terme de « savoirs » révèle une polysémie, en fonction des approches et des typologies privilégiées. Nous nous intéressons aux savoirs professionnels des CPES au sens des savoirs mobilisés[128] pour faire face aux situations professionnelles constitutives du métier, ainsi que des savoirs construits par et au travers de l'activité professionnelle. Si les savoirs requis pour la réussite du concours de CPE prennent appui sur un large socle de savoirs théoriques pluridisciplinaires, la légitimité des savoirs professionnels des CPE semble encore en construction, du fait d'une méconnaissance persistante du métier au sein de la communauté éducative (Triby, 2014).

La construction des savoirs professionnels peut être repérée dans des indicateurs complémentaires : d'une part dans les savoirs perçus (Tali, 2016), que nous étudions au travers de l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009) ; d'autre part dans les savoirs constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005). Le SEPro est adossé au modèle ternaire proposé par Bandura (2007) pour expliquer le comportement humain, à partir de l'interaction réciproque de trois facteurs : des facteurs personnels, comportementaux (liés à l'action de l'individu) et environnementaux. Le SEPro est défini comme un sous-ensemble du SEP, relatif à la sphère professionnelle. S'agissant des pratiques professionnelles, nous nous référons au modèle quaternaire des pratiques, développé par Marcel (2009) et adossé au modèle de la causalité triadique théorisé par Bandura (2007). Ce modèle définit les pratiques comme la résultante de l'interaction réciproque de quatre processeurs (entendu au sens de « générateur de processus ») : le processeur ontologique, relatif au sujet ; le processeur environnemental, prenant en compte différentes dimensions ; le processeur praxique relatif aux comportements et discours en situation ; le processeur épistémologique, relatif aux savoirs de l'acteur et à ceux mis en jeu dans la situation. Nous opérationnalisons ce modèle en mobilisant le concept de pouvoir d'agir, défini par Clot comme « le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on peut aussi appeler le rayonnement de l'activité, son pouvoir de recréation » (Clot, 2008, p. 13). Adossé au point de vue d'un « sujet pragmatique et capable, appuyé par un sujet épistémique et connaissant » (Rabardel, 2005, p. 12), les indicateurs de ce concept permettent de rendre compte de l'interrelation entre les quatre processeurs du modèle quaternaire des pratiques.

À la suite de Marcel (2002) et Lefeuvre (2005), nous nous inscrivons dans une démarche de double lecture des pratiques, qui postule une non-hiérarchisation des points de vue, entre le point de vue de l'acteur et celui de l'observateur. La méthodologie élaborée reflète cette conception et tente de dépasser l'écueil d'une juxtaposition des points de vue. Ainsi, l'analyse de l'évolution des pratiques professionnelles fait appel à la démarche de mise en récit des pratiques (Marcel, 2014b, Dupuy, 2015), afin d'articuler le récit de l'acteur et le récit de l'observateur. Au plan méthodologique, le recueil des éléments empiriques s'est déroulé auprès de cinq dyades[129] dans une approche diachronique, sur une durée de huit mois, avec quatre temps de recueil, pour évaluer d'une part l'évolution du SEPro et des pratiques professionnelles ; d'autre part, étudier la mobilisation de processus d'apprentissage. La figure infra synthétise le corpus et le calendrier des éléments empiriques recueillis.

[128] Une partie de ces savoirs est issue de la formation, notamment au plan des savoirs théoriques
[129] Six au départ, mais ce nombre a été ramené à cinq dyades, suite à la crise sanitaire du Covid-19



Analyse de l'évolution du SEPro, entre T0, T2 et T3

Évolution des pratiques professionnelles des CPES, recueil et analyse :

- 5 dyades CPES/CPET
- 3 temps d'observation pour chaque dyade
- 1 entretien de recherche après chaque observation + 1 entretien post-dispositif soit au total 20 entretiens de recherche CPES
- ➢ **Pratiques mises en récit (Marcel 2014) > *54 récits***

Processus d'apprentissage :

- Analyse des séances de travail CPES/CPET (débriefing observation de la pratique du tuteur, préparation des mises en situation de travail, débriefing) (4 séances/CPES, soit 20 séances de débriefing au total)
- Entretien CPES post-dispositif (T3)

Figure 18 - Synthèse du dispositif de recueil des éléments empiriques

TOME 3 : LES APPORTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Tome 1 : Le projet de la recherche-intervention	
Chapitres	**Contenu**
Chapitre 1 *Une R-I dans la formation des CPE tuteurs*	Conceptualisation, contexte et méthodologie de la recherche-intervention
Chapitre 2 *Le changement au cœur du métier de CPE*	Approche socio-historique du métier de CPE
Chapitre 3 *De la complexité à former à un métier en changement*	Mise en perspective des évolutions dans la formation des CPE
Chapitre 4 *Apprendre en situation de travail*	Synthèse des travaux de recherche mobilisés pour étayer le volet intervention de la RI
Chapitre 5 *Problématique*	Articulation des éléments de problématisation exposés supra et définition de l'objet de recherche
Tome 2-Les fondements de la recherche-intervention	
Chapitre 6 *Les productions de l'intervention*	Justification théorique et présentation de la démarche de travail (visée praxéologique de la RI)
Chapitre 7 *Une recherche ancrée dans une approche sociocognitive de l'apprentissage professionnel*	Concepts théoriques mobilisés pour l'étude de la construction des apprentissages professionnels (visée heuristique de la RI)
Chapitre 8 *Choix épistémologiques et méthodologiques*	Principes épistémologiques, démarche d'élaboration des outils de recueil et d'analyse des éléments empiriques
Chapitre 9 *Les pratiques professionnelles mises en récit*	Explicitation et justification théorique de la démarche des pratiques mises en récit (élaboration et analyse des récits)
Tome 3-Les apports de la recherche-intervention	
Chapitre 10 *Les savoirs perçus*	Résultats relatifs à l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle
Chapitre 11 *Les savoirs constatés*	Résultats relatifs à l'évolution des pratiques professionnelles
Chapitre 12 *Les processus d'apprentissage*	Résultats relatifs aux processus de médiation des savoirs, étayage et vicariance. Croisement processus/savoirs
Chapitre 13 *Discussion : le dispositif de FEST comme espace de construction et de médiation des savoirs professionnels*	Synthèse des résultats et propositions théoriques concernant le processus de construction des apprentissages en situation de travail
Chapitre 14 *Retour réflexif sur la RI*	Analyse du changement dans les pratiques professionnelles des CPET et perspectives pour la formation des CPES

Introduction tome 3

Ce troisième et dernier tome expose le cœur de notre contribution scientifique relative aux apprentissages professionnels des CPES lors de leur participation à un dispositif de formation en situation de travail relatif à la régulation de l'équipe de vie scolaire. Il articule les visées heuristique et praxéologique de la RI, en présentant les résultats relatifs à ces deux visées.

Nous avons présenté supra les différentes phases du dispositif de FEST (Chapitre 6). Notre recherche, ancrée dans une approche sociocognitive des pratiques professionnelles, analyse la construction des apprentissages professionnels en s'intéressant à deux indicateurs complémentaires des savoirs professionnels : d'une part, les savoirs professionnels perçus (Tali, 2016), au travers du SEPro (Marcel, 2009b), d'autre part les savoirs professionnels constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005).

S'agissant du sentiment d'efficacité professionnelle, **le Chapitre 10** rend compte de l'évolution de cet indicateur des savoirs perçus par les CPES aux trois temps du dispositif. Dans cette analyse, nous nous proposons de repérer les facteurs identifiés comme facilitants par les CPES ou, au contraire, les points de complexité rencontrés dans leur apprentissage.

D'autre part, en mobilisant la démarche méthodologique des pratiques mises en récit (Marcel, 2014b), nous cherchons à décrire et comprendre l'évolution des pratiques professionnelles, au travers de l'évolution des modèles quaternaires des pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire **(Chapitre 11).** Il s'agit ici de documenter le deuxième indicateur des savoirs professionnels retenus, au travers des savoirs constatés (Tali, 2016). Les quatre processeurs du modèle sont documentés en s'intéressant à l'évolution des variables décrivant les pratiques, identifiées pour opérationnaliser le modèle quaternaire des pratiques. Dans une analyse comparative, nous essayons ensuite de déterminer les convergences et les spécificités dans l'évolution des pratiques des CPES, et de mettre au jour les dynamiques d'apprentissage des CPES.

En analysant les processus d'apprentissage mobilisés par les CPES lors des différentes phases du dispositif de FEST, nous affinons notre compréhension de la construction des apprentissages professionnels **(Chapitre 12).** Plus précisément, nous analysons le processus de médiation des savoirs au cours des différentes séances ainsi que les processus vicariants à l'œuvre. L'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing documente d'une part le processus d'étayage, ainsi que l'affordance de l'interaction et l'engagement de la CPES dans l'interaction. A partir de l'analyse de la médiation des savoirs par les CPET et de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing, nous proposons ensuite une matrice d'analyse des configurations de tutelle, de manière à en étudier l'effet sur la construction des savoirs perçus et des savoirs constatés.

Adossé à l'ensemble des résultats précédents, **le Chapitre 13** ouvre des pistes de discussion. Dans un premier temps, il propose une caractérisation des savoirs professionnels constatés des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire. Dans un second temps, il avance deux niveaux de modélisation : d'une part une modélisation, centrée sur l'apprenant, de la construction des apprentissages professionnels dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail ; d'autre part, une modélisation centrée sur le dispositif, du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

Pour clôturer le projet de la RI, nous revenons sur l'enjeu praxéologique de la recherche-intervention dans un dernier chapitre (Chapitre 14) en analysant ses effets sur les pratiques professionnelles des tuteurs dans leur accompagnement des débutants. Cette réflexion ouvre sur des perspectives d'évolution de la formation des CPE débutants.

CHAPITRE 10 LES SAVOIRS PERÇUS : ÉVOLUTION DU SEPRO

Nous faisons l'hypothèse que les CPES construisent des savoirs professionnels au cours de leur participation au dispositif de FEST, qu'elles mobilisent ensuite quand elles agissent seules en situation professionnelle. Ces savoirs sont repérables au travers de deux indicateurs : le SEPro, en tant qu'indicateur des savoirs professionnels perçus (Marcel, 2009b, Tali, 2016), et l'évolution des pratiques professionnelles, en tant qu'indicateur des savoirs constatés (Marcel, 2005, Tali, 2016).

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats relatifs à l'évolution du SEPro, aux trois temps du dispositif de FEST. Rappelons que nous avons élaboré une grille de mesure du SEPro, qui se décompose en deux dimensions : le SEPro général relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire (SEPro 1) et le SEPro conduite de l'entretien professionnel (SEPro 2) (cf. Chapitre 8 Principes épistémologiques et méthodologiques).

Dans un premier temps, nous présentons le profil d'évolution globale des cinq CPES (1) puis, dans une démarche comparative inter-cas, nous analysons la perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation de leur SEPro au cours du dispositif de FEST (2). Rappelons qu'à l'issue du dispositif de FEST, nous avons présenté à chaque CPES les résultats la concernant pour l'évolution de son SEPro. Sur la base de ces résultats, nous avons conduit des entretiens semi-directifs afin de recueillir des éléments qualitatifs sur leur perception relative à l'évolution de leur SEPro. Nous avons également réalisé une analyse approfondie pour chacune des CPES (3). Pour fluidifier la lecture de ce chapitre, ces résultats sont présentés en annexe (annexes 16 à 20) et nous en exposons directement la synthèse dans la partie 4 de ce chapitre.

1 Profil global d'évolution du SEPro pour les cinq CPES

Dans cette partie, nous exposons les résultats de l'évolution du niveau de SEPro pour chacune des CPES puis nous réalisons une recherche de corrélation pour identifier un lien statistique éventuel entre le profil d'évolution du SEPro et les caractéristiques des CPES.

1.1 Tri à plat

Rappelons que les niveaux de SEPro peuvent aller de 0 à 180 pour le SEPro 1 (18 items, sur une échelle de 1 à 10), et de 0 à 190 pour le SEPro 2 (19 items, sur une échelle de 0 à 10) (cf. Chapitre 8). Aussi, pour analyser le niveau de SEPro sur les deux composantes SEPro 1 et SEPro 2, nous identifions trois niveaux de SEPro à partir de cette distribution, tels que précisés dans le tableau ci-après :

Tableau 25 : Niveaux de SEPro

	Faible	**Moyen**	**Fort**
SEPRO Régulation EVS	0 à 59	60 à 119	120 à 180
SEPRO Conduite entretien	0 à 63	64 à 125	126 à 190

Pour chacune des CPES, nous avons calculé l'évolution des deux dimensions du SEPro entre T0 et T3. Les tableaux des réponses des CPES pour chacun des items du SEPro sont en annexe 13. Nous présentons directement ici la synthèse de l'évolution des deux composantes du SEPro, aux trois temps T0, T1 et T3 du dispositif.

Tableau 26 : Évolution du niveau de SEPro, aux trois temps du dispositif de FEST

	SEPro	**T0**	**Niveau**	**T1**	**Niveau**	**T3**	**Niveau**
CPES 1	SEPro 1	158	Fort	168	Fort	176	Fort
	SEPro2	155	Fort	175	Fort	189	Fort
CPES 2	SEPro 1	128	Fort	106	Moyen	127	Fort
	SEPro 2	120	Moyen	111	Moyen	139	Fort
CPES 4[130]	SEPro 1	105	Moyen	130	Fort		
	SEPro2	106	Moyen	127	Fort		
CPES 5	SEPro 1	108	Moyen	121	Fort	124	Fort
	SEPro2	116	Moyen	112	Moyen	124	Moyen
CPES 6	SEPro 1	109	Moyen	134	Fort	140	Fort
	SEPro2	100	Moyen	117	Moyen	128	Fort

Les CPES 4, CPES 5 ET CPES 6 sont à un niveau moyen en début de dispositif, sur les deux composantes du SEPro et terminent à un niveau fort (excepté le SEPro 2 pour la CPES 5, qui reste à un niveau moyen). La CPES 1 est déjà à un niveau fort en début de dispositif, mais le score du SEPro augmente malgré tout entre T0 et T1. Le cas de la CPES 2 est sensiblement différent : après une période de déstabilisation en T1 (baisse du SEPro sur les deux composantes en T21, le score du SEPro augmente à nouveau en T3, pour atteindre un niveau fort.

Pour affiner cette analyse et repérer des profils d'évolution, nous définissons des catégories d'évolution. Nous considérons que :

[130] Rappelons que du fait de la crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020, le recueil des éléments empiriques n'a pu être poursuivi avec la CPES 3. Pour autant, nous faisons le choix de ne pas renuméroter les dyades, ce qui aurait pour effet symbolique de faire disparaitre la dyade 3 et, ce faisant, d'invisibiliser un épisode majeur et complexe du parcours doctoral, mis à l'épreuve d'une pandémie. Par ailleurs, pour les mêmes raisons, le recueil n'a pu être poursuivi en T3 pour la CPES 4

- entre 0 et 10% de baisse, « il y a stabilité - » du SEPro
- entre 0 et 10 % d'augmentation, il y a « stabilité + » du SEPro
- entre 10 et 20 % d'augmentation, il y a une « hausse » du SEPro
- au-delà de 20 % d'augmentation, il y a une « forte hausse »

Tableau 27 : Profil d'évolution des deux composantes du SEPro pour les cinq CPES, de T1 à T3

	SEPro	T0	T1	T3	Évolution T0/T3	% évolution	Profil d'évolution
CPES 1	SEPro 1	158	168	176	18	11,4	Hausse
	SEPro2	155	175	189	34	21,9	Forte hausse
CPES 2	SEPro 1	128	106	127	-1	-0,8	Stabilité -
	SEPro 2	120	111	139	19	15,8	Hausse
CPES 4	SEPro 1	105	130		25	23,8	Forte hausse
	SEPro2	106	127		21	19,8	Hausse
CPES 5	SEPro 1	108	121	124	16	14,8	Hausse
	SEPro2	116	112	124	8	6,9	Stabilité +
CPES 6	SEPro 1	109	134	140	31	28,4	Forte hausse
	SEPro2	100	117	128	28	28	Forte hausse

Le SEPro augmente sur ses deux composantes pour quatre des cinq CPES. Pour la CPES 2, le SEPro 1 est en stabilité tandis que le SEPro 2 est en augmentation. La plus forte hausse concerne la CPES 6, sur les deux composantes.

1.2 Analyse croisée : recherche de lien statistique

Pour effectuer le test du Chi-deux, nous utilisons le logiciel IRaMuTeQ[131], qui est un logiciel libre pour le traitement et l'analyse statistique. La recherche de lien statistique entre la modalité de tutorat (dans ou hors établissement) et le profil d'évolution du SEPro sur les deux dimensions donne un résultat non significatif à 0,05 près (chi=0,83 ; p= 0,66 pour le SEPro 1 ; chi=2,22 ; p =0,33 pour le SEPro 2). Il n'y a donc pas de lien statistiquement significatif entre la modalité d'organisation du tutorat et le profil d'évolution du SEPro (cf. Tableaux du Chi-deux en annexe 15).

[131] Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires en ligne http://www.iramuteq.org/ : logiciel libre, développé avec des logiciels libres, par Ratinaud (2009), au sein du laboratoire Lerass (Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales)

2 Analyse comparative de l'évolution des variables constitutives du SEPro

Pour affiner notre compréhension de l'évolution du SEPro, intéressons-nous à présent aux variables constitutives des deux composantes du SEPro relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire. Rappelons que nous avons identifié dix variables, déclinés en 37 items, pour mesurer le niveau de SEPro (cf. Chapitre 8).

Quatre variables sont relatives au SEPro 1 général « Régulation de l'équipe vie scolaire » :

- la posture de responsable de service (7 items) ;
- la conduite de réunions de service (4 items) ;
- l'organisation de la communication (3 items) ;
- la régulation des conflits dans l'équipe (3 items).

Six variables sont relatives au SEPro 2 « Conduite d'entretien professionnel » :

- la préparation de l'entretien professionnel (3 items) ;
- la connaissance du statut et des missions d'un AED (2 items) ;
- la facilitation de l'expression de l'AED (4 items) ;
- la régulation des tensions dans l'entretien (4 items) ;
- l'évaluation des compétences et la définition des objectifs (4 items) ;
- l'identification des besoins de formation et l'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel (2 items).

Le tableau de l'évolution des variables constitutives du SEPro, entre T0 et T3, pour les cinq CPES se trouve en annexe 14. Nous présentons dans le tableau infra l'évolution des scores sur les 10 variables du SEPro, pour les cinq CPES, entre le début et la fin du dispositif de FEST.

Nous précisons la légende de lecture du tableau :

- Au-delà de -10 %, il y a « baisse » du score
- Entre -10 et 0 %, il y a « stabilité — » du score
- Entre 0 et 10 % d'augmentation, il y a « stabilité + » du score
- entre 10 et 20 % d'augmentation, il y a une « hausse » du score
- au-delà de 20 % d'augmentation, il y a une « forte hausse »

Tableau 28 : Pourcentage d'évolution du score des variables constitutives du SEPro, entre le début et la fin du dispositif de FEST, pour les 5 CPES

		Variation entre T0 et T3, en %				
		CPES 1	**CPES 2**	**CPES4**	**CPES 5**	**CPES 6**
Composantes du SEPro	**Variables constitutives du SEPro**					
SEPro 1	Posture de responsable de service	6,25	5,9	20,5	19,5	39
	Conduite de réunions de service	17	15,2	17,6	13,3	8,1
	Organisation de la communication	15,4	-19	23,5	15	31,2
	Régulation des conflits dans l'équipe	11	-21,7	46,7	5,9	46,7
SEPro 2	Préparation de l'entretien pro	0	11,8	46,1	0	91,7
	Connaissance du statut et des missions d'un AED	25	0	-7,1	7,1	40
	Facilitation de l'expression de l'AED	11	32	45	11,1	6,7
	Régulation des tensions dans l'entretien	54	22,7	13	-4	25
	Évaluation des compétences et définition des objectifs	17,7	3,2	21,7	13,3	19,2
	Besoins de formation et l'accompagnement du projet pro	42,8	30	-7,7	50	7,7

À l'issue du dispositif de FEST, nous avons présenté à chaque CPES les résultats la concernant pour l'évolution de son SEPro. Sur la base de ces résultats, nous avons conduit des entretiens semi-directif pour recueillir des éléments qualitatifs sur leur perception relative à l'évolution de leur SEPro. Ces entretiens ont été retranscrits verbatim afin de fournir des éléments de compréhension qualitatifs (cf. Volume II des annexes, annexes 87 à 91).

Nous explicitons infra l'évolution des variables du SEPro, en complétant ces résultats par les éléments empiriques issus de ces entretiens post-dispositif.

2.1 Évolution du SEPro 1 « Régulation de l'équipe vie scolaire »

Examinons tout d'abord l'évolution des variables composant le SEPro 1 « Régulation du service vie scolaire », pour chacune des CPES, représentée par la figure infra.

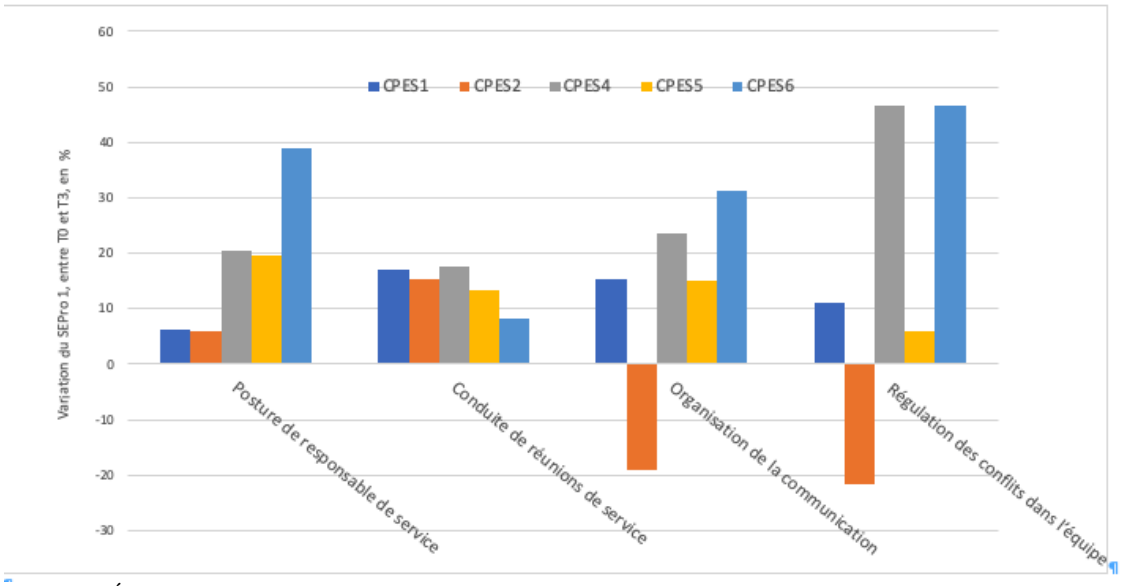


Figure 19 - Évolution des champs du SEPro 1, entre le début et la fin du dispositif de FEST

2.1.1 La posture de responsable de service

Toutes les CPES présentent un niveau fort ou expert sur cet item, avant le dispositif de FEST. Ce champ est lié à la capacité à assumer des responsabilités au sein du service, à assurer une autorité et un leadership au sein de l'équipe et à prendre des décisions : ces items sont largement travaillés par les candidats au concours de CPE, aussi les CPES étant lauréates du concours, ces items ont été validés, institutionnellement, par le jury du concours, autorisant ainsi, symboliquement, les CPES à croire en leurs capacités sur ces items. Ce champ est en stabilité pour les CPES 1 et CPES 2, qui avaient déjà un niveau fort ou expert (et supérieur à celui des autres CPES) sur ce champ. Il est en augmentation pour trois CPES sur cinq, dont une forte hausse pour la CPES 6 (+39 %).

2.1.2 La conduite de réunions de service

Ce champ est en augmentation pour quatre des cinq CPES, et en stabilité pour la CPES 6. Il s'agit ici d'un domaine technique, moins abordé lors de la préparation au concours, et qui est réellement éprouvé par les débutants lors de l'année de stage :

> c'est surtout qu'avant… moi en tant qu'assistante d'éducation, je n'avais jamais participé à une réunion du service donc je ne savais pas du tout comment réellement ça se passait… j'avais des idées de ce que j'avais pu échanger avec d'autres collègues de la promo, ce genre de choses, mais je n'avais jamais assisté à une réunion de service. Donc vu qu'on a fait une au courant du mois de novembre, que j'ai complètement laissé Jean-Marie et le proviseur la gérer, vu que je n'avais aucune idée, donc j'étais en observation, et on en a fait une pendant le confinement une autre après, là j'ai pris un peu plus les manettes (…) aussi d'échanger avec Jean-Marc sur comment il organise les siennes. Après, moi j'avais un petit avantage cette année, c'est que Sarah elle travaille avec Jean-Marc,

> donc en parlant des réunions de service avec elle, de comment il les organisait, j'avais le point de vue de qu'est-ce que Jean-Marc voulait renvoyer et qu'est-ce que les AED recevaient. Et vu que le résultat au final était à 95 % le même, j'étais là… bon c'est quand même pas mal quoi. Le fait de pouvoir comparer ce genre de choses, j'ai trouvé ça assez enrichissant. (CPES 2, entretien post-dispositif, l 261 à 283)

La CPES 6 explique qu'en revanche, elle n'a pas vraiment eu l'occasion de s'y confronter, car une seule réunion de service a été organisée durant l'année.

2.1.3 Organisation de la communication

Ce champ est en augmentation pour toutes les CPES, sauf pour la CPES 2, qui connaît une baisse importante de cet item (-19 %). Cette question a été abordée à plusieurs reprises par la CPES 2 dans le cadre des entretiens professionnels avec les AED (cf. Chapitre 11 relatif à l'évolution des pratiques) et elle a constitué une préoccupation pour la CPES 2 tout au long de l'année. Cette difficulté a été éprouvée par la CPES 2 à deux niveaux. D'une part dans la communication avec son collègue CPE, qui n'est pas entré dans une culture de l'écrit telle que la CPES 2 a tenté de l'impulser :

> Le fait que Jérôme ne mette pas par écrit certaines informations, pour moi ça été compliqué de les transmettre aux assistants d'éducation après. Et après, oui je ne donnais plus que les informations les plus importantes parce que j'en avais marre de tout donner en début d'année, et moi de ne pas en avoir en retour. Après, clairement, j'ai eu une réaction assez enfantine, dans le sens où je me suis dit « *voilà, tu n'es là qu'un an, tu fais plein d'autres choses, ben tant pis* » (CPES 2, entretien post-dispositif, l 395 à 400).

D'autre part, la CPES 2 a été confrontée à cette difficulté dans la communication avec les AED :

> Je leur ai dit « *je vous ai mis des outils à disposition, je vous ai proposé des choses, vous avez su les critiquer et me dire que ça n'allait pas, mais vous n'avez pas su m'apporter de réponse pour améliorer l'outil que j'avais pu proposer* » donc moi je reconnais que j'ai lâché. » (CPES 2, entretien post dispositif, l 387 à 390).

Sur ces deux points, la CPES 2 exprime une forme de renoncement, liée à la temporalité de son année de stage et au caractère éphémère de sa présence au sein de cet établissement.

2.1.4 Régulation des conflits dans l'équipe

Ce champ du SEPro est en augmentation, voire en forte augmentation pour trois CPES (+46,7 % pour les CPES 4 et CPES 6) et en stabilité pour la CPES 5. Le niveau de SEPro de la CPES 5 était à un niveau moyen sur ce champ et il n'évolue quasiment pas à l'issue du dispositif. En revanche, il est en baisse pour la CPES 2 (-21,7 %). Dans l'entretien de recherche, la CPES 2 explique qu'elle a découvert, en fin d'année des conflits au sein de l'équipe, dont elle n'avait pas

eu connaissance antérieurement. Elle considère que la résolution des conflits au sein de l'équipe fait partie de ses responsabilités :

> Ben je me suis rendu compte sur la fin de l'année il y a eu des conflits en fin de semaine qui n'ont jamais été gérés… donc… moi, ça a diminué, parce que en prendre connaissance aussi tard, pour moi c'est un échec, même si je ne suis pas là en début de semaine… l'équipe reste quand même la même tout le temps, ils gèrent les mêmes élèves, les mêmes informations… donc pour moi ça a été un échec de ne pas en avoir connaissance avant fin mai, de ce genre de conflits dans l'équipe d'assistants d'éducation. Donc le fait de ne pas en avoir connaissance, ça ne nous permet pas de régler les conflits, de faire en sorte que ça se termine, mon rôle de médiateur aussi pour ça, c'est pour ça que ça énormément diminué… (CPES 2, entretien post dispositif, l 319 à 327).

Intéressons-nous à présent à la deuxième dimension du SEPro « Conduite de l'entretien professionnel », composée de six champs.

2.2 Évolution du SEPro « Conduite de l'entretien professionnel »

Dans un souci de lisibilité de la présentation, nous décomposons la figure présentant les résultats en deux graphiques, représentant chacune trois des six domaines du SEPro 2.

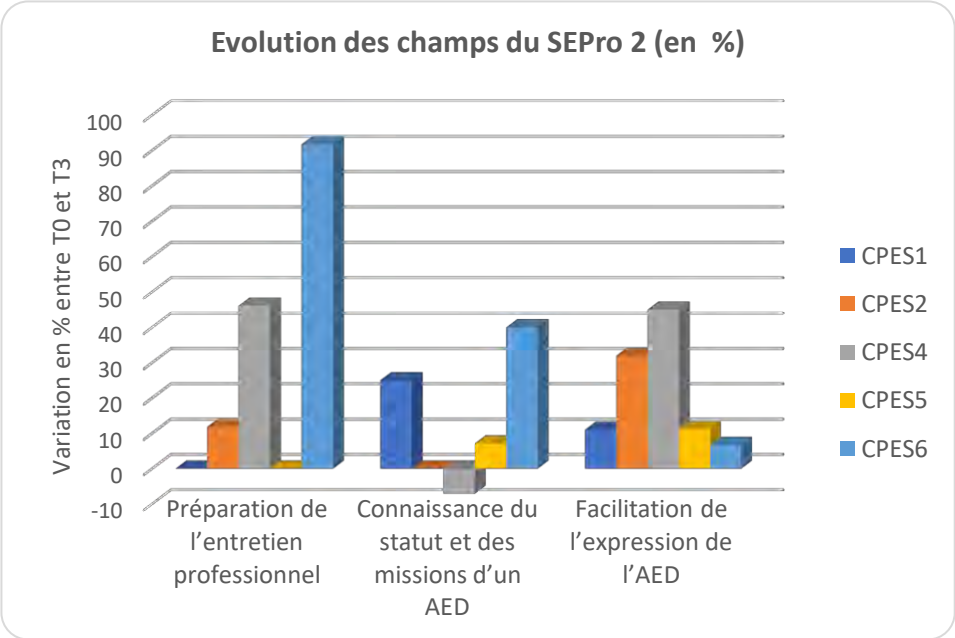


Figure 20 - Évolution des champs du SEPro 2, entre le début et la fin du dispositif de FEST (2/2)

2.2.1 Préparation de l'entretien professionnel

Ce champ reste stable pour deux CPES sur cinq (CPES 1 et CPES 5), mais il était déjà à un niveau fort ou expert pour ces CPES. En revanche, il augmente fortement pour la CPES 4 (+ 46,1 %) et pour la CPES 6, pour laquelle il double quasiment (+91,7 %). Dans l'entretien

post dispositif, la CPES 4 explicite un lien entre deux champs en augmentation entre le T0 et le T1 : la « préparation de l'entretien professionnel » (+ 20 %) et la « facilitation de l'expression de l'AED » (+22,5 %). Au cours du premier entretien professionnel avec un AED, la CPES 4 avait parfois eu du mal à instaurer un dialogue avec l'AED, malgré la préparation réalisée en amont. Aussi, ce point a été spécifiquement travaillé avec la tutrice, dans une démarche d'analyse réflexive, ce qui a permis à la CPES de trouver son style et d'être plus à l'aise sur ce dernier entretien :

> l'apprentissage avec ma tutrice, ça m'a apporté, et puis l'expérience même, le fait d'en faire un premier seul, on analyse les erreurs et les points à améliorer, du coup j'avais noté, et j'avais essayé de changer cela pour le deuxième entretien. J'avais vraiment réfléchi à comment le mener, à laisser les temps de parole, c'était quelque chose qui était vraiment réfléchi pour le deuxième » (CPES 4, entretien post dispositif, l 162 à 167).

2.2.2 Connaissance du statut, des missions d'un AED et des attentes liées à la fonction

Ce champ est en faible baisse pour la CPES 4 et reste stable pour les CPES 2 et CPES 5, pour lesquelles il était déjà à un niveau fort avant le début du dispositif. L'expérience antérieure d'AED, couplée à la préparation au concours, a sans doute offert l'opportunité de développer des savoirs sur cette question, validés symboliquement par la réussite au concours et autorisant ainsi les CPES à croire en leurs capacités personnelles sur cette question. Pour autant, ce champ est en hausse pour la CPES 1 (+ 25 %, il était déjà à un niveau fort et il atteint le score maximum à l'issue du dispositif) et en forte hausse pour la CPES 6 (+ 40 %). Nous pouvons faire l'hypothèse que la confrontation au réel de l'activité professionnelle a contribué à faire évoluer les savoirs sur ce point. En effet, la CPES 6 a exercé la fonction d'AED durant quatre ans et dans les premiers temps, elle projette sur les AED des attentes professionnelles élevées, en se référant à sa propre expérience d'AED et à l'engagement dont elle-même a pu faire preuve dans cette fonction. Il lui a fallu se détacher de son ancienne posture d'AED investie et autonome dans son travail, pour entrer dans une posture de management à l'égard des AED : comprendre les contraintes auxquelles l'équipe d'AED était confrontée, dans ce contexte de travail, prendre en compte la diversité des personnalités composant l'équipe, pour ajuster ses demandes :

> en arrivant j'avais peut-être des attentes qui étaient trop grandes parce que je connaissais la fonction et que moi je l'avais exercée, et qu'en voyant là une équipe qui peut parfois dysfonctionner, une équipe qui peut, face à des soucis techniques liés à un établissement, etc., peut-être que mes attentes ont un petit peu diminué et que je suis moins dure du coup (…) au début ça un peu bousculé mes… mes idéaux, on va dire, concernant cette fonction et les missions des AED, etc.… et puis après je pense aussi que je me suis détendue parce que j'ai vu qu'on pouvait faire avec… mais je pense que c'est la manière de travailler de Sylvain qui était différente d'une manière que je connaissais déjà, qui m'a aussi fait évoluer là-dessus (CPES 6, entretien post dispositif, l 44 à 48 et l 59 à 63).

Ce « pas de côté » réalisé par rapport à l'AED qu'elle a été, en faisant le deuil de l'exigence d'une équipe idéale, a permis à la CPES 6 d'entrer dans une posture de compréhension du travail des AED, dans le contexte réel de leur activité :

> au début j'ai été surprise de voir que les AED fonctionnaient comme ils fonctionnent dans l'établissement où je suis et que surtout Sylvain ne soit pas derrière eux, ne soit pas aussi exigeant… je le trouvais peu exigeant envers eux et envers la manière de travailler, envers ses attentes les concernant… maintenant je comprends aussi pourquoi, parce qu'il fait avec les différentes personnalités, etc.… Mais oui au début j'ai été surprise. (…) ça m'a coûté dans le sens où parfois je n'étais pas d'accord et je n'avais pas envie de mettre d'eau dans mon vin parce que ça allait à l'encontre de moi, ma manière de voir le métier, de voir le fonctionnement du service vie scolaire, etc. (CPES 6, entretien post dispositif, l 65 à 69).

2.2.3 Facilitation de l'expression de l'AED

Ce champ est en augmentation pour quatre CPES sur cinq, avec une forte augmentation pour les CPES 2 (+32 %) et CPES 4 (+ 45 %), pour lesquelles ce champ se situait à un niveau moyen avant le dispositif. En revanche, il reste plutôt stable pour la CPES 6 (+6,7 %) : en T0, ce champ se situe à un niveau moyen, et après une légère baisse en T2, il remonte au niveau initial en T3. La CPES 2 explique avoir vécu le premier entretien professionnel comme « une épreuve », se sentant mal à l'aise dans cette situation d'interaction en face-à-face :

> je me souviens le premier entretien avec Patrice, je l'ai vraiment vécu comme une épreuve, genre je ne savais pas par où commencer, ni comment gérer les blancs, ni comment féliciter la personne que j'avais en face… je pense que j'étais aussi mal à l'aise que l'assistant d'éducation en face (CPES 2, entretien post dispositif, l 152 à L56).

La « gestion des blancs » dans l'entretien semble avoir constitué un point de complexité, qui a ensuite été spécifiquement travaillé avec son tuteur, au cours des entretiens de débriefing. Selon la CPES 2, les entretiens de recherche conduits après chaque séance de FEST ont également contribué à cet apprentissage :

> le fait de pouvoir faire le débriefing avec toi, mais aussi avec Jean-Marc, ça m'a permis de prendre conscience de comment j'allais pouvoir améliorer les entretiens et comme quoi un blanc ça n'est pas dramatique… le fait qu'on n'ait pas spécialement de réponse à l'instant où on pose le problème, ce n'est pas dramatique non plus… (…) ce retour ça m'a permis par la suite du coup de savoir justement beaucoup mieux gérer les silences dans l'entretien, alors.. au début je pensais que c'était quelque chose à éviter… alors que non, ça permet justement de libérer plus la parole (CPES 2, entretien post dispositif, L39 à 44).

Intéressons-nous à présent aux trois autres champs composant le SEPro 2 (la régulation des tensions dans l'entretien, l'évaluation des compétences, l'identification des besoins de formation). L'évolution de ces champs, aux trois temps du dispositif est représentée par la figure infra.

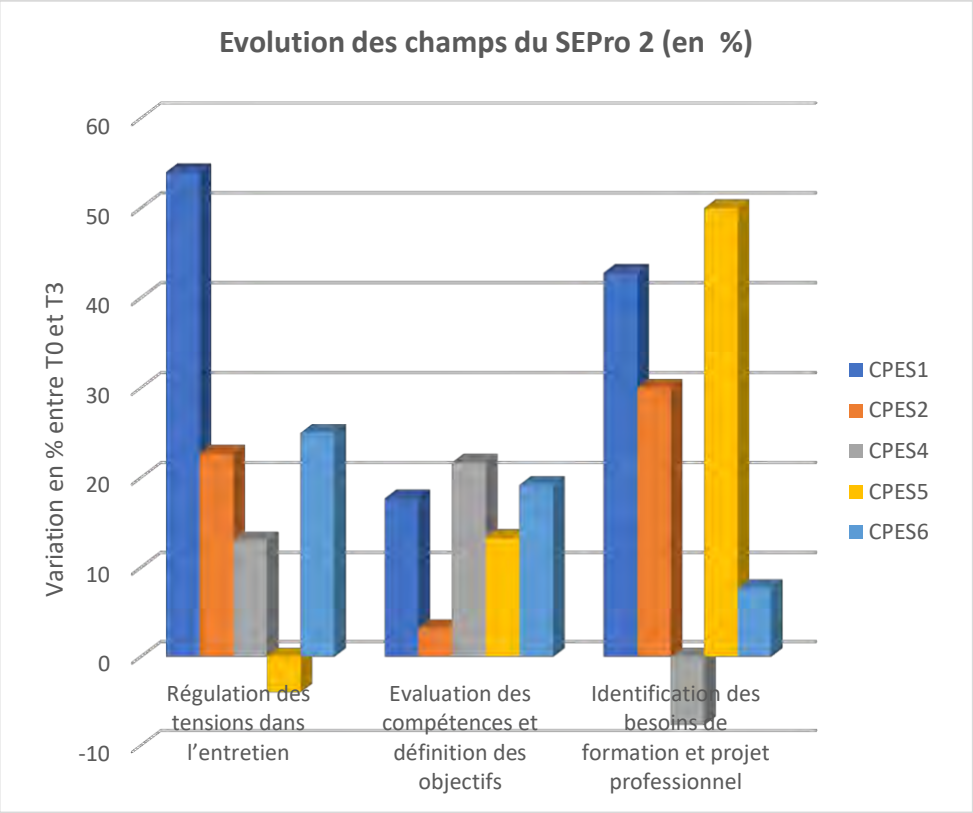


Figure 21 - Évolution des champs du SEPro 2, entre le début et la fin du dispositif de FEST (2/2)

2.2.4 Régulation des tensions dans l'entretien

Ce champ est en augmentation pour quatre CPES sur cinq, et en stabilité la CPES 5 (-4 %). Il est en forte augmentation pour la CPES 1 (+ 54 %), qui se situe portant à un niveau déjà fort sur ce champ avant le dispositif. Mais la mise en œuvre du dispositif de FEST a été l'occasion pour elle de conduire l'entretien professionnel suite à de vives tensions rencontrées avec l'une des AED, lors d'un échange téléphonique concernant une question d'emploi du temps. Suite à ce « clash[132] », la CPES 1 a conduit un premier entretien avec l'AED, en co-intervention avec sa collègue CPE. L'entretien professionnel du dispositif de FEST en T1 s'est déroulé suite à cet entretien de « recadrage ». La CPES appréhendait cet entretien professionnel, craignant que l'AED ne lui tienne rigueur du recadrage opéré. Au cours de l'entretien professionnel, la CPES constate qu'au contraire, la communication est apaisée et qu'il n'y a aucune tension de la part de l'AED. Elle prend alors conscience de la dimension positive de l'affrontement d'un conflit, en tant qu'évènement qui contribue à dénouer des tensions, à résoudre une crise en suscitant une réflexion chez chacun des acteurs :

[132] Terme employé par l'AED au cours de l'entretien professionnel pour évoquer cet incident

> Donc je me suis dit, ah oui on peut ne pas être d'accord, on peut parfois durcir le temps le ton, et pour autant ça peut susciter une réflexion à la fois chez l'assistant d'éducation, chez moi aussi, ça m'a fait pas mal réfléchir. Mais le fait qu'elle est revenue vers moi, je me suis dit elle ne m'en veut pas (CPES 1, entretien post dispositif, l 44 à 48).

Elle se dégage ainsi d'une gestion émotionnelle des conflits pour se positionner sur un registre professionnel de résolution des tensions et se sent de ce fait plus assurée dans son mode de régulation des tensions « *là en fait, j'ai eu une issue positive, donc ça m'a rassurée et aussi j'ai vu que l'assistant d'éducation revenait vers moi dès le lendemain et elle m'a dit que ça l'avait fait réfléchir* » (CPES 1, entretien post dispositif, l 39 à 41). Suite à une expérience de maîtrise concernant la régulation d'un incident avec une AED, ce champ du SEPro connaît une forte augmentation pour la CPES 1.

2.2.5 Évaluation des compétences et définition des objectifs

Ce champ est en augmentation pour quatre CPES sur cinq. Il reste stable pour la CPES 2 pour laquelle il se situait déjà à un niveau expert avant le début du dispositif. En posant un cadre formel à la relation CPE/AED, la mise en œuvre des entretiens professionnels dans le cadre du dispositif de FEST a joué un rôle facilitateur dans la consolidation de la posture de responsable de service, s'agissant notamment de CPES ayant occupé antérieurement des fonctions d'AED et qui ont dû opérer une mue professionnelle. Ainsi, la CPES 1 témoigne :

> déjà je pense que j'ai réussi à me positionner autrement, une ancienne assistante d'éducation devenue CPE (…) moi j'ai évolué aussi, j'ai pris ma place en tant que chef de service et le fait d'avoir, effectivement d'être associée à ce projet de recherche, je pense qu'inconsciemment ça m'a amenée à me poser les questions que je ne me serais pas du tout posées en dehors de ce projet. Donc ça a été une bonne opportunité (CPES 1, entretien post dispositif, l 146 à 154).

La CPES 1 et la CPES 5 relèvent à cet égard le rôle facilitateur joué par le dispositif de FEST, par la formalisation des entretiens professionnels imposée par le dispositif.

2.2.6 Besoins de formation et l'accompagnement du projet professionnel

Ce champ est en augmentation pour trois CPES sur cinq, avec une augmentation forte pour la CPES 1 (+ 42,8 %), la CPES 2 (+ 30 %) et la CPES 5 (+ 50 %). Il est en stabilité (-7,7 %) pour la CPES 4. Les entretiens professionnels conduits dans le cadre du dispositif de FEST ont offert le temps et l'espace nécessaires pour se préoccuper de cette dimension, qui peut se retrouver reléguée au second plan, voire oubliée, dans le flot des activités quotidiennes des CPES, centrées sur les élèves en priorité. Le discours de la CPES 1 à ce sujet en témoigne :

> (…) ces entretiens ont permis effectivement, comme je l'ai dit souvent, de pouvoir formaliser davantage les choses, parce qu'au quotidien on ne prend pas assez le temps de pouvoir parler de toutes ces choses… formation des AED ou l'après… et ces entretiens individuels, le fait que ça soit formalisé, et le fait

> d'avoir dans ma grille peut-être aussi, donner la possibilité aux assistants d'éducation de s'exprimer sur ce sujet-là ça a permis effectivement pour moi de mieux l'avoir en tête, et d'essayer de le prendre en compte un petit peu mieux (…) cet item-là, alors peut-être à défaut… on le relègue peut-être au second plan. On met bien souvent en avant les conditions de vie des élèves, etc.… Et on ne pense pas assez justement aux conditions d'exercice des assistants d'éducation, en partant un petit peu trop du principe qu'ils vont se former et y arriver sur le tas… (CPES 1, entretien post dispositif, l 146 à 154).

3 Perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro

3.1 Analyse qualitative des résultats pour les cinq CPES

Après l'analyse globale présentée supra, nous avons conduit une analyse qualitative détaillée des résultats pour chacune des CPES, dans une démarche compréhensive. Pour ne pas alourdir ce chapitre, nous présentons ce travail en annexe (annexes 16 à 20) et, dans ce paragraphe, nous explicitons uniquement la démarche d'analyse.

Pour chacune des CPES, le profil global d'évolution du SEPro est exposé puis les items présentant des évolutions significatives sont analysés. Pour affiner ces résultats, nous avons classé les réponses des CPES suivant quatre niveaux de maîtrise, pour chaque item, afin de mesurer la répartition de ces réponses pour chacune des sous-échelles :

- Entre 1 et 3 : niveau, de maîtrise faible/entre 4 et 6 : niveau de maîtrise moyen
- Entre 7 et 8 : niveau de maitrise fort/entre 9 et 10 : niveau de maîtrise expert

Enfin, des éléments qualitatifs, issus des entretiens semi-directifs conduits avec les CPES, viennent éclairer ces résultats. Rappelons que nous avons présenté les résultats globaux aux CPES, pour les interroger sur les évolutions les plus significatives. Nous présentons les éléments saillants de cette perception dans l'analyse des résultats relatifs à chacune des CPES. Ainsi, ces entretiens de recherche ont permis de mettre au jour la perception des CPES des facteurs explicatifs des variations du SEPro, que nous allons à présent aborder.

3.2 Élaboration de la matrice d'analyse

En suivant les propositions de Miles & Huberman (2003), nous avons élaboré une matrice d'analyse comparative de l'évolution du SEPro pour les cinq CPES. Nous appliquons cette matrice à l'entretien de recherche post dispositif de FEST conduit avec chacune des CPES, au cours duquel nous leur avons présenté les résultats relatifs à l'évolution des champs du SEPro. Rappelons que l'objectif de ces entretiens était d'accéder au point de vue des CPES concernant l'évolution du SEPro. Au cours de ces entretiens, nous les avons interrogées sur les facteurs pouvant expliquer, selon elles, l'augmentation, la diminution ou la stagnation des items du SEPro.

L'élaboration de cette grille relève d'une démarche progressive et inductive. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens, en relevant, pour chaque type d'évolution (augmentation, diminution ou stagnation), les facteurs explicatifs

exprimés par les CPES. Ces facteurs peuvent être classés en deux catégories : les facteurs facilitants, du point de vue de l'augmentation du SEPro ; les facteurs constituant des difficultés, des obstacles, voire éprouvés comme des épreuves par les CPES pour certains d'entre eux. Dans un deuxième temps, un travail de catégorisation des facteurs identifiés a permis de dégager des catégories d'analyse, dans lesquelles les verbatim ont été classés (annexe 21 « Catégorisation des facteurs explicatifs du SEPro »).

Nous faisons l'hypothèse que les facteurs explicatifs relatifs à l'évolution du SEPro peuvent être liés à la configuration de tutorat (tuteur exerçant dans le même établissement que la CPES ou pas), aussi nous ordonnons la matrice comparative inter cas en introduisant la variable illustrative « configuration de tutorat ». À l'issue de l'identification des facteurs facilitants et des facteurs de difficulté, une troisième phase de catégorisation a été conduite, afin de regrouper ces facteurs dans quatre catégories : les facteurs liés à l'environnement de travail[133] ; les facteurs liés au travail à réaliser[134] ; les facteurs liés au dispositif de formation en situation de travail ; les facteurs personnels, liés aux CPES. Cette matrice d'analyse est présentée en annexe 22.

3.3 Résultats

Le tableau infra présente les résultats de la catégorisation des facteurs identifiés comme facilitants ou au contraire perçus comme des points de difficulté. Qu'il s'agisse des facteurs facilitants, ou des facteurs constituant des points de complexité au regard de l'évolution du SEPro, des convergences, indépendantes de la configuration du contexte de tutorat peuvent être observées.

Tableau 29 : Perception des CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro

		Catégories	**Tuteur hors étab. (CPES 1, CPES 2, CPES4)**				**Tuteur étab. (CPES 5, CPES 6)**	
			CPES 1	**CPES 2**	**CPES 4**		**CPES 5**	**CPES 6**
Facteurs facilitants	**Liés à l'environnement de travail**	Connaissance du contexte de travail		X			X	
		Formalisation du travail	X				X	
		Confrontation à des situations complexes, prise en charge de responsabilités	X	X	X		X	X
		Feed-back (au-delà des interactions avec le tuteur)		X				

[133] Il s'agit ici du contexte de l'établissement scolaire
[134] Il s'agit ici de la situation professionnelle objet du dispositif de FEST, c'est-à-dire la régulation de l'équipe de vie scolaire, au travers de la conduite de l'entretien professionnel

		Catégories	Tuteur hors étab. (CPES 1, CPES 2, CPES4)				Tuteur étab. (CPES 5, CPES 6)	
	Personnels	Prise de conscience et compréhension des besoins des AED	X	X			X	
		Sentiment de légitimité		X				X
		Évolution de la posture d'AED à CPE	X	X	X			X
	Liés au dispositif des FEST	Préparation de la mise en situation de travail	X		X			
		Expérience de maîtrise	X				X	
		Expérience de la situation de travail		X			X	
		Débriefing avec le tuteur	X	X	X		X	
		Répétition de la prise en charge de la situation de travail		X			X	X
		Expérience vicariante						X
		Co-intervention					X	
Facteurs constituant des difficultés	**Liés à l'environnement de travail**	Avoir une conception du management différente de celle du tuteur						X
		Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE	X	X	X		X	
	Personnels	Faire sa place au sein de l'équipe des CPE	X				X	X
		Avoir une expérience antérieure d'AED					X	
	Liés au travail à réaliser	Gérer les blancs dans l'entretien		X				
		Faire travailler les autres		X	X			X

3.3.1 Les convergences

En effet, dans les facteurs facilitants liés à l'environnement de travail, les cinq CPES évoquent la confrontation à des situations de travail complexes et la prise de responsabilités comme facteur explicatif selon elles d'une augmentation du SEPro. La confrontation à des situations complexes, pour lesquelles la solution n'est pas immédiatement disponible, a conduit les CPES à se questionner sur leur manière de faire et à élaborer leur propre solution. Ainsi, la CPES 1 explique :

> la période de confinement et le travail à distance a peut-être permis de davantage se questionner sur la manière dont on sollicite les assistants d'éducation… ça permet peut-être de mieux penser cette communication à destination des assistants d'éducation, pour savoir ce qu'on peut attendre d'eux et ce qu'on ne peut pas attendre d'eux. (…). J'ai un peu pris en charge aussi cette question de la communication avec les assistants d'éducation, c'est moi qui leur envoyais chaque semaine un petit mail avec ce qu'on leur demandait de faire, le message que l'on voulait qu'ils passent aux élèves et à leurs familles chaque semaine… voilà ça aussi ça m'a obligée à bien me poser des questions sur « est-ce que ce que j'écris c'est clair, est-ce que c'est bien compréhensible… est-ce que ça il faut le mettre en gras, ça rouge, est-ce que l'on formule bien les choses… » voilà j'ai essayé de me mettre à leur place et de voir si les attentes étaient assez claires. (CPES 1 entretien post dispositif, l 111 à 124).

Les CPES bénéficiant d'un tutorat en établissement soulignent en particulier l'importance de se confronter seule à la difficulté, sans le tuteur, qu'il s'agisse de la conduite de projets (évoquée par la CPES 5) ou de situations problème à résoudre :

> le temps où on est seule aussi, ça permet d'apprendre, ça permet de se retrouver dans des situations où on n'a personne pour nous donner la solution, donc il faut la trouver… oui moi j'ai trouvé… ils ont été nécessaires ces temps-là cette année pour que je puisse me former, je pense correctement, prendre de la confiance, assumer mes choix, etc. (CPES 6, entretien post dispositif, l 210 à 213)

Dans les facteurs personnels, l'évolution de la posture d'AED à celle de CPE apparaît dans les discours de quatre CPES sur cinq, comme un facteur explicatif de l'augmentation du SEPro relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire. Toutes les CPES ont eu une expérience professionnelle antérieure en tant qu'AED, d'une durée variable ; il leur a donc fallu se détacher de cette ancienne place d'AED, opérer un déplacement, pour incarner pleinement le rôle du responsable de service, en tant que CPE. Les CPES attribuent l'augmentation du score de certains items du SEPro à cette mue professionnelle qu'elles sont su opérer, tout en conservant les acquis de cette expérience professionnelle, au regard de la compréhension de la fonction d'AED, des besoins et des attentes des personnels. La CPES 1 témoigne de ce processus de réélaboration de l'expérience professionnelle :

> je pense que j'ai réussi à me positionner autrement, une ancienne assistante d'éducation devenue CPE. Même si je l'ai quand même toujours en tête, et que ça m'aide des fois pour ne pas tomber dans certains écueils, mon expérience, je pense que ce n'est pas ça qui… ça n'a jamais pris le dessus dans les pratiques de management. Voilà, je l'avais en tête, certaines choses je me disais attention à ça, ça, ça, mais je pense que ça m'a aidée. Et puis évaluation des compétences, parce que je les ai vues évoluer, moi j'ai évolué aussi, j'ai pris ma place en tant que chef de service (CPES 1, entretien post dispositif, l 145 à 151)

Enfin, dans les facteurs liés au dispositif de formation en situation de travail, le débriefing avec le tuteur est évoqué par quatre CPES sur les cinq, indépendamment du contexte de tutorat, comme facteur explicatif au regard de l'augmentation du SEPro :

> c'était quand même important d'avoir ce retour. Finalement, si on était tout seul à mener cet entretien, comme c'est arrivé finalement pendant l'année, il n'y a personne qui est en dehors et qui peut… pas forcément nous juger… mais un peu nous dire nos points forts, nos points faibles, ce sur quoi on devrait peut-être travailler et puis d'être avec la tutrice, forcément, c'est une expérience en plus, elle a plus l'habitude, elle peut aussi nous dire « oui, comme ça comme ça »… enfin, je trouvais ça intéressant d'avoir un point de vue extérieur qui peut nous aiguiller pour savoir si ce qu'on fait c'est bien ou pas. Vraiment, quand on n'a jamais fait et qu'on est tout seul à le faire, je trouve que c'était bien… Alors, on a le retour avec l'assistant d'éducation… mais il n'en a pas forcément fait non plus… alors oui c'est bien d'être accompagné sur ces entretiens-là (CPES 5, entretien post dispositif, l 77 à 88).

Dans les facteurs constituant des points de difficulté, quatre CPES évoquent la question du travail collectif au sein de l'équipe des CPE. Toutes les CPES exercent au sein d'équipes composées à minima de deux à trois CPE (CPES 1, CPES 2, CPES 4, CPES 5), jusqu'à cinq CPE pour la CPES 6. Ce travail collectif au sein de l'équipe CPE apparaît porteur d'attentes fortes, voire idéalisé, dans les discours des CPES, sur la base de missions et d'objectifs de travail communs qui suffiraient à garantir un climat de travail serein et une cohérence dans les pratiques professionnelles, permettant de « faire ensemble » :

> Ensuite ce que je ne m'attendais pas à faire c'est la régulation de la communication dans l'équipe des CPE parce que finalement moi je pensais qu'on était cinq, et que ça allait plus ou moins rouler, qu'on avait les mêmes objectifs… finalement en fait, on est tellement tous différents, que la communication entre nous c'est un peu difficile, on n'a pas forcément les mêmes moyens d'expression… ça s'est vu notamment pendant le confinement où chacun avait un peu des méthodes de faire différentes, donc ça a provoqué des tensions… je ne m'attendais pas du coup à devoir faire un peu de régulation même au sein de l'équipe des CPE (…). Ça a été un peu surprise oui, je pensais qu'on allait quand même pouvoir s'entendre, parce qu'on avait les mêmes missions, les mêmes élèves, que ça allait découler et il a fallu finalement quand même prendre sur soi, prendre sur les autres, apaiser les tensions entre certains autres CPE… enfin voilà c'est pas quelque chose que… alors quand il y a la communication… il y a des malentendus… mais je ne m'y attendais pas à ce point-là. (CPES 5, entretien post dispositif, l 239 à 253)

L'expérience du travail en équipe CPE au sein de l'établissement de stage, en confrontant les CPES à un réel plus complexe qu'il n'était imaginé peut alors être vécue comme une épreuve pour les débutants. La confrontation au réel de l'activité professionnelle conduit ainsi les CPES à faire le deuil d'un travail collectif idéalisé, et à adopter un positionnement pragmatique au regard du travail à réaliser. En s'émancipant d'une posture « en retrait », en attente d'un

consensus global au sein de l'équipe, les CPES s'autorisent alors à prendre l'initiative sur certains domaines :

> En fait j'étais complètement tiraillée, entre moi… moi ma collègue, ça reste quand même ma collègue même si on peut avoir des différences, et on travaille ensemble, on est une équipe, on doit se soutenir, j'avais vraiment cette vision-là « on est très soudée ». Donc on agit exactement dans le même sens, et on s'accorde, pour qu'on soit toutes les deux d'accord sur les orientations. Et très vite aussi j'ai compris aussi que c'est ce à quoi j'aspire, mais que des fois ça n'est pas possible et qu'on peut aussi avoir des fonctionnements qui sont différents, et qu'on peut les mettre en place c'est faisable aussi pour moi d'avoir le même fonctionnement lundi mardi mercredi jeudi vendredi pour que l'équipe elle soit sereine, pour que l'équipe elle fonctionne bien… et au final je me suis rendu compte que là ça n'était pas possible… on avait deux fonctionnements différents, et ça a très bien fonctionné aussi. (CPES 4, entretien post dispositif, l 304 à 327)

3.3.2 Des spécificités en lien avec la configuration de tutorat

Le calcul du chi-deux a montré qu'il n'y avait pas de lien de signification statistique entre la configuration de tutorat et la variation du SEPro. En revanche, les justifications apportées par les CPES sur les facteurs explicatifs de cette évolution semblent indiquer un lien entre la configuration de tutorat et les facteurs exprimés par les CPES. En effet, seules les CPES 5 et CPES 6 (tuteur établissement) évoquent, en tant que facteurs facilitants, la co-intervention (CPES 5) et l'expérience vicariante (CPES 6), au travers de la mise en œuvre du dispositif de formation en situation de travail. Par ailleurs, la CPES 5 fait état, en tant que facteur de difficulté, de différences entre sa conception du management de l'équipe des AED et celle de son tuteur :

> au début j'ai été surprise de voir que les AED fonctionnaient comme ils fonctionnent dans l'établissement où je suis et que surtout Sylvain ne soit pas derrière eux, ne soit pas aussi exigeant… je le trouvais peu exigeant envers eux et envers la manière de travailler, envers ses attentes les concernant… maintenant je comprends aussi pourquoi, parce qu'il fait avec les différentes personnalités, etc.… mais oui au début j'ai été surprise… ça m'a coûté dans le sens où parfois je n'étais pas d'accord et je n'avais pas envie de mettre d'eau dans mon vin parce que ça allait à l'encontre de moi, ma manière de voir le métier, de voir le fonctionnement du service vie scolaire, etc. Et après aussi parce que parfois du coup le positionnement envers l'équipe avec qui je travaillais il était parfois compliqué parce que le mercredi où j'étais toute seule je demandais parfois des choses… je demandais des choses qui pouvaient être différentes de ce qui était demandé des autres jours, je pouvais avoir une exigence qui était un petit peu plus élevée par rapport à ce qui était demandé le reste de la semaine, etc. donc c'était aussi difficile au début de se positionner vis-à-vis de l'équipe et qu'eux comprennent aussi qu'ils travaillaient avec trois CPE, qu'il y avait trois personnalités différentes, etc.… Mais je pense que du coup tout le monde s'est un petit peu adapté, je me suis adaptée à l'équipe et l'équipe s'est aussi adaptée à moi. (CPES 6, entretien post dispositif, l 65 à 83).

3.3.3 Analyse des autres facteurs facilitants

Certains facteurs identifiés dans les discours des CPES ne peuvent être qualifiés ni de convergences ni de divergences, au regard du nombre d'occurrences. Pour autant, il importe de les examiner avec attention, dans une démarche heuristique qualitative qui vise à décrire et comprendre l'évolution du SEPro.

Dans les facteurs facilitants liés à l'environnement de travail, quatre facteurs peuvent être identifiés dans les discours des CPES : la connaissance du contexte de travail (CPES 2, CPES 5) ; la formalisation du travail (CPES 1 ; CPES 5) ; les feed-back de l'entourage professionnel (en-dehors des débriefings avec le tuteur) (CPES 2) ; la confrontation à des situations de travail complexes (abordée au 3.3.1) (les 5 CPES). La CPES 2 évoque en particulier les feed-back de son chef d'établissement, qui constitue un autrui significatif dans la construction professionnelle des CPE débutants. Cela rejoint ici les sources du SEPro identifiées par Bandura (2007). L'auteur met au jour le rôle joué par les messages verbaux adressés par des individus significatifs, dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

Dans les facteurs personnels, quatre facteurs sont repérés dans les discours des CPES : la prise de conscience et la compréhension des besoins des AED (CPES 1, CPES 2, CPES 5) ; le sentiment d'être légitime, qui est associé à l'augmentation de la confiance en soi (CPES 2, CPES 6) et l'évolution de la posture d'AED à CPE (CPES 1, CPES 2, CPES 4 et CPES 6), évoqué supra. Les discours des CPES, qui expriment leur prise de conscience de l'importance de prendre en compte les besoins professionnels des AED, afin que ceux-ci puissent assurer leurs missions auprès des élèves, traduisent une préoccupation managériale à l'égard des AED, qui peut être occultée par la mission relative à l'accompagnement des élèves, au cœur du métier de CPE :

> Parce qu'on pense l'accueil de notre public, et ben notre public ce sont les élèves… c'est vrai qu'on dit toujours qu'ils sont au cœur du système et qu'on est là pour eux, qu'on doit mettre en place les conditions qui vont bien, pour que leur scolarité se passe au mieux, mais c'est vrai qu'on oublie le fait que les assistants d'éducation… on les voit en entretien le vendredi ils arrivent le lundi, ils prennent leur poste… Et on ne prend pas le temps de les accompagner dans la prise en main de leur poste et on compte trop sur la formation par les pairs, on dit qu'ils vont se former mutuellement, sauf qu'on peut s'interroger : est-ce que c'est vraiment le rôle des AED vraiment de former ses collègues ? Alors sur certaines choses, oui, mais la question de l'accueil de l'assistant d'éducation, la manière dont il est accueilli, c'est tout aussi important que la manière dont on accueille les élèves, quoi. Parce que c'est compliqué d'attendre quelque chose d'un assistant d'éducation si on ne lui a pas expliqué dès le départ nos attendus et pourquoi il est véritablement là (CPES 1, entretien post dispositif, l 73 à 93).

Les facteurs explicatifs les plus nombreux sont liés au dispositif de formation en situation de travail expérimenté par CPET et CPES : la préparation de la mise en situation de travail (CPES 1 et CPES 4) ; des expériences de maîtrise (CPES 1 et CPES 5) ; l'expérience de la situation de travail (i. e la régulation de l'équipe de vie scolaire) ; le débriefing avec le tuteur (cité par toutes les CPES, cf. supra 4.2.1) ; la répétition de la prise en charge de la situation de travail (CPES 2, CPES 5, CPES 6) ; l'expérience vicariante et la co-intervention, mais qui sont

évoquées uniquement par l'une des CPES (cf. supra 4.2.2). La répétition de la mise en situation de travail est citée par trois CPES sur cinq :

> Ce qui m'a aidée à progresser, c'est aussi la répétition, le fait de faire plusieurs entretiens… je pense que si je n'avais fait que deux, par exemple je pense que je n'aurais pas autant progressé, parce que je ne me serais pas assez entraînée sur l'exercice. Finalement, on a fait des entretiens forcément dans le cadre de la thèse, mais on a aussi fait des entretiens professionnels tout au long de l'année, donc la répétition (…) Mais vraiment la répétition de cet exercice, qui explique, je pense, le progrès. (CPES 5, entretien post dispositif, l 64 à 73).

3.4 Les points de difficultés et les épreuves

Dans les facteurs de difficulté liés à l'environnement de travail, la CPES 6 évoque une conception du management en tension avec celle portée par son tuteur (cf. supra), ce qui a constitué pour elle un point d'achoppement pour asseoir son positionnement en tant que responsable de service au sein de l'équipe. Les CPES évoquent également la difficulté du travail collectif au sein d'une équipe de plusieurs CPE.

Dans les facteurs personnels, deux facteurs de difficulté sont identifiés : l'expérience antérieure d'AED (CPES 6) et « faire sa place au sein de l'équipe des CPE » (CPES 1, CPES 5, CPES 6). Rappelons que toutes les CPES exercent au sein d'équipes composées à minima de deux à trois CPE (CPES 1, CPES 2, CPES 4, CPES 5), jusqu'à cinq CPE pour la CPES 6. Parvenir, dans ce contexte, à trouver et prendre sa place au sein d'une équipe composée de professionnels expérimentés peut devenir pour certains débutants une véritable épreuve (Martuccelli, 2006 ; Périer, 2014) de l'entrée dans le métier :

> en début d'année on avait quand même cette posture un petit peu de stagiaires, on découvrait l'établissement, d'autant plus que moi j'ai des collègues qui sont toutes expérimentées et qui sont là depuis longtemps, donc trouver sa place dans cette équipe où je débarquais finalement où j'étais la plus jeune, de très loin… je n'avais pas d'expérience… donc ça a été un petit peu difficile au départ… finalement au cours de l'année, j'ai pris ma place, j'ai pris ma place dans l'équipe de CPE, j'ai pris ma place au sein de l'équipe des AED, progressivement ça s'est amélioré parce que je suis sortie de mon rôle de stagiaire et que j'ai pris vraiment possession de mon rôle de CPE, pas uniquement de stagiaire. En début d'année effectivement c'était plus difficile parce que j'arrivais dans une équipe qui était déjà constituée, qui avait de l'expérience, donc c'est un petit peu difficile de trouver sa place. (CPES 5, entretien post dispositif, l 108 à 118).
>
> Nous on arrive, ils savent qu'on est stagiaire… il y avait ce truc aussi… Sylvain ils l'appellent chef, mais c'est le seul qu'ils appellent chef, il y avait des choses comme ça où c'était un petit peu plus difficile de se positionner en tant que responsable de service nous aussi, je dis « *nous* » parce qu'il y a Marie aussi je sais qu'au début elle avait le même ressenti que moi et puis petit à petit avec nos caractères, je pense avec le fait aussi qu'on était seule le mercredi et que du coup on est arrivé… enfin moi en tout cas j'ai réussi le mercredi à prendre ma place en tant que responsable de service parce que il n'y avait que moi et du

> coup il n'y avait que moi à qui ils pouvaient demander les choses, etc.… (CPES 6, entretien post dispositif, l 197 à 204)

Enfin, dans les facteurs de difficulté liés au travail à réaliser (c'est-à-dire ici la régulation de l'équipe de vie scolaire au travers de l'entretien professionnel), la CPES 2 aborde la difficulté à gérer les blancs dans l'entretien, qui va jusqu'à la dimension de l'épreuve la concernant :

> je me souviens le premier entretien avec Pierre, je l'ai vraiment vécu comme une épreuve, genre je ne savais pas par où commencer, ni comment gérer les blancs, ni comment féliciter la personne que j'avais en face… je pense que j'étais aussi mal à l'aise que l'assistant d'éducation en face. (CPES 2, entretien post dispositif, l 152 à L56).

La complexité de « faire travailler les autres » apparaît dans le discours de plusieurs CPES (CPES 2, CPES 4, CPES 6). Ainsi la CPES 6 explique qu'en début d'année, ses attentes à l'égard des AED se fondaient sur une projection de ce qu'elle-même avait vécu en tant qu'AED investie dans son travail et soucieuse de respecter le cadre de travail qui lui était fixé par sa chef de service :

> parce que je suis arrivée avec ma naïveté je pense, d'ancienne AED… voilà moi quand je suis arrivée à mon tout premier poste d'AED, cinq ans auparavant, on me donnait un poste, pour moi j'étais au travail et c'était impensable pour moi de ne pas faire ce qu'on me demande alors que j'étais au travail, que je suis là et que je suis payée pour ça… après moi j'ai fait mes quatre ans d'AED avec une CPE qui était exigeante, en tout cas sur certains postes, etc., et quand je suis arrivée et que j'ai vu que bon ben (souffle).. Quand ça sonnait, il n'y avait personne au portail, aux interclasses il y avait personne dans les couloirs alors que c'était demandé (…) au début j'étais très très étonnée, et j'étais très agacée aussi parce que pour moi c'était impensable, quoi. (CPES 6, entretien post dispositif, l 311 à 321).

Le réel de l'exercice professionnel, se révèle alors plus complexe qu'il n'était imaginé, en prenant la dimension d'une épreuve de l'entrée dans le métier, ce qu'exprime la CPES 2 :

> … je devais être bercée d'illusions, comme quoi tout le monde allait bien faire son travail et que je n'allais pas avoir besoin de recadrer les assistants d'éducation… et au final ça n'a pas été du tout le cas… de devoir le faire en fait, ça m'a permis de vraiment comprendre que non… on ne vit pas dans un monde de bisounours où tout le monde participe, et où tout le monde s'investit autant que ce que l'on aimerait dans notre service et que des fois c'est nécessaire, quoi. (…) que j'avais limite l'impression que des fois je dois plus recadrer et rappeler les choses aux adultes aux élèves… alors que… mais c'est ce qu'on avait un peu discuté la dernière fois que tu es venue à L… j'avais limite l'impression que des fois je dois plus recadrer et rappeler les choses aux adultes aux élèves.... au final après, le plus gros choc c'est de se rendre compte qu'on est aussi là pour éduquer

les adultes, qui ne comprennent pas tout le temps… et je ne m'attendais pas de devoir le faire de manière aussi régulière, alors que le public principal c'est quand même des élèves, et que c'est eux qu'on s'attend à recadrer. (CPES 2, entretien post dispositif, l 128 À 133

Synthèse du Chapitre 10

Le SEPro constitue l'un des deux indicateurs retenus pour étudier les savoirs professionnels construits par les CPES, en tant qu'il rend compte des savoirs professionnels perçus. Le SEPro a été mesuré aux trois temps du dispositif de FEST, dans une démarche diachronique. Au-delà d'une évolution quantitative du SEPro, nous nous sommes intéressée, d'un point de vue qualitatif, à la perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation de leur SEPro relatif à la régulation de l'équipe de vie scolaire, dans une visée heuristique.

À l'issue du dispositif de FEST, le SEPro est en augmentation pour quatre CPES sur cinq sur les deux composantes du SEPro. Une relative hétérogénéité est observée dans la variation des dix champs constituant ces deux composantes. Cinq champs sont en augmentation, voire en forte augmentation, pour quatre CPES sur cinq : la conduite de réunions ; l'organisation de la communication ; la facilitation de l'expression de l'AED ; la régulation des tensions dans l'entretien ; l'évaluation des compétences des AED et la définition des objectifs. Quatre champs sont en augmentation pour trois CPES sur cinq : la posture de responsable de service : la régulation des conflits dans l'équipe ; la préparation de l'entretien professionnel ; les besoins de formation et l'accompagnement du projet professionnel. Ce dernier item est en forte augmentation. La formalisation des entretiens professionnels dans le cadre du dispositif de FEST a permis de dégager un temps et un espace de dialogue sur le travail. Cette préoccupation peut fréquemment se retrouver reléguée au second plan, face à l'urgence des autres tâches, et à l'impératif de la prise en charge éducative des élèves. Enfin, seule la CPES 2 est concernée par la diminution de deux champs relatifs à l'organisation de la communication et à la régulation des conflits dans l'équipe.

La figure infra synthétise ces résultats.

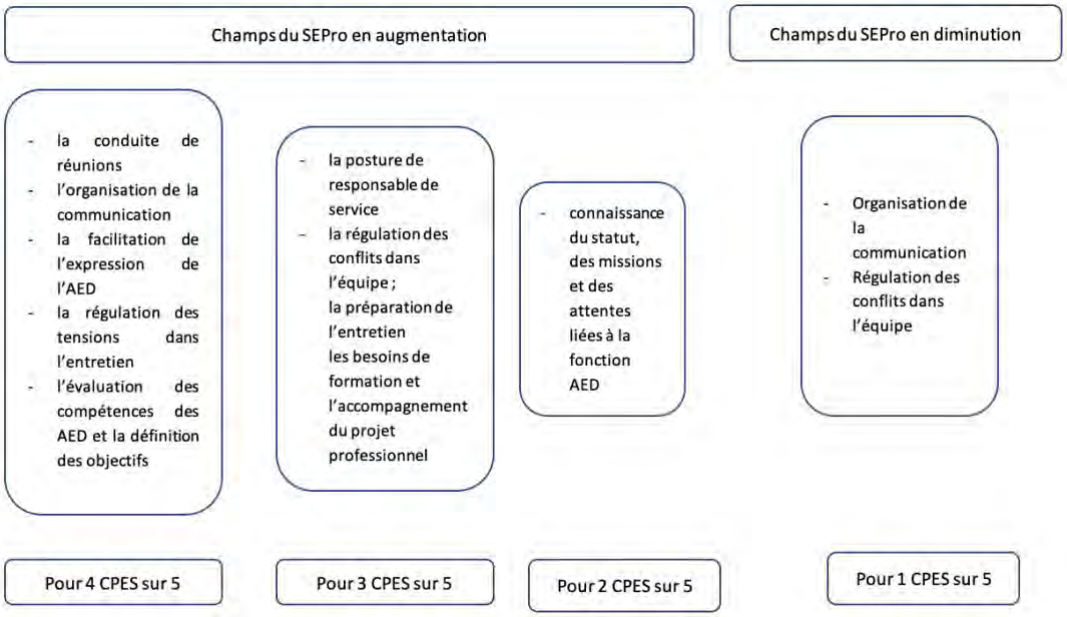


Figure 22 - Variations des champs du SEPro pour les cinq CPES, à l'issue du dispositif de FEST

Interrogées au cours d'un entretien de recherche post dispositif, les CPES ont apporté des éléments explicatifs, de leur perception de la variation des champs du SEPro.

Concernant les facteurs liés à l'environnement de travail, quatre facteurs sont identifiés comme facilitants au regard de l'augmentation du SEPro, indépendamment de la configuration de tutorat :

- la confrontation à des situations de travail complexes, avec la prise en charge de responsabilité. Ce point fait consensus chez les CPES et est souligné en particulier par les CPES exerçant dans le même établissement que leur tuteur.
- la formalisation du travail
- la connaissance du contexte de travail
- les feed-back de l'entourage professionnel (au-delà des interactions avec tuteur).

En revanche, seules les CPES 5 et CPES 6 (tuteur établissement) évoquent des points de difficulté liés à l'environnement de travail : le cloisonnement des responsabilités au sein de l'équipe des CPE et une conception du management de la CPES différente de celle portée par le CPET.

Concernant les facteurs liés au sujet, trois éléments sont identifiés comme facilitants pour l'évolution du SEPro :

- l'évolution de la posture d'AED à CPE : ce point fait consensus chez les CPES, qui ont toutes exercé précédemment la fonction d'AED. Pour incarner pleinement leur rôle de responsable de service, il leur a fallu opérer un déplacement, voire une mue professionnelle pour la CPES 4, pour se détacher de cet ancien statut, tout en conservant les acquis de cette expérience professionnelle ;
- le sentiment d'être légitime, associé à une augmentation de la confiance en ses compétences professionnelles ;
- la prise de conscience et compréhension des besoins des AED.

Dans les points de difficulté liés au sujet, deux facteurs sont identifiés :

- l'expérience antérieure d'AED : il y a ici une ambivalence de cette expérience professionnelle antérieure. En même temps qu'elle constitue un facteur facilitant, en tant qu'elle aide à comprendre les besoins et les attentes professionnels des AED, elle représente une difficulté, car il s'agit de se détacher de cette posture pour habiter pleinement la place du responsable de service au sein de l'équipe ;
- « faire sa place au sein de l'équipe des CPE » : ce point de complexité, qui peut aller jusqu'à la dimension de l'épreuve de l'entrée dans le métier, est lié au statut de stagiaire et de débutant inexpérimenté au sein d'équipes composées de deux à cinq CPE.

Dans les facteurs liés au dispositif de formation en situation de travail, les CPES évoquent des facteurs facilitants :

- la préparation de la mise en situation de travail ; des expériences de maîtrise ;
- l'expérience de la situation de travail (i. e la régulation de l'équipe de vie scolaire) ;
- le débriefing avec le tuteur ; la répétition de la prise en charge de la situation de travail ;
- l'expérience vicariante et la co-intervention, mais qui ne sont pas évoqués que par une CPES. Le débriefing est cité par toutes les CPES, et la répétition de la mise en situation de travail fait consensus pour trois CPES sur cinq.

Dans les points de difficulté liés au travail à réaliser, « faire travailler les autres » apparaît comme une difficulté qui n'était pas nécessairement anticipée par les CPES, dans leurs attentes à l'égard du métier. En se révélant plus complexe qu'il n'était envisagé, le réel de cette dimension managériale du métier peut aller jusqu'à prendre la dimension de l'épreuve pour certaines CPES.

Enfin, concernant l'environnement de travail, deux points de difficulté sont relevés :

- le travail collectif au sein de l'équipe des CPES : ce point fait consensus chez les CPES et apparaît comme une épreuve, dans le discours des CPES. Les CPES expriment des attentes fortes à l'égard du travail collectif au sein de l'équipe des CPE, et la confrontation au réel de l'exercice professionnel semble déstabiliser ces croyances et attentes antérieures ;

- les divergences de conceptions relatives au management entre CPES et CPET.

La figure infra synthétise les facteurs explicatifs de la variation du SEPro, du point de vue des CPES.

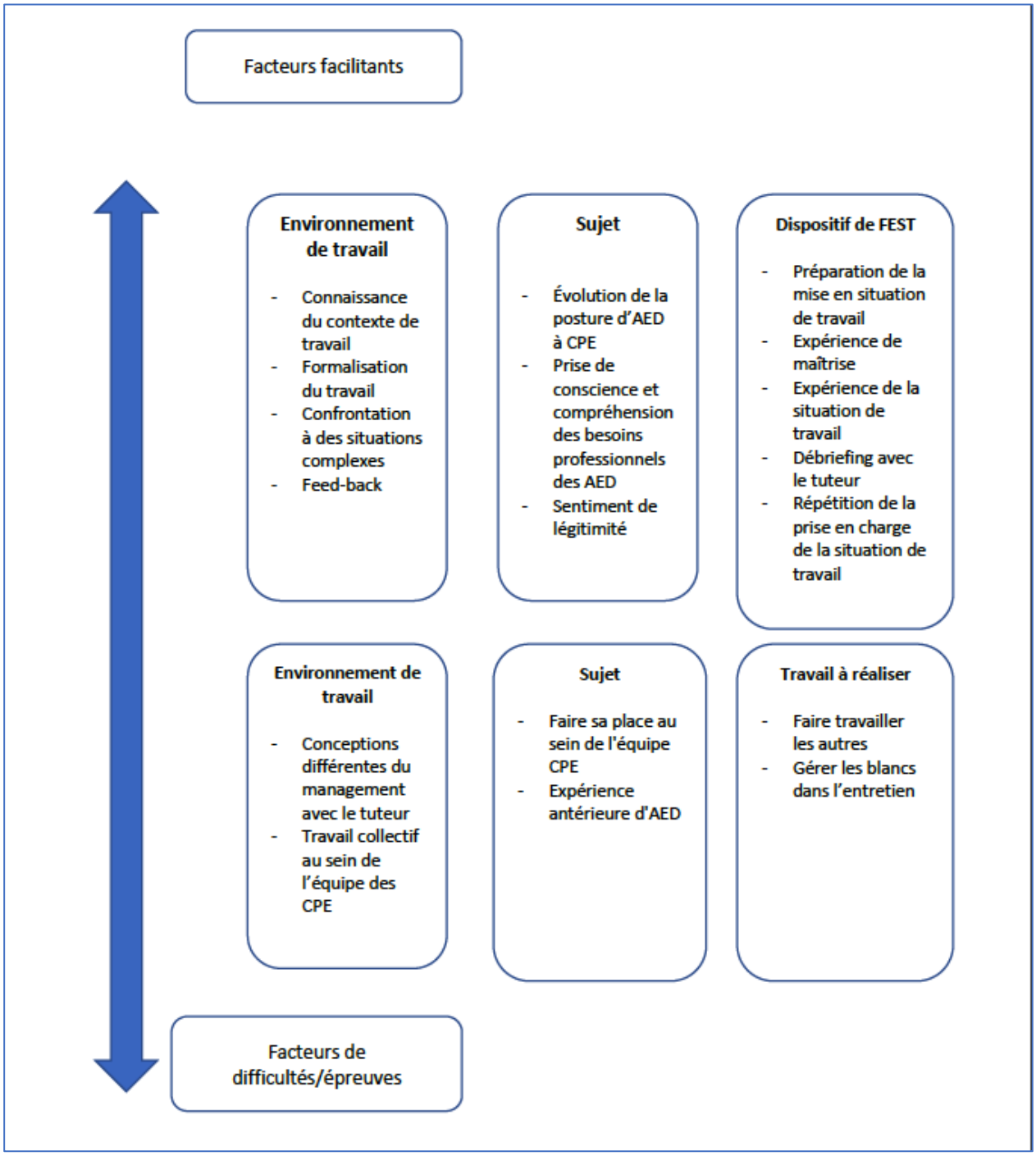


Figure 23 - Perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro

CHAPITRE 11 LES SAVOIRS CONSTATÉS

Rappelons que nous étudions l'évolution des pratiques des CPES dans la situation de régulation de l'équipe de vie scolaire au travers de deux indicateurs : les savoirs perçus (Tali, 2016) en étudiant les variations de SEPro (Marcel, 2009b) ; les savoirs constatés (Tali, 2016), en analysant l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005). Pour cela, nous mobilisons la démarche de mise en récit des pratiques, théorisée par Marcel (2009, 2014b), telle que nous l'avons explicitée au Chapitre 9 supra. Le modèle quaternaire des pratiques, auquel est adossée cette démarche, a été opérationnalisé en identifiant les variables décrivant les pratiques (cf. Chapitre 9).

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats relatifs à l'évolution de ces variables. Notre hypothèse de départ postule que les CPES construisent des savoirs professionnels, au travers de leur participation au dispositif de formation en situation de travail. Il s'agit donc de repérer et de caractériser l'évolution de ces variables, en essayant d'identifier si cette évolution est liée à des caractéristiques individuelles des CPES (par exemple la configuration de tutorat ou encore l'expérience professionnelle antérieure) ainsi qu'à leur participation au dispositif de formation en situation de travail.

Nous décrivons en détail l'analyse d'un cas, variable par variable, afin d'expliciter au lecteur la démarche d'analyse (1). Nous renvoyons ensuite en annexe l'analyse détaillée des quatre autres cas, afin de fluidifier la lecture de ce chapitre. Aussi, dans le corps de ce chapitre, après l'exposition de ce premier cas, nous présentons directement les configurations du modèle quaternaire des pratiques des quatre autres CPES (2). L'analyse comparative de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques de chacune des CPES met au jour des convergences et des différences dans les pratiques des CPES (3). Une généralisation des résultats n'est pas visée ici, et il convient de porter un regard critique sur ce travail (4).

1 Le cas de la CPES 1

Après avoir rappelé quelques éléments de contextualisation des séances du dispositif de formation en situation de travail pour la CPES 1, nous présentons la description de l'évolution des pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire, à partir de l'analyse des récits de pratiques, aux trois temps du dispositif. Cette partie s'achève par une synthèse de l'évolution des pratiques, au travers du modèle quaternaire des pratiques, pour la CPES 1.

1.1 Vignette de présentation des mises en situation de travail

La CPES 1 effectue son année de stage dans un lycée professionnel de 391 élèves, situé en zone urbaine d'une grande agglomération et doté d'un internat. Elle bénéficie de l'accompagnement d'un tuteur « hors établissement », qui exerce en lycée général, dans la même ville. L'équipe de vie scolaire comprend trois CPE (dont la CPES) et dix assistants d'éducation. La CPES 1 a mis en œuvre trois mises en situation de travail (conduite de l'entretien professionnel avec un AED), en janvier, mars et juin, avec trois AED aux profils différents. La première mise en situation de travail s'est déroulée en janvier 2020 (T1), avec une AED âgée de 40 ans, ayant un an d'ancienneté dans l'établissement. La CPES a préparé cet entretien

professionnel (EP) avec son tuteur. Le tuteur a assisté à l'EP en observateur et une séance de débriefing avec le tuteur a suivi ce premier entretien. En mars (T2), il n'y a pas eu de séance de préparation avec le tuteur, la CPES a préparé seule l'entretien professionnel et à nouveau, une séance de débriefing a suivi la mise en situation de travail et son observation par le tuteur. Ce second entretien professionnel a eu lieu avec une AED âgée de 27 ans, nouvellement recrutée (au moment où se déroule l'entretien, elle exerce au sein du lycée depuis un mois). Le dernier entretien professionnel s'est déroulé en fin d'année scolaire, en juin 2020 (T3), avec un AED âgé de 36 ans, ayant un an d'expérience professionnelle au sein du lycée. Le dispositif de formation en situation de travail étant achevé, le tuteur n'a pas assisté à cet entretien professionnel. Cet EP a lieu dans le contexte de la crise sanitaire du Covid-19, lors de la première semaine du retour au travail en présentiel pour les équipes et les élèves.

Le tableau infra synthétise ces éléments de contextualisation.

Tableau 30 : CPES 1, vignette de présentation des mises en situation de travail

	T1	**T2**	**T3**
Genre AED	Femme	Femme	Homme
Prénom	Danielle	Sophie	Simon
Âge AED	40	27	36
Quotité de travail	Trois quarts temps	Trois quarts temps	Trois quarts temps
Ancienneté dans l'établissement	1 an	1 mois	3 ans
Formation de l'AED	Bac général	Bac professionnel (enseignement agricole)	Bac général-brevet professionnel d'éducateur sportif
Expérience professionnelle antérieure	– Militaire (10 ans) – Auxiliaire de puériculture (7 ans) – Autres expériences dans la restauration et le soutien scolaire)	– Cavalière – Soigneuse équestre	– Éducateur – Autres expériences dans la restauration et le bâtiment
Période entretien professionnel	Janvier	Mars	Juin

1.2 Les épisodes significatifs sélectionnés

Rappelons que les épisodes significatifs conjointement sélectionnés par la CPES et la chercheure constituent le point de départ de l'élaboration du relevé d'observation puis des récits de pratiques, à l'issue des entretiens de recherche. Les épisodes sont dits significatifs au regard du projet de recherche et de la perception de la CPES. Aussi, il s'agit de moments au cours desquels la CPES :

- pense avoir agi différemment, par rapport à la séance précédente (repérage d'une évolution des manières de faire) ;
- s'est sentie en réussite ou en difficulté.

Les moments de controverse (ou désaccords) entre la CPES et l'AED sont également considérés comme des moments significatifs au regard du projet de recherche. 12 épisodes significatifs ont été retenus pour la CPES 1 (quatre par période). En T1, ils portent sur deux

thèmes : la conduite de l'entretien et la régulation du travail. En T2 un troisième thème apparaît : la CPES sélectionne un épisode lié aux difficultés exprimées par l'AED et en T3, cette thématique concerne deux épisodes sur trois. Il y a donc une dynamique de focalisation sur les difficultés exprimées par l'AED, dans le choix des épisodes significatifs. Le schéma narratif des récits de pratiques élaborés à partir de ces épisodes significatifs est présenté en annexe (annexes 23 à 27).

1.3 Le traitement cognitif de la situation

À partir des cadres théorique et méthodologique présentés supra, des variables ont été définies pour analyser les récits de pratiques des CPES. Un travail de catégorisation des variables et des modalités de variables a été effectué, à l'issue du recueil des éléments empiriques, afin d'opérer des regroupements de variables pour l'analyse (cf. Chapitre 9, partie 3. Méthodologie de l'analyse). La catégorisation de ces variables se trouve en annexe (annexes 28 à 32). Nous présentons ici les résultats pour les variables relatives au traitement cognitif de la situation par la CPES (buts, jugements pragmatiques et prises d'indices) puis les résultats relatifs à la phase d'action de la CPES et à sa perception de son action.

1.3.1 Évolution des buts

Dès le T 1, les buts exprimés par la CPES 1 sont variés et relèvent de l'intégralité des catégories identifiées pour l'ensemble des CPES :

- des buts opérationnels, liés à la maîtrise de l'entretien professionnel
- des buts ontologiques liés à l'AED
- des buts praxiques relatifs à une visée réflexive et transformative du travail
- des buts managériaux liés au pilotage du travail
- des buts évaluatifs, liés à l'évaluation du positionnement de l'AED ou à la maîtrise des gestes professionnels.

Rappelons que les buts sont identifiés dans le récit de l'acteur, élaboré à partir de l'entretien de recherche, sur la base des moments significatifs conjointement relevé par les CPES et la chercheure.

Le tableau infra présente l'évolution des occurrences des buts aux trois temps du dispositif. Onze buts différents sont exprimés (sur la durée du dispositif), dont certains ont plusieurs occurrences (30 buts exprimés au total). Deux catégories sont prédominantes : les buts ontologiques (9 occurrences) et les buts managériaux (8 occurrences).

Tableau 31 : Analyse de l'évolution des buts pour la CPES 1

	T1	T2	T3
Buts opérationnels	– Ouvrir un espace d'échange (E1_1)[135]	– Ouvrir un espace d'échange (E2_1) – Conserver la maîtrise du déroulé de l'entretien (E2_4)	– Ouvrir un espace d'échange (E3_4)
Buts ontologiques	– Soutenir et valoriser l'AED (E1_1 ; E1_3) – Accompagner l'AED dans le projet professionnel (E1_4)	– Soutenir et valoriser l'AED (E2_4) – Veiller aux conditions de travail des AED (E2_1 ; E2_2)	– Soutenir et valoriser l'AED (E3_3) – Accompagner l'AED dans le projet professionnel (E3_4) – Veiller aux conditions de travail des AED (E3_1)
Buts managériaux	– Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E1_3) – Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E1_1 ; E1_2 ; E1_4)	– Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E2_2) – Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E2_1 ; E2_4)	– Associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service (E3_2)
Buts praxiques	– Faire évoluer les pratiques (E1_4)	– Faire comprendre les finalités du travail (E2_3)	– Transmettre des savoirs professionnels (E3_3)
Buts évaluatifs	– Évaluer la maîtrise des procédures et gestes professionnels (E1_2)	– Évaluer la maîtrise des gestes professionnels (E2_3) – Évaluer le positionnement de l'AED (E2_1)	– Évaluer le positionnement de l'AED (E3_1 ; E3_2 : E3_3)

Les buts opérationnels apparaissent constants aux trois temps du dispositif, la préoccupation majeure de la CPES, au plan opératoire, étant de faire de l'entretien un temps de dialogue sur le travail, au cours duquel l'AED se sente en confiance et puisse s'exprimer librement. Ainsi, l'entretien professionnel est l'occasion, pour la CPES, de recueillir des éléments de nature à alimenter son diagnostic du service, ce dont témoigne l'extrait de récit ci-dessous :

[135] E1_1 représente l'épisode 1 du récit des pratiques au temps T 1

Encadré 3 Extrait du récit de la CPES[136], en T2 (E2_1 ; AED Sophie)

La CPES débute l'entretien comme la fois précédente, en expliquant à l'AED la finalité de l'entretien et en lui demandant de décrire, en quelques mots, sa prise de poste au lycée. Son objectif ici est de mettre l'AED en confiance, pour qu'elle se sente à l'aise dans les échanges et se saisisse de l'espace de parole proposé pour s'autoriser, le cas échéant à évoquer les dysfonctionnements du service « *l'objectif en début, c'est de pouvoir gagner l'adhésion et la confiance de l'assistant d'éducation, pour qu'ensuite les échanges soient plus riches, qu'il se sente à l'aise, qu'il sente que sa parole est entendue, qu'il puisse avoir un espace de parole libre, qu'il puisse exprimer même des choses qui pourraient dysfonctionner dans le service* »

Les buts ontologiques constituent la catégorie la plus représentée, ce qui témoigne de la préoccupation de la CPES à cet égard. Ces buts sont centrés autour du soutien et de la valorisation de l'AED et d'une attention importante à la qualité de vie au travail des AED. Ce souci du bien-être des AED s'exprime en T2 dans le discours de la CPES à l'occasion du recrutement d'une nouvelle AED :

Encadré 4 Extrait du récit de la CPES, en T2 (E2_1 ; AED Sophie)

La CPES précise que, pour autant, le contexte de cet entretien était différent des précédents : s'agissant d'une AED récemment embauchée, il s'agissait d'un entretien de fin de période d'essai. L'objectif de la CPES, pour cet entretien, est de s'assurer d'une bonne intégration de l'AED au sein de l'établissement, ainsi qu'une bonne compréhension de ses missions « *m'assurer qu'elle se sentait bien à son poste, qu'elle se sentait légitime, qu'elle avait trouvé sa place auprès de ses collègues, auprès de ses chefs de service, auprès des élèves et savoir si elle avait bien perçu ce qu'on attendait d'elle en tant qu'assistante d'éducation au lycée Bergerac* ».

La période de confinement lié à l'épidémie de Covid-19 va donner une autre dimension à cette préoccupation de la qualité de vie au travail des AED, dans une perspective compréhensive et d'accompagnement des personnels :

Encadré 5 Extrait du récit de la CPES, en T3 (E3_1 ; AED Simon)

La CPES souhaite savoir comment l'AED a vécu la période de confinement et le travail à distance, pour évaluer son état d'esprit au retour au lycée et pouvoir l'accompagner dans la reprise, le cas échéant. Aussi elle débute l'entretien en prenant de ses nouvelles et en lui demandant son vécu de cette période « *On a passé deux mois en confinement, en distanciel, cette période a été vécue de manière très différente par l'ensemble des assistants d'éducation, on s'est aperçu au travers des entretiens, que pour certains cela avait été plus éprouvant que pour d'autres, donc il me semblait nécessaire de prendre de ses nouvelles, savoir comment lui il avait vécu cette période, savoir comment il avait réussi à gérer sa vie familiale et sa vie professionnelle, parce qu'il y avait une unité de lieu, la maison était à la fois la sphère familiale et la sphère professionnelle, et ça n'a pas forcément été toujours simple pour tout le monde de concilier tout cela, et j'avais à cœur de revenir sur cette période de confinement et de savoir comment lui, aujourd'hui dans quel état d'esprit il revenait au lycée, pour l'accompagner au mieux, si d'aventure cette période avait été compliquée…* (…) ». Elle débute toujours l'entretien en demandant à l'AED comment il va, mais, dans ce contexte de reprise du travail en présentiel, elle est davantage préoccupée par l'état d'esprit des AED « *Donc ça me semblait important, de m'attarder sur ça, sur son état d'esprit pour cette première semaine de reprise (…) là peut-être qu'il y avait une intention un peu plus poussée de savoir comment est-ce qu'il avait vécu ce travail en distanciel (…) Donc voilà, je voulais m'assurer que cette période n'avait pas été trop lourde à gérer, tant au niveau personnel que professionnel* ».

Les buts managériaux évoluent peu au cours du dispositif : dès le T1, la CPES s'inscrit dans une posture managériale compréhensive, en manifestant une attention particulière à la

[136] Rappelons que certaines variables, dont les buts, sont extraits du récit de l'acteur, et repris dans le récit des pratiques

compréhension des difficultés rencontrées par les AED, ainsi qu'en témoigne l'extrait de récit suivant.

Encadré 6 Extrait du récit de la CPES, en T 1 (E1_3 ; AED Danielle)

Quand l'AED revient sur l'incident qui s'est produit entre elles et qu'elle emploie le terme « clash », la CPES est surprise et déstabilisée, car elle ne pensait pas que ses mots avaient pu produire un tel effet sur l'AED. Elle prend alors conscience que ses mots ont bouleversé l'AED « *Clash » moi, je ne m'y attendais pas du tout. C'est fort comme terme., je me dis mince, j'ai provoqué ça en elle… Je me dis mince, pas « je lui ai fait du mal », mais je… Ouais, j'ai bougé des choses en elle en fait, qui l'ont bouleversée, en fait. Et c'est vrai que des fois, le poids des mots en fait qu'on emploie alors c'est vrai qu'on pense souvent par rapport aux élèves, mais je n'avais pas.. Je n'avais pas eu le sentiment suite à l'entretien, il y a 15 jours, d'avoir dit des choses qui auraient pu provoquer ça chez quelqu'un* ». Elle signifie son étonnement à l'AED, en répétant ses mots en écho « *clash, vraiment* » et elle essaie de comprendre pourquoi l'AED n'est pas venue lui faire plus tôt de ses difficultés, en questionnant l'AED « *c'est un peu une remise en question de ma part, je m'interroge en fait, et c'est pour ça que je viens la chercher un peu sur "Ben. Si on en est arrivé là" donc elle » voilà, j'aurais dû venir, j'aurais dû parler avant* ».

La CPES 1 exprime également, dès le T1, une conception participative du management, en manifestant le souhait d'associer les AED à l'évolution du fonctionnement du service. Cet objectif est exprimé à quasiment tous les épisodes en T1 et en T2 :

Encadré 7 Extrait du récit de la CPES, en T 3 (E3_2 ; Simon)

La CPES explique que ses collègues et elle ont une conception différente du rôle des AED et du pilotage de l'équipe ; sa collègue titulaire veut conserver la maîtrise de la construction des outils, qu'elle demande ensuite aux AED d'appliquer « je sais que ma collègue Corinne n'est pas forcément dans cette philosophie-là, elle, elle veut faire et donner à faire par la suite. Les outils, c'est elle qui les crée, et elle les met à disposition des AED, et elle leur demande de les utiliser ». Elle souhaite s'inscrire dans une démarche de co-construction avec eux, car elle considère qu'ils ont une meilleure connaissance du terrain, du fait de leur proximité quotidienne (…) Moi, j'ai plutôt envie d'être dans une dynamique de coconstruction, d'où ma question « *vous, vous vivez l'internat, vous êtes les mieux placés, que moi pour savoir quelles seraient les choses à faire évoluer ? (…) Un service, on est une équipe, et nous on peut aussi avoir parfois un peu la tête dans le guidon, ne pas prendre justement cette distance nécessaire, et je pense qu'il faut se nourrir aussi des retours des assistants d'éducation quand il y a des choses qui dysfonctionnent (…) ils ont des idées, des propositions à faire, ben on met tout sur la table, on voit ce qui est envisageable ou pas, on mutualise, et après on construit ensemble* ». Aussi elle pose un certain nombre de questions à l'AED, pour l'amener à entrer dans une démarche de « diagnostic » partagé et identifier ce qui « fait que ça ne fonctionne pas ». Les éléments qu'elle recueille ainsi pendant les entretiens professionnels contribuent à alimenter son propre diagnostic du service, qu'elle communique ensuite au chef d'établissement. « *c'est une forme de diagnostic, ce sont des éléments qu'on peut rajouter à notre diagnostic. Là, le chef nous demande le bilan du service pour mi-juin. Donc la question du travail personnel, c'est quelque chose qui va pouvoir apparaître dans ce bilan-là* ».

Les buts praxiques, liés à une visée réflexive et transformative du travail, sont présents dès le T1. Exprimés à chacune des périodes, ils apparaissent significatifs dans le récit de la CPES et relèvent de trois modalités. La préoccupation de faire évoluer les pratiques s'affine en T2 et T3 : il s'agit alors pour la CPES de faire comprendre les finalités du travail (T2) et de transmettre des savoirs professionnels (T3) et, ce faisant, de conduire les AED à analyser leur pratique professionnelle. Elle articule dans son discours des savoirs théoriques, issus de la formation, à des savoirs d'action, issus de sa pratique professionnelle :

Encadré 8 Extrait du récit de la CPES, T3 (E3_2 ; Simon)

En abordant ce thème, elle veut faire prendre conscience à l'AED qu'une punition doit être « éducative », c'est-à-dire comprise par les élèves et en rapport avec l'acte commis « *c'est vrai qu'il faut les amener à prendre conscience qu'une punition doit être éducative et comme j'explique, c'est là où je deviens un petit peu « cours magistral », je ne sais plus comment je le formule, je lui explique en gros que si on veut que ça soit éducatif il faut que ça corresponde, « il faut que les élèves comprennent, qu'il y ait un lien entre l'acte pour lequel il est puni et le travail qu'on lui demande* ». Pour faire comprendre cette idée à l'AED, elle mobilise les savoirs acquis en formation sur la question de l'autorité éducative « *Ça a presque viré au cours magistral, en fait sur l'autorité, il ne manquait plus que de citer Prairat, et c'était bon, on avait la totale* ». En faisant cela, elle veut « *donner du sens aux pratiques* » des AED. Elle considère que les savoirs nourrissent la pratique professionnelle et qu'il n'y a pas de « déconnexion » entre les deux « *ça vient complètement nourrir nos pratiques, il n'y a pas de déconnexion entre ce qu'on a pu bachoter et nos pratiques en tout cas pour cette question-là de l'autorité, je trouve que c'est peut-être le domaine dans lequel, la théorie et la pratique doivent vraiment aller de pair (…) je ressens le besoin de conforter les pratiques par la théorie, et où la théorie elle vient confirmer les pratiques, oui*". Dans sa manière de conduire les entretiens professionnels, elle essaie d'amener des savoirs pour « *conceptualiser les pratiques* ». « *Je pense que j'ai dû le glisser un petit peu dans chacun des entretiens, peut-être oui sur la question de la bienveillance (…) Parfois, je trouve que ça peut être pas mal dans un entretien de prendre un petit peu de hauteur et de conceptualiser certaines choses, et de partir un peu dans des débats philosophiques, de conceptualiser les pratiques* ».

Ainsi, en T3, elle amène l'AED à analyser sa pratique professionnelle :

Encadré 9 Extrait du récit de la CPES, T3 (E3_2 ; Simon)

Percevant que l'AED se questionne sur sa pratique et recherche son approbation, elle le questionne alors sur son expérience, pour le conforter dans sa pratique professionnelle, en l'amenant à prendre conscience, par lui-même, que sa pratique professionnelle convient, et qu'elle est en accord avec sa personnalité "*C'est pour ça que je lui dis « est-ce que ça vous a déjà desservi ?* » *J'essaie de l'amener à ce qu'il se rende compte par lui-même que finalement, sa pratique correspond, ne lui a jamais fait défaut et que finalement le poste d'assistant d'éducation…. (…) j'ai envie qu'il trouve, il se conforte par lui-même, qu'il prenne conscience qu'il a réussi à être l'AED qu'il est, au regard de sa personnalité*". Son objectif, dans l'entretien, est également d'amener les AED à réfléchir à leurs pratiques professionnelles, de développer une posture réflexive "*de la même manière que nous on doit aussi se l'appliquer, pour ne pas tomber dans une routine et une lassitude aussi à enfiler les rentrées les unes après les autres, il faut justement provoquer ces temps d'autoréflexion sur ses pratiques (…) prendre de la distance. C'est un peu comme si… si je pouvais, ça serait leur diffuser des extraits du quotidien les mettant en scène et qu'ils puissent se dire "ah oui, je fais comme ça !" Et après ensuite essayer de détricoter "oui, mais pourquoi"… c'est intéressant quoi… encore une fois, il ne faut pas que ce soit de simples exécutants, mais qu'il y ait aussi, dans la mesure du possible, un peu de réflexion sur les pratiques.*"

Les buts évaluatifs sont également très présents dans les récits de la CPES, aux trois temps du dispositif. Ils portent sur deux dimensions : d'une part la maîtrise des procédures et gestes professionnels et des missions ; d'autre part sur le positionnement de l'AED. L'objectif d'évaluer la maîtrise des procédures et gestes professionnels et les missions apparaît de manière récurrente sur les trois entretiens. Cet objectif s'inscrit dans une double logique : d'une part, une logique participative sous-tend cet objectif d'évaluation. En évaluant la maîtrise des gestes et procédures professionnels, la CPES souhaite également recueillir l'avis des AED sur des points de dysfonctionnement et des propositions pour faire évoluer le service :

Encadré 10 Extrait du récit de la CPES 1, T1 (E1_2 ; Danielle)

Dans ce passage, la CPES aborde le traitement des absences et retards et les tâches administratives. Elle veut évaluer sa maîtrise des procédures, mais souhaite également que l'AED puisse pointer les dysfonctionnements et faire des propositions pour faire évoluer le service *"voir comment elle, elle se positionne et de voir si elle pointe du doigt des dysfonctionnements et éventuellement, qu'elle soit aussi force de proposition.... (…) pour faire évoluer les pratiques*". Elle précise qu'elle a besoin d'être dans une *« co-construction avec les AED* », pour élaborer les outils, faire évoluer les pratiques *« on a besoin de se nourrir de leurs pratiques, de leurs retours et de les associer à ça* ». Elle considère que cette démarche est valorisante pour les AED et trouve qu'actuellement ils sont cantonnés à un rôle « d'exécutants » « *Et dans ce service-là, aujourd'hui, pour moi, c'est des exécutants, en fait. Ils ne prennent pas possession du champ… De tout le champ qu'ils peuvent investir en fait* ».

D'autre part, une logique formative est exprimée en T2, pour accompagner les AED sur la prise en charge des tâches professionnelles, ainsi qu'en témoigne l'extrait de récit suivant :

Encadré 11 Extrait du récit de la CPES, T2 (E2_3 ; Sophie)

Dans ce passage la CPES aborde l'item de la grille d'entretien relatif au traitement des absences et retards. La CPES explique qu'il s'agit d'une tâche quotidienne pour les assistants d'éducation. Elle veut évaluer la maîtrise de cette tâche par l'AED *"je veux savoir à peu près, comment elle se positionne par rapport à la gestion des retards et des absences c'est une assistante d'éducation, qui n'est pas encore sur la gestion de classe (…) comment elle se dépatouillait, est-ce qu'elle est au clair, avec les protocoles (…) Qu'est-ce qu'on fait une fois qu'on a reçu le billet ? Où est-ce qu'on le met ? Quand il y a des retards, est-ce qu'elle a bien compris ? Voilà, je voulais savoir s'il était bien au clair avec toutes ces procédures. Où est-ce qu'on met les billets ? À quel moment est-ce que l'on valide ? Et donc c'est une assistante d'éducation qui n'est pas en référence de classe. Et ça, c'est quelque chose que l'on va faire jeudi aussi, c'est quelque chose que l'on a prévu de faire, c'est de revoir la grille parce qu'on a deux assistants d'éducations qui sont arrivées en janvier, plus un troisième qui arrive cette semaine. Donc ça aussi, qu'est-ce que c'est un suivi de classe ? Voilà leur préciser tout ça, et quels outils on leur met à disposition.*".

1.3.2 Évolution des jugements pragmatiques

Les jugements pragmatiques représentent ce que l'acteur tient pour vrai dans la situation (Pastré, 2011a). 20 jugements pragmatiques différents (JP) ont été identifiés dans les récits de pratiques de la CPES 1, dont certains ont plusieurs occurrences (cf. annexe 35, tableau évolution des jugements pragmatiques pour la CPES 1). Les JP exprimés par la CPES 1 sont diversifiés et relèvent, à l'issue des trois périodes, de huit catégories sur les neuf identifiées pour l'ensemble des CPES. Dès le T1, la CPES 1 mobilise une assez large gamme de jugements pragmatiques, qui portent sur cinq catégories différentes : des JP opérationnels (5/19) ; des JP liés au travail collectif (2/19) ; des JP managériaux (1/19) ; des JP liés à la posture de la CPES (1/19) ; des JP liés à l'identité professionnelle des AED (1/19).

Au-delà des exigences techniques de la tâche, les JP opérationnels portent, dès le T1, sur la professionnalité des AED. En effet, les JP opérationnels sont centrés sur les enjeux de la situation professionnelle, au-delà des aspects techniques, ils donnent ainsi à voir la conception de la CPES 1 de la finalité de l'entretien professionnel, qui est « *un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles »* (CPES 1, E1_1).

L'importance accordée au travail collectif, dès le T1, est à souligner. Pour autant, les JP liés au travail collectif évoluent en T2 : si la CPES 1 reste convaincue que « *la cohérence dans les pratiques et les discours au sein du service est importante* » (CPES 1, E1_2), son expérience du travail collectif au sein de l'équipe des CPE lui a fait éprouver la complexité de l'exercice, et la conduit désormais à dire que « *Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale »*

(CPES 1, E2_2). L'extrait suivant du récit de pratiques de la CPES 1 illustre cette évolution des JP relatifs au travail collectif :

Encadré 12 Extrait récit de pratiques CPES 1 (T2 ; E2_2 ; AED Sophie)

— Je pense que c'est une bonne chose, dit l'AED, en baissant la voix et en esquissant un petit sourire. Je pense que ça peut aider à responsabiliser un petit peu plus sur les prises de poste, des prises d'initiative. Parce que c'est vrai qu'il y a certaines choses, certains n'ont pas forcément très envie… enfin on préfère tous faire certaines tâches… mais on ne peut pas tous faire ce qu'on préfère. Alors peut-être que du coup là ça va aider à un meilleur roulement, si vraiment c'est nominatif.
— D'accord. Et puis l'idée aussi c'est de pouvoir, quand on va établir cette grille de poste, de pouvoir vous faire passer par l'ensemble des postes de manière à ce que si un jour vous êtes amenés à remplacer un collègue, vous puissiez être opérationnels aussi sur l'ensemble des postes.
Au travers des propos de l'AED, la CPES perçoit ses difficultés dans le travail, du fait de l'imprécision ou du manque de fiches de poste. La CPES est gênée, car ces fiches auraient être faites depuis longtemps, par l'une de ses collègues, qui s'y était engagée. La CPES explique que le service a fonctionné jusqu'alors sans grilles de poste, pour décrire le travail des AED à chaque poste. C'est un manque qu'elle avait pointé dès la rentrée. La CPES craint un effet négatif sur la motivation et l'engagement des AED dans leur travail, si leurs demandes auprès des CPE ne sont pas entendues et suivies d'effet. Aussi, elle veut montrer à l'AED qu'elle a entendu et qu'elle prend en compte sa demande. Sur cette question du travail collectif, sa conception a évolué depuis le début de l'année, et elle évoque un basculement dans sa démarche de travail, avec le passage d'une posture attentiste à une posture davantage proactive. Elle a fini par prendre en charge elle-même l'élaboration de ces fiches de poste, avec sa deuxième collègue, alors qu'au début, elle n'osait pas et pensait que toutes les décisions devaient se prendre de manière collégiale. Aujourd'hui, elle a pris confiance dans ses compétences professionnelles et elle a compris qu'en tant que responsable de service, elle était légitime, comme ses collègues, pour prendre des initiatives, dans l'intérêt du service, quand elle juge que les choses n'avancent pas assez vite.

En T1, les JP exprimés concernent davantage la professionnalité de la CPES, au travers de sa conception du management et de la situation professionnelle. Les JP managériaux (2/19) indiquent une conception participative du management, qui associe les AED au fonctionnement du service. Le jugement pragmatique « *les AED doivent être associés au fonctionnement du service* » reste stable à l'issue du dispositif. La préoccupation de l'accompagnement des AED dans leur projet professionnel apparaît plus nettement en T3. On peut faire l'hypothèse que cela est lié à la période à laquelle se déroulent les entretiens professionnels (juin en T3).

Concernant les JP liés à la posture de la CPES, ils témoignent d'une préoccupation de la qualité de vie au travail pour les AED : d'un part, parce que « *le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant* » (CPES 1, E1_2), d'autre part parce que « *veiller aux conditions de travail des AED fait partie des responsabilités des CPE* » (CPES 1, E2_4).

Les JP relatifs à l'identité professionnelle des AED restent stables aux trois temps du dispositif et portent sur le sentiment de non reconnaissance des AED « *les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement* » (CPES 1, E1_2 ; E2_2 ; E3_3). En T2 apparaissent d'autres catégories de jugements pragmatiques relatifs aux AED. Ainsi un déplacement s'opère en T2, avec une focalisation sur la professionnalité des AED, avec :

- des JP relatifs aux responsabilités des AED (*Le travail des AED à l'internat est complexe* (CPES 1, E2_4)
- des JP liés aux besoins des AED (*Les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées* (CPES 1, E2_2) ;
- des JP liés à la posture de l'AED (*La sécurité des élèves doit être la priorité dans les missions des AED* (CPES 1, E2_3).

Ces JP restent stables en T3. Les JP liés aux besoins des AED confirment la préoccupation de la qualité des conditions de travail des AED, présente en T2 et T3. Le contexte de travail à distance lié à la crise sanitaire en T3 semble avoir renforcé cette préoccupation, déjà présente aux T1 et T2, ainsi qu'en témoigne l'extrait de récit suivant :

Encadré 13 Extrait récit de pratiques CPES 1 (T2 ; E2_1 ; AED Sophie), portant sur des JP relatifs aux besoins des AED

Mais la CPES semble se raviser, repose le document, sourit et demande à l'AED :
— Alors avant qu'on prenne la grille, est-ce que, en 3, 4 mots.. En fait comment est-ce que vous parleriez aujourd'hui de votre situation au lycée Bergerac ?
— Alors forcément bien plus intégrée qu'au début… après je pense que j'ai encore pas mal de choses à voir, parce que du coup c'est un premier poste pour moi dans ce domaine-là en tout cas… parce que comme vous le savez, moi je travaillais dans le milieu agricole, donc être dans un bureau et côtoyer des élèves tous les jours, c'était pas forcément ce que je faisais. Mais je pense que petit à petit j'ai pris ma place et même encore plus… ça va venir encore plus avec le temps… mais là c'est sûr, je me sens beaucoup plus à l'aise que les premiers jours, où là du coup je ne savais pas vraiment ce que je pouvais faire pas faire.. Un petit peu comment me situer par rapport aux élèves, pour essayer de les faire réagir comme je veux et là j'arrive un petit peu mieux à me positionner par rapport à eux. Même si dans le début je n'ai pas… c'est vrai que je n'ai pas rencontré de gros problèmes, mais peut-être que, peut-être que je n'agissais pas forcément de la bonne façon et là je suis plus à l'aise en tout cas.
La CPES écoute attentivement les réponses de l'AED, en la regardant et en prenant quelques notes sur son cahier. Elle est surprise de la longueur de la réponse de l'AED, qui développe son propos, ce qu'elle interprète comme un signe que l'AED a effectivement pris le temps de préparer cet entretien, mais elle en déduit qu'elle a mal formulé sa consigne. La CPES veut s'assurer du bien-être de l'AED dans son travail, de son intégration dans l'équipe. Elle considère que le bien-être au travail est un facteur important pour la qualité du travail accompli, et que cela passe par un accueil de qualité, et le sentiment de légitimité au sein de l'équipe.

La figure infra synthétise l'évolution des jugements pragmatiques de la CPES 1.

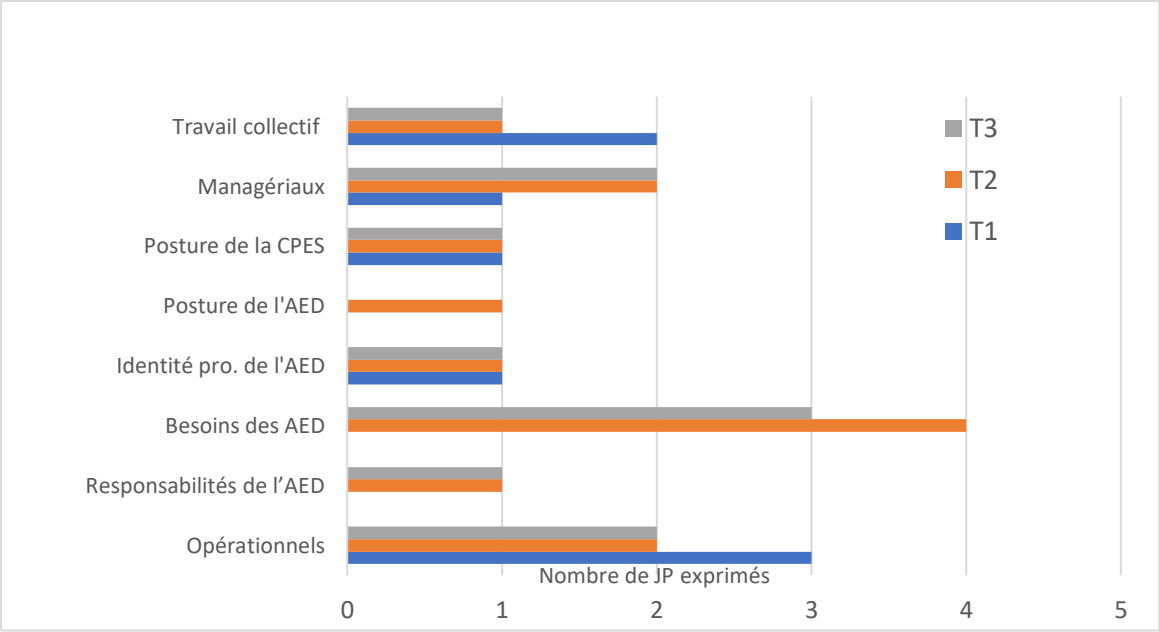


Figure 24 - Évolution des jugements pragmatiques CPES 1

1.3.3 Évolution des prises d'indices

La CPES 1 mobilise essentiellement des indices verbaux et para-verbaux, avec un nombre assez élevé d'indices dès le T1. Un seul indice visuel est relevé, portant sur la posture corporelle de l'AED. Les indices verbaux sont relatifs au contenu du travail et concernent majoritairement les dysfonctionnements identifiés par les AED, leurs propositions d'évolution, ainsi que leur satisfaction au travail. Les indices para-verbaux sont essentiellement mobilisés en T1 et T3, avec une attention spécifique au rythme de l'échange, à l'état émotionnel de l'AED et à son aisance dans l'entretien (au travers de la longueur des réponses et de la fluidité des propos). Ces résultats sont présentés dans le tableau infra.

Tableau 32 : Prises d'indices de la CPES 1, aux trois temps du dispositif

	T1	T2	T3
Indices visuels	– Non relevé	– Non relevé	– gestuelle (E3_1 ; E3_4)
Indices verbaux	– thématiques abordées par l'AED (E1_1) – difficultés (E1_2) – propositions faites par l'AED (E1_2 ; E1_3)	– difficultés (E2_1 ; E2_2) – propositions (E2_3 ; E2_4)	– propositions de l'AED (E3_2 ; E2_4)
Indices para-verbaux	– longueur des réponses de l'AED (E1_1) rythme et état émotionnel de l'AED (E1_2) – état émotionnel de l'AED (E1_3 ; E1_4)	– rythme de l'échange (E2_1 ; E2_2) – état émotionnel de l'AED (E2_4)	– rythme et état émotionnel (E3_1) état émotionnel de l'AED (E3_2 ; E3_3 ; E3_4)

Nous pouvons faire l'hypothèse que cette attention soutenue à des indices para-verbaux est liée au contexte spécifique de ces entretiens en T1 et T3 : rappelons qu'en T1, l'entretien professionnel se déroule suite à un « clash » avec l'AED, générant ainsi un potentiel climat de tension entre l'AED et la CPES. En T3, l'entretien a lieu dans les premiers jours du retour au travail en présentiel, dans le contexte de la pandémie du COVID-19. Le protocole sanitaire imposant le port du masque, la CPES 1 a dû porter une attention soutenue à des indices para-verbaux pour compenser le fait de ne voir qu'une partie du visage, ce qui peut constituer une difficulté dans une situation d'interaction en face à face.

1.4 Évolution de l'action de la CPES

Rappelons que l'évolution de l'action des CPES est analysée en s'intéressant à l'évolution des modalités d'interactions verbales, à l'utilisation d'outils par la CPES et enfin à la perception de son action par la CPES.

1.4.1 Évolution des modalités d'interactions verbales

Le tableau ci-dessous présente l'évolution des modalités d'interactions verbales de la CPES 1, au cours des trois périodes du dispositif de FEST.

Tableau 33 : Évolution des modalités d'interactions verbales, CPES 1, au cours des périodes T1 à T3

	T1	T2	T3
E1	La CPES écoute et prend des notes	La CPES écoute et prend des notes	La CPES questionne pour faire expliciter
E2	La CPES questionne pour faire expliciter et solliciter des propositions d'évolution	La CPES écoute et prend des notes	La CPES questionne pour faire expliciter et solliciter des propositions d'évolution
E3	La CPES donne un feed-back évaluatif	La CPES questionne pour faire expliciter	la CPES donne des explications sur le travail
E4	La CPES donne un feed-back évaluatif	La CPES questionne pour faire expliciter	La CPES donne un feed-back évaluatif

Les modalités d'interactions verbales de la CPES 1 sont relativement stables sur l'ensemble du dispositif : dès le T1, la CPES 1 mobilise trois des quatre modalités d'interactions verbales identifiées la concernant. Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail, en *questionnant l'AED pour faire expliciter et solliciter des propositions d'évolution*, en *écoutant et en prenant des notes*. Une conception participative du management est présente dès le T1. Ainsi, dans l'épisode E1_2, dont un extrait est présenté infra, est abordée la gestion des absences et des retards. L'AED soulève un dysfonctionnement dans le travail de l'équipe des AED, en mettant au jour des manières de faire discordantes. Dans cet épisode, la CPES 1 questionne l'AED pour faire expliciter ses manières de faire puis sollicite des propositions d'évolution :

Encadré 14 Extrait du récit de l'observateur, CPES 1 en T1 (E1_2 ; AED Danielle)

Sur un ton très assuré, l'AED poursuit son argumentaire :

- Sauf que du coup, ça génère des quiproquos administratifs chez les élèves qui ne sont pas terribles parce qu'en plus, c'est eux que ça pénalise par rapport au nombre de jours d'absence et au statut de leurs absences. Et comme on est très, très à cheval là-dessus…

La CPES sollicite alors des propositions d'évolution :

- Alors quelles.... quelles pistes à cette époque-là de l'année, vous pourriez proposer du coup pour.... est-ce qu'il y a un besoin ?
- Je pense que ce serait bien…

La CPES précise :

- Au-delà du manuel, du fascicule qu'on a mis à votre disposition. ?
- Ben… Transmission entre AED, ça peut être pas mal, mais une transmission vraiment active.... Pas juste, je te dis entre deux portes « ah au fait il faudra que tu penses à faire ça sur Pronote, parce que si tu ne fais pas des coups, ça va être… ». Non, vraiment trouver un moment et se poser et dire, voilà… Regarde là.... Prendre les classes référentes de chacun et faire le tour de chaque élève. Ça prend 2 minutes quand…, ça va assez vite, faire le tour, regarder et voir que le même jour, il y a deux absences différentes, mais avec deux motifs différents. C'est pas cohérent.

Tout en acquiesçant à cette idée, la CPES demande davantage de précisions :

- Oui… mais justement pour que tout le monde travaille à cette harmonisation des pratiques, qu'est-ce que vous imaginez ?

Cette démarche s'accompagne d'une visée évaluative, car dès le T1, la CPES 1 *donne un feed-back évaluatif à l'AED*. En T1, l'objectif de ce feed-back est de rassurer l'AED quant à la qualité de son travail. L'extrait de récit infra illustre cette démarche :

Encadré 15 Extrait du récit de l'observateur, CPES 1 en T1 (E1_4 ; AED Danielle)

L'entretien touche à sa fin. (…) La CPES prend quelques secondes de réflexion, puis explique posément à l'AED :

- Moi je suis… Moi, je suis satisfaite en fait de votre… de vous en tant qu'assistant de l'éducation. J'apprécie beaucoup de travailler avec l'équipe du vendredi. Alors non pas que je n'aime pas l'équipe du début de semaine…

La CPES rit, visiblement détendue ; elle précise :

- Voilà, je ne travaille pas avec eux, mais en tout cas, je trouve que ça fonctionne plutôt bien le vendredi. Je pense que vous mettez beaucoup de cœur à ce que vous faites, que vous êtes vraiment investie dans vos missions. Alors effectivement, comme vous l'avez souligné, comme on l'a évoqué la semaine.... Il y a 10 jours, 15 jours, vous avez eu tendance parfois au niveau du positionnement avec les élèves, du fait aussi de cette proximité… on n'est pas sur des collégiens, on est sur des lycéens, donc les échanges ne sont pas les mêmes. On pourrait parler à un petit cousin ou une cousine. Donc, c'est aussi ce qui, parfois, peut nous entraîner à nous libérer un peu plus dans la parole. Malgré tout, ça reste des élèves. Ici, vous êtes un adulte, vous êtes un éducateur, enfin, une éducatrice. Donc voilà, il y a ce positionnement à garder, cette retenue à avoir. Voilà, de manière, vous, à ne pas aussi vous mettre en difficulté vis-à-vis de certains élèves.
- (…). Voilà, je pense que vous êtes, vous êtes relativement à l'aise avec les procédures administratives, effectivement, vous avez compris toute la rigueur qui est nécessaire au vu de tous les dossiers qu'on traite quotidiennement, de toutes les micro tâches qui sont à effectuer. Je pense que vous êtes quelqu'un sur qui on peut s'appuyer aussi pour transmettre aux nouveaux arrivants.

En T3, ces modalités d'interaction verbales demeurent, et s'enrichissent d'une dimension formative, car la CPES donne des explications sur le travail. Dans l'épisode E1_4, dont un extrait est présenté infra, l'AED fait part de doutes relatifs à sa posture éducative ; la CPES lui répond en mobilisant des savoirs théoriques issus de la formation et en explicitant la dimension éducative de la fonction d'AED.

Encadré 16 Extrait du récit de l'observateur, CPES 1 en T3 (E3_3 ; AED Simon)

- Moi je pense qu'en termes d'autorité, moi je ne vous ai jamais senti en difficulté face à un élève…, remarque la CPES
- Non, et c'est pour ça que je me dis que ça fonctionne
- Parce qu'il n'y a pas forcément besoin d'avoir une autorité… militaire… pour fonctionner avec les élèves
- … Non… mais c'est vrai que j'ai fonctionné avec des collègues, qui aimaient bien coller à tout-va et moi comme j'ai toujours dit ça n'est pas mon style… le moindre petit écart et bam tu prends deux heures ! Moi ce n'est pas ma manière de fonctionner, par contre si ça se renouvelle et que c'est le même élève, bien sûr à un moment ça tombe… et si la faute est grave, bien sûr ça tombe direct… mais voilà c'est cool dans ce sens-là, est-ce que des fois je n'aurais pas dû mettre deux heures direct… mais bon c'est difficile à juger des fois.

La CPES écoute l'AED en le regardant attentivement, sans rien dire. Quand il a achevé son propos, elle poursuit :

- Oui il faut aussi se garder des cartes, parce que si vous aboyez fort dès le premier coup, la fois d'après… et que ça porte pas forcément ses fruits… la fois d'après… il ne vous reste plus grand-chose…
- C'est vrai, c'est vrai
- Je pense qu'effectivement… une fois je vous ai entendu prendre ton petit peu plus ferme, et effectivement on sent bien que voilà…

- ça marche…
- ben il m'a semblé que bon voilà… ce n'est pas tant dans le volume qu'on envoie… ça n'est pas ça qui va faire l'autorité face aux élèves…
- Non c'est vrai que je ne me suis jamais senti vraiment en difficulté face aux élèves, effectivement… moi j'ai globalement l'impression quand même que les élèves me respectent, que voilà… non là-dessus… je trouve… enfin c'est mon style, en tout cas je vais avoir du mal à le changer, c'est vrai chacun son style… moi j'ai travaillé avec plein d'AED, on ne fonctionne pas pareil
- Ben c'est vrai que cette fibre éducateur vous aide aussi à aller dans ça. Après je pense que c'est peut-être aussi votre personnalité
- Oui, il y a de ça aussi… mais la question c'est est-ce que ça m'aide, est-ce que ça me pénalise parfois ? Je suis encore en train de l'évaluer
- ça ne vous a pas forcément desservi jusqu'à présent, donc…
- non, franchement non… j'ai trouvé que le contact avec les élèves était très très bon, et ça a très très bien fonctionné en. Enfin moi c'est mon ressenti depuis le début, après, voilà des fois je peux faire des erreurs aussi
- Tout le monde en fait, en même temps, répond la CPES en riant
- Tout le monde en fait, effectivement l'erreur est humaine
- C'est en essayant, après on peut réajuster, en se trompant… ben comme les élèves finalement…
- C'est vrai, c'est vrai. Non après oui effectivement comme je vous disais, la première année on découvre, après la deuxième ben voilà, ça m'a servi dans certaines situations je me suis dit, ça il ne faut pas le laisser passer, voilà on réajuste le tir.
- Ah oui, la première année on est beaucoup testé par les élèves…
- Oui c'est ça c'est ça
- Donc il faut qu'on se positionne, et la deuxième année et on se cale, ce cadre, on n'a plus besoin de le poser, parce qu'on est connu, reconnu et ça permet du coup d'investir d'autres champs, d'avoir une autre relation avec les élèves, ça s'appelle l'expérience.

1.4.2 L'utilisation des outils

Pour conduire les entretiens professionnels, la CPES 1 s'appuie, aux trois temps du dispositif, sur une grille d'auto-évaluation des compétences (présentée en annexe 37), qu'elle remet aux AED en amont de l'entretien afin qu'ils la complètent. Son tuteur n'utilise pas de grille et ses collègues CPE ne font pas, en temps ordinaire d'entretien professionnel. Aussi aucun outil n'étant directement disponible dans son entourage professionnel proche, la CPES en a élaboré un en amont des entretiens professionnels. Cet outil a une double finalité pour la CPES. Il constitue tout d'abord un outil pour elle-même, une aide comme support et trame de l'entretien, offrant ainsi un cadre structurant et rassurant :

> je préférais avoir une grille d'auto-évaluation en amont après peut-être aussi qu'on n'a pas la même expérience et que pour moi j'avais quelque chose de rassurant, au moins au départ, ça me permettait de quadriller au moins un petit peu l'entretien, ce que je voulais mettre dans l'entretien (CPES 1, entretien de recherche (ER), T3).

En amont de l'entretien professionnel, cet outil sert à préparer la rencontre avec l'AED, car la CPES repère dans la grille les points de désaccord sur l'évaluation des différents items pour y revenir durant l'entretien. Pour autant, la CPES ne souhaite pas s'enfermer dans le carcan

d'une grille : pour elle, il ne s'agit que d'un support, prétexte à ouvrir un espace de parole. Au cours de l'entretien, elle n'hésite pas à s'en émanciper pour suivre le fil de l'échange ou approfondir un point :

> l'idée n'est pas de s'attacher exactement à cette grille, à cette trame-là, mais de se donner aussi une latitude pour aborder des points qui n'étaient pas forcément sur cette grille, mais ça nous permettait, il me semble, de balayer tous les champs de leur mission est de voir un petit peu comment ils se positionnaient, de manière à pouvoir lors de l'entretien croiser les regards sur cette auto-évaluation (CPES 1, ER T3).

Une fois que tous les items de la grille sont épuisés, un espace « libre expression » permet à l'AED de formuler des propositions ou d'aborder des thèmes qui n'auraient pas été prévus dans la grille. Par ailleurs, la CPES considère que cette grille constitue également un outil pour l'AED : en proposant un cadre à la réflexion en amont de l'entretien professionnel, elle pense que l'outil permet à l'AED de clarifier et de formaliser sa pensée, pour préparer cet entretien :

> Parce que ce qui est parfois clair dans la tête, les attentes qui sont parfois dans la tête d'un CPE, c'est que ce n'est pas forcément les mêmes qui sont celles d'un AED. Quand on arrive à un entretien, on a parfois des choses à dire, en tant qu'AED, mais on ne sait pas forcément toujours comment structurer notre pensée, notre propos, quelle entrée prendre ? Donc c'est vrai que cette grille m'a servi tant à moi en tant que trame d'entretien qu'à Danielle, je pense, avec un côté, je pense, rassurant, sachant que je lui ai laissé la possibilité de l'utiliser ou pas (CPES 1, ER T1).

Pour élaborer cette grille, elle a fait appel à trois types de ressources différentes :

- des documents trouvés sur des forums professionnels sur internet, en tant qu'exemples ;
- son expérience antérieure d'AED : « *C'était une première puisque j'ai été AED. (…) ça m'a aidée parce que j'avais quand même encore en mémoire ces conduites d'entretien. Ça m'a aidée, je pense, à aborder l'entretien de jeudi (…) Alors ça m'a aidée pour penser la grille* » (CPES 1, ER T1). Son expérience d'AED lui a permis de prendre en compte les besoins et attentes des AED à l'égard d'un entretien professionnel ;
- l'observation de son tuteur et la séance de débriefing qui a suivi l'observation. Au cours de la séance de débriefing, la CPES a interrogé le CPET sur les objectifs poursuivis dans l'entretien, ce qui l'a aidée à comprendre les enjeux de cette situation de travail. Le tuteur n'utilise pas de grille, mais au cours de la séance de préparation de la mise en situation professionnelle, il l'a questionnée sur cette grille et la manière dont elle comptait l'utiliser, afin de la conduire à expliciter ses propres objectifs professionnels.

La CPES demande aux AED de renseigner et de lui remettre cette grille en amont de l'entretien professionnel, dans une démarche d'auto-évaluation. De son côté, elle prépare l'entretien en complétant cette grille et en repérant les éventuels points de désaccord dans l'évaluation, afin d'y revenir au cours de l'entretien. Cette grille lui permet de balayer tous les champs professionnels de la fonction d'AED, et de recentrer les échanges si nécessaire :

> Je recentre en fait sur la grille. Et voilà, je.. Je veux rentrer dans le.. pas dans le vif du sujet… mais voilà, je me recentre sur la grille, voilà qui va nous permettre, après, par la suite, d'aborder différents, différents champs. Alors, du coup, ce que je dis, on ne va pas.. On n'a pas repris les petits items, les sous-catégories. On a gardé les grands chapeaux pour justement éviter les questions un peu, oui/non que ça soit trop binaire, mais que ça, là aussi, ça laisse un peu une parole un peu plus large (CPES 1, ER T1).

Pendant les entretiens professionnels, elle prend des notes sur son cahier « *pour y revenir à tête reposée* » (CPES 1, ER T1). Elle s'aperçoit, à l'usage, que cette grille d'entretien doit être adaptée au type d'entretien conduit, en fonction de l'ancienneté des AED au sein de l'établissement. Ainsi en T2, au cours de l'entretien professionnel avec Sophie, à l'issue du premier mois d'exercice, elle prend conscience que l'outil ne convient pas à toutes les situations : « *au fur et à mesure de l'entretien, je me suis aperçue que cette grille ne convenait pas à ce type d'entretien. C'était trop tôt en fait, c'était trop précis… ça rentrait trop en profondeur peut-être dans le métier* » (CPES 1, ER T2). Elle s'aperçoit également d'items manquants dans cette grille, pour rendre compte de toutes les dimensions du travail d'un AED :

> Et après voilà on repart un peu sur la vie à l'internat donc on rebondit sur autre chose puisque la grille d'entretien est essentiellement tournée plutôt sur la vie en journée, il n'y a pas d'item justement sur la vie à l'internat. Et là c'est une autre prise en charge, il y a autre chose qui se joue » (CPES 1, ER T2).

En T3, cet outil qu'elle va *« amener dans ses cartons »* est adopté par ses collègues CPE, pour la campagne d'entretiens professionnels de fin d'année : sa participation au dispositif de FEST a donc contribué à faire évoluer les pratiques de ses collègues CPE.

1.4.3 La perception de son action par la CPES

Aux trois temps du dispositif, la CPES pense qu'elle atteint les buts qu'elle poursuit dans les épisodes sélectionnés. Pour autant, le sentiment de satisfaction est globalement mitigé en T1 et T2 et il évolue positivement en T3. En T1, la CPES exprime la satisfaction que l'AED ait pu s'exprimer librement, faire part de son analyse du fonctionnement et faire des propositions d'évolution. Elle est également satisfaite de ce moment, car elle a réussi à apaiser l'AED et à l'aider à dépasser l'incident avec les CPE pour se projeter de manière constructive vers l'avenir en faisant des propositions concrètes d'animations. Pour autant, la CPES vit l'entretien comme une épreuve : d'une part elle est surprise et déstabilisée par le mot « clash » employé par l'AED pour évoquer l'incident avec les CPE ; d'autre part, l'AED évoquant des dysfonctionnements connus et non résolus par les CPE, elle se sent mal à l'aise d'être confrontée à ce qu'elle juge comme un manque d'efficacité de l'équipe. En T2, le sentiment de satisfaction demeure globalement mitigé : elle est satisfaite parce qu'elle a su mettre l'AED en confiance et créer un espace de parole, mais peu satisfaite de ne pas avoir trouvé les mots pour soutenir l'AED face à un incident qu'elle juge violent. Le sentiment de satisfaction est globalement en augmentation en T3.

1.4.4 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES

Les modalités d'interaction verbales de la CPES évoluent peu au cours du dispositif de FEST : dès le T1, la CPES 1 mobilise la quasi-totalité du panel des interactions verbales identifiées. Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail et une conception participative du management. Des feed-back évaluatifs sur le travail sont présents dès le T1 et demeurent tout au long du dispositif. En T3, face à une situation particulière (un AED qui doute de ses compétences), elle mobilise des savoirs théoriques issus de la formation pour l'amener à analyser sa pratique professionnelle, expliciter les enjeux du travail et le conforter dans sa pratique. La perception de son action reste stable sur le dispositif, elle est globalement satisfaite aux trois temps (cf. tableau en annexe 36). Le but est atteint la plupart du temps même si elle ressent parfois un sentiment de malaise, quand les AED soulèvent des dysfonctionnements connus, auxquels les CPE n'ont pas apporté de réponse. Pour conduire l'entretien, la CPES s'appuie, aux trois temps du dispositif, sur une grille d'évaluation des compétences, qu'elle a élaborée à partir de documents professionnels, de son expérience d'AED et de l'observation de la pratique de son tuteur. Cet outil sert de fil conducteur aux échanges et structure ce temps de dialogue sur le travail.

1.5 Synthèse de l'évolution des pratiques : le modèle quaternaire des pratiques

Au terme de cette analyse séquentielle de l'évolution des variables décrivant les pratiques, nous synthétisons les résultats obtenus en les articulant, afin de rendre compte des interactions entre les quatre processeurs (ontologique, praxique, épistémologique et environnemental) constituant le modèle quaternaire des pratiques.

1.5.1 En T1 : une conception managériale ancrée dans une démarche compréhensive et participative

En T1, la CPES conduit l'entretien professionnel avec une AED âgée de 40 ans, exerçant à trois quarts temps dans l'établissement, depuis deux ans. Il s'agit d'une première expérience pour elle sur cette situation professionnelle. Son SEPro est déjà à un niveau fort, sur les deux composantes (cf. Chapitre 11 Les savoirs perçus).

S'agissant du processeur praxique, dès le T1, la CPES 1 poursuit des préoccupations multiples en exprimant des buts diversifiés, relevant d'un large panel et recouvrant les cinq catégories de buts identifiées pour les CPES : des buts opérationnels, des buts praxiques, des buts managériaux, des buts ontologiques et des buts évaluatifs. La CPES ambitionne de faire de l'entretien professionnel un espace de dialogue sur le travail au sein duquel l'AED aurait finalement davantage la parole qu'elle. Aussi, elle souhaite mettre l'AED en confiance en « *ouvrant un espace d'échange sur le travail* ». Il s'agit d'une première expérience de ce type pour elle, mais son expérience antérieure d'AED a constitué une ressource pour elle, pour prendre en compte les besoins et attentes des AED au regard de ce temps d'entretien professionnel. Même si « *l'entretien professionnel peut être une épreuve* » (JP E1_4), les aspects techniques de la tâche ne la préoccupent pas vraiment : les JP opérationnels exprimés portent d'emblée sur les enjeux de la situation professionnelle, au-delà des questions techniques. Dès le T1, la CPES affirme une posture managériale axée sur la compréhension des difficultés rencontrées par les AED dans leur travail. Elle porte une conception participative du management, souhaitant associer les

AED à l'évolution du service, au travers des buts et jugements pragmatiques exprimés et des modalités d'interaction verbale mobilisées. Ainsi, elle *questionne l'AED pour l'amener à expliciter* ses propos, *sollicite des propositions d'évolution* du fonctionnement du service et se montre *à l'écoute* des propos de l'AED. Le répertoire des jugements pragmatiques est étoffé, plus de la moitié des JP étant déjà présents en T1, mais ils portent essentiellement sur la tâche (JP opérationnels), la conception du management, le travail collectif ou la posture de la CPES.

Cette posture compréhensive s'accompagne d'une visée évaluative, présente dès le T1, avec des buts évaluatifs liés à la maîtrise des gestes et procédures professionnels par l'AED. La CPES considère que « *les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement* » (JP, T1, CPES 1), aussi elle donne des feed-back évaluatifs à l'AED, pour la rassurer quant à la qualité du travail fourni. Les JP liés à l'identité professionnelle des AED témoignent de ce souci de reconnaissance et de valorisation du travail des AED, qui se traduisent dans les buts ontologiques, centrés sur le soutien et la valorisation du travail de l'AED.

Enfin, la CPES 1 exprime d'emblée l'importance accordée au travail collectif, au sein de l'équipe des CPE, et plus largement de l'équipe vie scolaire.

Dès le T1, la CPES 1 mobilise un nombre assez élevé d'indices pour conduire l'entretien professionnel. Dans les indices verbaux, elle est en particulier attentive aux dysfonctionnements du service pointés par les AED ; sur le plan des indices para-verbaux, elle porte une attention significative à l'état émotionnel de l'AED et à son aisance dans l'entretien, probablement en lien avec le contexte spécifique de l'entretien professionnel en T1 (suite à un « clash » avec l'AED). Pour conduire l'entretien, la CPES s'appuie sur une grille d'évaluation des compétences attendues d'un AED, outil qu'elle a élaboré, car il n'existait aucun document de ce type dans son établissement.

1.5.2 En T2 se décentrer de la professionnalité de la CPES vers celle de l'AED

En T2, la CPES conduit l'entretien professionnel avec une AED nouvellement recrutée, qui exerce depuis un mois au sein de l'établissement, et qui découvre la fonction d'AED. Les buts opérationnels, managériaux et évaluatifs, ainsi que les modalités d'interaction verbales n'évoluent pas ; un certain nombre de JP restent stables également, ce qui constitue la confirmation de la posture managériale adoptée en T1.

La préoccupation du bien-être au travail des AED apparaît plus nettement, au travers de l'évolution des buts ontologiques (« *Veiller aux conditions de travail des AED* ») et des JP liés à la posture de la CPES exprimés *(Veiller au bien-être au travail des AED fait partie des responsabilités des CPE* (CPES 1, E2_4). Les buts praxiques se précisent, en traduisant une visée formative : il s'agit de « *Faire comprendre les finalités du travail* (E2_3) ». Il peut s'agir ici d'une adaptation aux besoins de l'AED, qui débute dans la fonction et ne maîtrise pas nécessairement tous les enjeux des situations professionnelles.

Cette attention accrue à l'interlocuteur dans l'entretien se traduit dans l'évolution des JP : alors qu'en T1, les JP portaient essentiellement sur la tâche professionnelle et sur la professionnalité de la CPES, en T2, les JP liés aux AED s'étoffent. Ainsi des JP liés aux responsabilités, aux besoins et à la posture des AED sont exprimés.

Ainsi, en T2, la CPES semble se détacher de sa professionnalité et de la tâche, pour se centrer davantage sur la professionnalité de l'AED. Notons que la quasi-totalité des JP exprimés par la CPES est présente en T2 (un seul JP supplémentaire sera exprimé en T3).

L'évolution des JP liés au travail collectif est notable : en affirmant que « *Travailler en équipe ne signifie pas décider et faire tout ensemble, de manière collégiale »* (CPES 1, E2_2) », la CPES exprime le deuil d'un travail collectif idéalisé et s'émancipe d'une posture attentiste à l'égard de ses collègues

CPE, pour prendre véritablement sa place au sein de l'équipe des CPE et s'autoriser à prendre des initiatives sur la régulation de l'équipe de vie scolaire.

1.5.3 En T3, une visée formative qui s'affirme

En T3, la CPES 1 conduit l'entretien professionnel dans un contexte de crise sanitaire lié au Covid-19 et de retour au travail en présentiel après deux mois de travail à distance. L'AED est un AED expérimenté dans l'établissement. Sur cette période, une stabilité globale dans les pratiques de la CPES 1 est constatée. Les buts restent dans l'ensemble inchangés, à l'exception d'une évolution des buts praxiques : on note l'apparition d'une visée formative « *Transmettre des savoirs professionnels* ». Ainsi la visée exprimée en T1 « *Faire évoluer les pratiques* » s'affine : il s'agit de faire comprendre les finalités du travail, de transmettre des savoirs professionnels, pour faire évoluer les pratiques. Cette préoccupation de la formation et de l'accompagnement des AED se traduit dans les JP managériaux exprimés « *Les CPE ont un rôle de formation des AED et d'accompagnement dans leur projet professionnel* » (CPES 1, E3_2 ; E3_4). Les modalités d'interaction verbales restent stables également : la CPES 1 est toujours dans une posture compréhensive, et cherche à faire expliciter à l'AED les difficultés rencontrées ou dysfonctionnements relevés, afin d'inciter ensuite l'AED à faire des propositions d'évolution du service. La CPES donne des feed-back évaluatifs, pour conforter l'AED dans sa pratique professionnelle, alors qu'il exprime des doutes sur ses compétences éducatives. Seule évolution des modalités d'interaction verbale, la CPES « *donne des explications sur le travail* », en mobilisant des savoirs théoriques issus de la formation relatifs à l'autorité éducative. Les buts ontologiques expriment la préoccupation du bien-être au travail des AED : ce but était déjà présent en T2, mais il prend une dimension spécifique dans le contexte de la crise sanitaire.

En revanche, les indices prélevés dans la situation évoluent notablement, avec une augmentation des indices para-verbaux (ton, rythme de l'échange, longueur des réponses). CPES et AED portent un masque, du fait du protocole sanitaire lié à la crise du Covid-19, aussi la moitié du visage est cachée, ce qui constitue une perturbation dans une situation d'interaction de face-à-face. La CPES semble compenser cette situation par une attention accrue à ces indices para-verbaux.

Le sentiment de satisfaction de la CPES 1 croît entre T2 et T3, elle est globalement satisfaite de cet entretien professionnel, car, en dépit de conditions perturbées, elle a réussi à se rendre disponible pour cet échange. Elle a le sentiment qu'il y a eu de l'authenticité dans les échanges, que l'AED s'est senti en confiance, et qu'elle est parvenue à le faire réfléchir sur ses pratiques professionnelles sans lui fournir directement les réponses.

L'analyse des processus d'apprentissage mobilisés par les CPES nous permettra, dans le prochain chapitre, de préciser l'articulation entre ces processus d'apprentissage et les savoirs professionnels construits.

1.5.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 1

La figure infra synthétise l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 1.

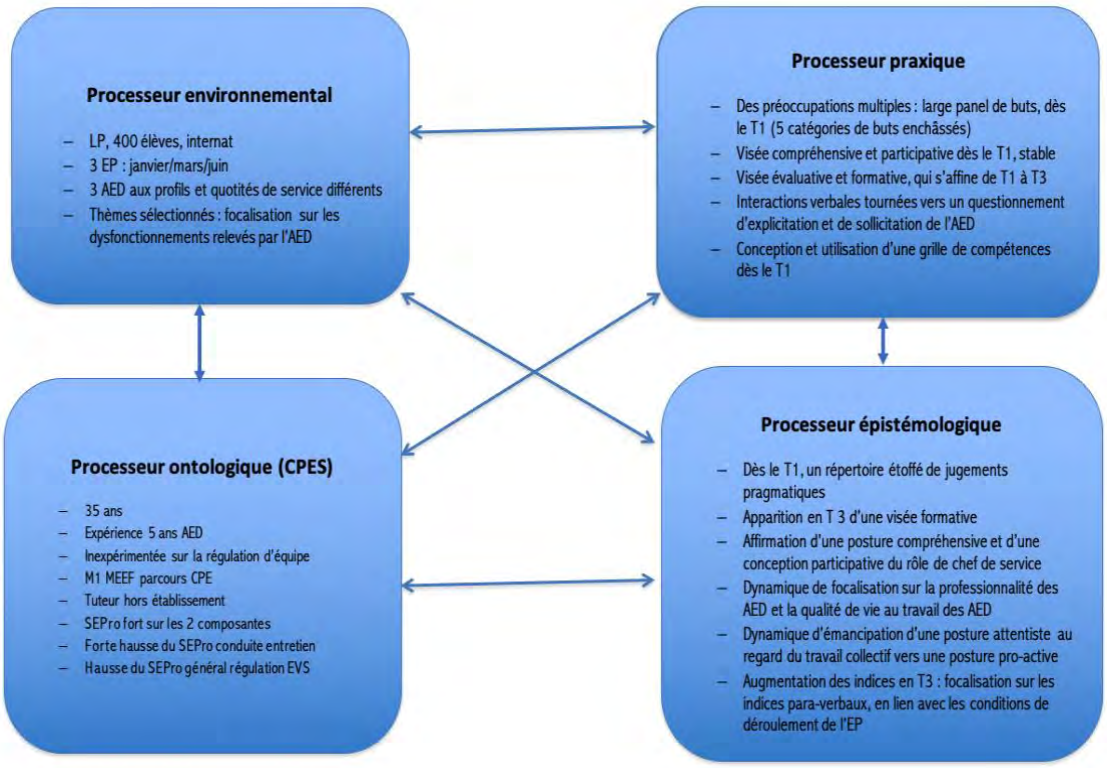


Figure 25 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 1

2 Les configurations du modèle quaternaire des pratiques des CPES

Après avoir précédemment exposé en détail la démarche d'analyse et les résultats pour la CPES 1, nous présentons directement la synthèse des résultats pour les autres CPES, au travers du modèle quaternaire des pratiques, afin de fluidifier la lecture de ce chapitre. L'analyse complète, pour chacune des CPES, se trouve en annexe (annexes 38 à 41).

2.1 Synthèse de l'évolution des pratiques pour la CPES 2

Rappelons que la CPES 2 est une jeune femme âgée de 24 ans, ayant une expérience antérieure de deux ans en tant qu'AED. Elle exerce durant l'année de stage au sein d'un petit lycée professionnel doté d'un internat. Elle bénéficie de l'accompagnement d'un tuteur « hors établissement ». Le détail de l'analyse des récits de pratiques, variable par variable pour la CPES 2, se trouve en annexe 38.

2.1.1 En T1, découvrir la tâche « entretien professionnel » et se familiariser avec son registre élémentaire

En T1, la CPES 2 conduit l'entretien avec un AED de 39 ans, qui travaille au sein de l'établissement depuis un an, après avoir travaillé pendant 20 ans dans le domaine de la

restauration en tant que cuisinier. Sur ce premier entretien, concernant le processeur praxique, trois types de buts sont relevés, centrés sur des préoccupations opérationnelles liées à la conduite de l'entretien professionnel, managériales et praxiques. La CPES souhaite mettre l'AED en confiance en « *ouvrant un espace d'échanges* » : il s'agit d'une première expérience de ce type à la fois pour elle et pour les AED. Elle n'est pas très à l'aise avec l'exercice, ne sait pas « *comment gérer les blancs* » et craint que les AED vivent ce moment comme une épreuve, pour « *leur faire un savon ou ce genre de choses alors que pas du tout en fait* » (CPES 2, entretien T1). Aussi il s'agit pour elle de créer les conditions de l'échange. Elle a parfois du mal à relancer l'échange, quand les réponses de l'AED ne correspondent pas à ses attentes. Du point de vue des modalités d'interactions verbales, elle est essentiellement sur un rappel du cadre et des attendus du travail, ainsi que sur une explicitation des tâches professionnelles. Au plan managérial, elle souhaite comprendre le travail de l'AED et les difficultés rencontrées, tout en ayant une visée prescriptive, pour rappeler les attendus des tâches professionnelles. Un seul but praxique lié à une visée réflexive et transformative du travail est exprimé, sur les trois épisodes du T1 : face aux tâches mal ou non réalisées par les AED, la CPES souhaite leur faire comprendre les enjeux et la finalité du travail demandé.

S'agissant du processeur épistémologique, le répertoire des jugements pragmatiques en T1 est relativement restreint puisque trois types de jugements pragmatiques sont exprimés, sur les neuf catégories identifiées pour l'ensemble des CPES. Ces jugements pragmatiques sont centrés sur la tâche professionnelle (conduire l'entretien professionnel) et sur les responsabilités et besoins des AED. Il s'agit ici de trois éléments relatifs au registre élémentaire de la tâche. Nous relevons qu'aucun jugement pragmatique managérial n'est exprimé en T1.

Pour conduire l'entretien professionnel, la CPES s'appuie sur trois types d'indices : des indices visuels (gestuelle, regard) qui vont la renseigner sur l'état émotionnel de l'AED (est-il stressé ou détendu ?) et la qualité du dialogue dans l'entretien ; des indices verbaux, au travers des sujets abordés par l'AED et des indices para-verbaux (état émotionnel, fluidité des échanges). Si les indices visuels et para-verbaux restent relativement stables sur l'ensemble du dispositif, les indices verbaux s'affinent en T2 et T3 : en T1, la CPES est attentive « aux remarques » de l'AED, sans expliciter davantage ce qu'elle cherche à discerner ; en T2 et T3, cette prise d'indices se précise, car la CPES est attentive « *aux inquiétudes exprimées* » (E2_1), aux « *justifications données par l'AED* » (E2_2), aux « *problématiques abordées* » (E3_1) et aux « *propositions d'évolution* » (E2_3). Elle s'appuie également sur une prise de notes personnelles sur son cahier de bord quotidien, pour conserver en mémoire certains éléments.

2.1.2 En T2, élargir le registre et endosser la posture du cadre

En T2, les buts managériaux et praxiques restent constants, mais le répertoire des buts exprimés s'élargit avec l'apparition de buts ontologiques, liés au soutien que la CPES souhaite apporter aux AED, en tant que responsable de service et à la valorisation de leur travail. Le répertoire des jugements pragmatiques s'enrichit également. L'apparition de jugements pragmatiques liés à l'identité professionnelle des AED est en cohérence avec ces nouveaux buts « *Les AED se sentent peu reconnus au sein de l'établissement* ». De même, les JP liés aux besoins des AED évoluent, et se déplacent des tâches professionnelles confiées aux AED à la professionnalité des AED (« *Les AED ont besoin d'être accompagnés dans leurs pratiques professionnelles* » ; « *Les AED ont besoin de soutien et de reconnaissance dans leur travail* »). Des JP managériaux apparaissent, qui expriment une conception participative du management « *Les AED doivent être associés au diagnostic et à l'évolution du service* ». Les modalités d'interactions verbales demeurent assez proches de celles mobilisées en T1.

2.1.3 En T3, affirmer sa conception du rôle de chef de service

Les buts de soutien et de valorisation des AED sont toujours présents, témoignant de la conception du management de la CPES, de son rôle en tant que chef de service. Le but opérationnel exprimé s'affine, devient davantage technique : il s'agit de « *faciliter l'expression de l'AED* ». Dans l'entretien, la CPES va davantage mobiliser un questionnement pour aider l'AED à verbaliser et expliciter ses propos. Elle livre également son point de vue sur la qualité du travail effectué par l'AED, en donnant un feed-back évaluatif, en s'appuyant sur une grille de compétences des AED, transmise aux AED en amont de l'entretien professionnel. La visée compréhensive des buts managériaux demeure, mais ils s'enrichissent d'une dimension participative « *Associer les AED à l'évolution du service* ». La visée prescriptive disparaît, laissant la place à la visée participative. Les jugements pragmatiques managériaux reflètent cette conception participative du management, déjà présente en T2 et qui est réaffirmée en T3. Les JP relatifs à la posture de la CPES portent sur les responsabilités éthiques d'un cadre de service « *Le CPE doit assumer sa position de chef de service en étant fiable, soutenant et cadrant* ». La prise en compte de la complexité de certaines dimensions du travail des AED est toujours présente (« *Le travail des AED à l'internat est complexe* »), ainsi que les JP, liés au besoin de soutien et de reconnaissance des AED dans leur travail. En mettant ainsi en avant, de manière régulière sur les deux derniers temps du dispositif, ces JP liés aux besoins des AED et à la posture de la CPES, la CPES affirme sa conception du rôle de chef de service et de l'engagement éthique à l'égard des AED qu'il sous-tend.

2.1.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 2

La figure infra synthétise l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 2.

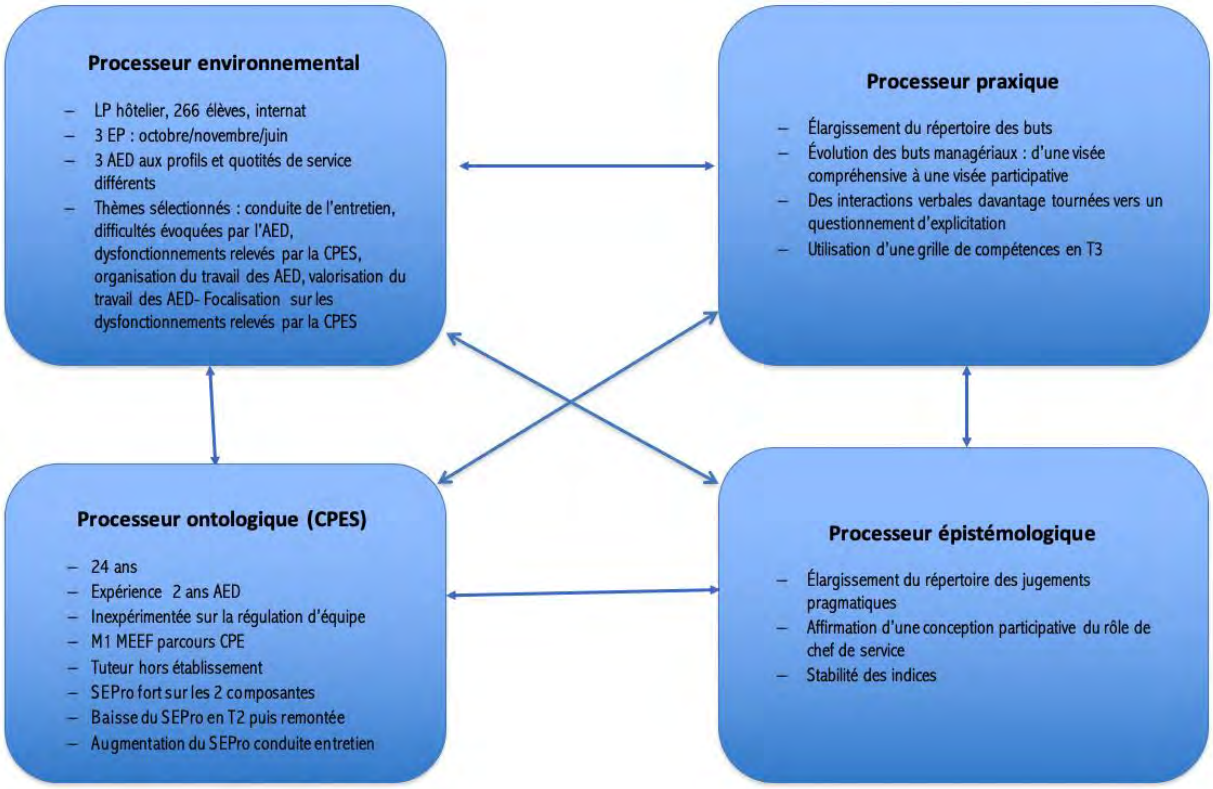


Figure 26 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 2

2.2 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 4[137]

Le détail de l'analyse des récits de pratiques, variable par variable pour la CPES 4 se trouve en annexe 39. La CPES 4 est âgée de 34 ans. Elle a exercé la fonction d'AED durant six ans et elle effectue son année de stage au sein d'un collège. Elle est accompagnée par une tutrice « hors établissement ».

2.2.1 En T1, découvrir la tâche professionnelle et se confronter à l'exercice

En T1, la CPES 4 conduit l'entretien avec une AED recrutée en début d'année, et qui a six mois d'expérience au moment de l'entretien. Il s'agit d'une première expérience sur cette situation professionnelle, et elle se sent stressée. Son SEPro régulation de l'équipe vie scolaire se situe à un niveau moyen sur les deux composantes. La CPES utilise une grille d'auto-évaluation, remise à l'AED en amont de l'entretien, qu'elle a élaborée en s'inspirant d'outils trouvés sur des forums professionnels.

La CPES poursuit des buts multiples, dès le T1. Trois buts opérationnels portent sur la tâche ; elle conçoit l'entretien professionnel comme « *un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles* » (jugement pragmatique T1) aussi elle souhaite « *ouvrir un espace*

[137] Rappelons que du fait de la crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020, le recueil des éléments empiriques n'a pu être poursuivi avec la CPES 3. Pour autant, nous faisons le choix de ne pas renuméroter les dyades, ce qui aurait pour effet symbolique de faire disparaitre la dyade 3 et, ce faisant, de rendre invisible un épisode majeur et complexe du parcours doctoral, mis à l'épreuve d'une pandémie.

d'échange » (E1_4) en mettant l'AED en confiance. Dans le même temps, elle veut « *ménager l'AED* » (E1_4), car les précédents entretiens professionnels conduits par sa collègue ont conduit à une démission. À plusieurs reprises au cours de ce premier entretien, elle a du mal à répondre aux questions de l'AED, aussi elle essaie, par ses propres questions, de « *conserver la maîtrise de l'entretien* » (E1_3), dont elle sent que la conduite lui échappe. Les buts ontologiques sont centrés sur l'AED, pour soutenir et valoriser l'AED. Les buts managériaux traduisent une visée compréhensive du travail ; aussi, du point de vue des modalités d'interaction verbales, la CPES 4 mobilise essentiellement un questionnement visant l'explicitation, mais les réponses de l'AED restent brèves et la CPES a parfois du mal à relancer pour amener l'AED à expliciter davantage son propos. Les buts managériaux traduisent également une visée participative indirecte, car la CPES 4 souhaite recueillir, au cours des entretiens professionnels, des éléments pour faire évoluer le service ainsi que ses pratiques professionnelles. Elle porte ainsi, dans les JP managériaux, une conception participative du management, même si les AED ne sont pas directement interpellés sur des propositions d'évolution, ou de co-construction. Un seul but praxique, relatif à l'évolution des pratiques professionnelles, est exprimé, sur les quatre épisodes du T1.

Cette démarche s'accompagne d'une visée évaluative, au travers de modalités d'interactions verbales de type feed-back évaluatif visant à rassurer les AED sur la qualité du travail fourni. La CPES 4 utilise une grille d'auto-évaluation, mais elle est mal à l'aise avec l'auto-évaluation sommative induite par cet outil. Elle a utilisé cet outil, en suivant les conseils de sa tutrice et les conseils du tuteur INSPE, mais l'outil ne fait pas sens pour elle.

La CPES 4 est stressée par cette situation, ainsi que l'AED, aussi, elle s'appuie sur des indices para-verbaux tels que l'état émotionnel de l'AED, la longueur des réponses de l'AED pour conduire l'entretien. Elle est attentive aux dysfonctionnements soulevés ou difficultés rencontrées par l'AED.

Le répertoire des jugements pragmatiques est étoffé : six catégories sur les sept identifiées pour la CPES 4 sont déjà présentes en T1, sans qu'il y ait de catégorie prédominante.

Globalement, la CPES est peu satisfaite de ce premier temps. À plusieurs reprises, elle a eu le sentiment de ne pas apporter de réponses à l'AED, de ne pas parvenir à analyser suffisamment les propos de l'AED et surtout, elle estime qu'elle n'a pas été assez cadrante dans l'entretien et ne s'est pas sentie en position de chef de service.

2.2.2 En T2, s'émanciper du modèle de la tutrice et affirmer sa position de chef de service[138]

En T2, la CPES conduit l'entretien professionnel durant la période de confinement lié à la crise sanitaire du Covid-19, la semaine précédant le retour au travail en présentiel. Dans un contexte d'incertitude sur les conditions de reprise, l'équipe des CPE a souhaité anticiper ce temps de reprise du travail en mobilisant l'équipe au travers des entretiens professionnels. De ce fait, l'entretien se déroule à distance, en utilisant un dispositif numérique de visioconférence. L'AED concerné ce jour-là a été recruté un mois avant le début du confinement ; il a déjà exercé les fonctions d'AED au sein d'un autre collège l'année précédente.

S'agissant du processeur praxique, il y a un déplacement de la focalisation des buts, autour des buts ontologiques, managériaux et praxiques. Les buts opérationnels sont resserrés autour

[138] Rappelons que du fait de la crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020, et de ses répercussions sur le fonctionnement ordinaire des établissement scolaires, le dernier temps du recueil des éléments empiriques n'a pu être mis en œuvre pour la dyade 4. Le Chapitre 8 rend compte de ces aménagements du dispositif méthodologique, du fait de la crise sanitaire.

de la préoccupation d'« *ouvrir un espace d'échange* » (E2_1), en s'assurant que « *l'AED soit à l'aise avec la modalité de communication proposée* » (E2_1), en lien avec le contexte dans lequel se déroule cet entretien. La préoccupation du soutien de l'AED est toujours présente dans les buts ontologiques, mais elle s'enrichit de buts tournés vers la professionnalité de la CPES, car il s'agit pour elle de « *se positionner en chef de service cadrante et structurante* », ce but étant affirmé à plusieurs reprises sur l'entretien (E2_1, E2_3). La visée compréhensive du travail reste stable dans les buts managériaux exprimés ; elle est contextualisée à l'évolution des conditions de travail des AED durant le confinement et aux nouvelles missions qui leur ont été confiées dans ce cadre (par exemple, conduire des classes virtuelles avec les classes dont les AED sont référents). Les buts praxiques se précisent : il s'agit de « *transmettre des savoirs professionnels* » (E2_3) et d'« *expliquer le travail* » (E2_3). Les buts évaluatifs se modifient lors de cette deuxième période et portent uniquement sur le positionnement de l'AED. La CPES a fait le choix de ne plus utiliser de grille d'auto-évaluation en T2, contrairement au T1. Elle a décidé d'expérimenter une manière de conduire l'entretien qui lui semble plus en phase avec sa conception du management de l'équipe vie scolaire.

Les interactions verbales évoluent, en lien avec la focalisation des buts : le questionnement d'explicitation demeure, mais à plusieurs reprises, la CPES « *rappelle le cadre de fonctionnement* » (E2_3), et « *donne des explications sur le travail* » (E2_3), car les modalités d'organisation du travail de l'équipe de vie scolaire sont appelées à évoluer notablement du fait de l'application du protocole sanitaire au sein des établissements scolaires en lien avec la crise du Covid-19.

Le processeur épistémologique évolue également : si les indices visuels et para-verbaux prélevés par la CPES restent assez stables, les indices verbaux se focalisent davantage sur les inquiétudes et difficultés exprimées par l'AED. Les jugements pragmatiques opérationnels, les JP liés au travail collectif et aux besoins des AED demeurent stables. En revanche, des JP liés à la posture de la CPES apparaissent, relatifs au positionnement en tant que chef de service (E2_1, E2_3).

Globalement, la CPES se sent davantage à l'aise sur ce deuxième entretien professionnel, en dépit du contexte d'un entretien à distance, ce qui est confirmé par la forte augmentation du SEPro (SEPro à un niveau fort sur les deux composantes à l'issue du T2).

2.2.3 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 4

La figure infra synthétise l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 4.

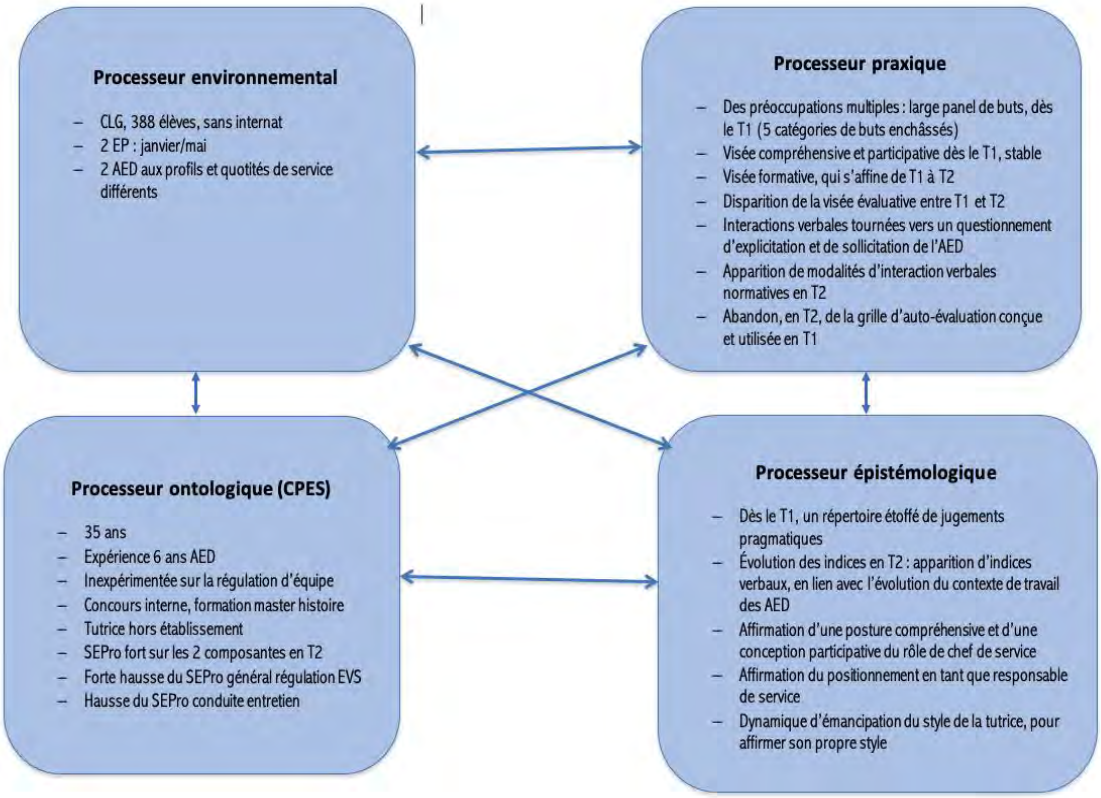


Figure 27 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 4

2.3 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 5

Après une expérience de deux ans en tant qu'AED, la CPES 5, âgée de 22 ans, effectue son année de stage au sein d'un grand lycée polyvalent, aux côtés d'une tutrice « établissement ». Le détail de l'analyse des récits de pratiques, variable par variable pour la CPES 5 se trouve en annexe 40.

2.3.1 En T1, découvrir la tâche professionnelle

En T1, la CPES 5 conduit l'entretien professionnel en co-animation avec sa tutrice. Les CPE utilisent une grille d'auto-évaluation relative aux missions et compétences d'un AED pour conduire l'entretien, dans le cadre de la campagne annuelle d'entretiens professionnels. L'AED concerné a été recruté en début d'année scolaire dans ce lycée, mais il a déjà exercé la fonction d'AED en collège, l'an passé. Les CPE ne sont pas satisfaits du travail fourni par l'AED, « *c'est un AED qui pose problème* », aussi la CPES savait, en amont de l'entretien qu'il faudrait aborder un certain nombre de points négatifs. Il s'agit d'une première expérience sur cette tâche professionnelle pour la CPES, et elle ne se sent pas très à l'aise pour formuler les remarques

relatives aux insuffisances professionnelles de l'AED sans le braquer. Son sentiment d'efficacité professionnelle est à un niveau moyen en T0, sur les deux composantes.

S'agissant du processeur praxique, les buts sont centrés en T1 sur trois catégories de buts, sur les cinq identifiés : des buts opérationnels, ontologiques et praxiques. Un seul but opérationnel, visant à faciliter l'expression de l'AED est exprimé. Ainsi, peu de buts portent explicitement sur la tâche, qui semble être davantage prise en charge par la tutrice : l'entretien est conduit en co-intervention avec la tutrice et même si c'est la CPES qui débute l'entretien, la CPET reprend vite la main, notamment dans les épisodes portant sur les insuffisances professionnelles à évoquer. La CPES n'est d'ailleurs pas vraiment satisfaisante de certains épisodes, sur lesquels elle a eu le sentiment d'être en retrait. Dans cette première période, les buts ontologiques sont prédominants et sont relatifs à la fois à l'AED et à la CPET. Les buts ontologiques relatifs à l'AED expriment le soutien et la valorisation de l'AED, tandis que les buts ontologiques relatifs à la CPET visent à tempérer ses propos dans les critiques formulées à l'AED. Aussi, elle *donne un feed-back évaluatif* visant à souligner les progrès accomplis et les leviers d'évolution identifiés dans l'entretien. Au regard du processeur épistémologique, les JP opérationnels exprimés traduisent cette attention à soutenir la motivation de l'AED et une conception de l'entretien professionnel comme espace de dialogue sur le travail, propice à la réflexion et à l'évolution des pratiques professionnelles. Aussi, la CPES est attentive à des indices para-verbaux traduisant l'état émotionnel de l'AED et la qualité des échanges. La CPES s'inscrit dans une démarche compréhensive du travail, en *questionnant l'AED pour faire expliciter et préciser,* afin qu'il puisse exprimer les difficultés rencontrées. Les JP liés aux besoins des AED portent la préoccupation de l'accompagnement professionnel des AED et le souci de donner du sens au travail. Aussi, sur le plan des interactions verbales, à plusieurs reprises dans l'entretien, la CPES *donne des explications sur le travail.* Cette modalité d'interaction verbale traduit les buts praxiques exprimés : il s'agit de « *transmettre des savoirs professionnels* » et de « *positionner l'AED comme éducateur et adulte référent* ». La CPES est alors attentive aux propositions faites par l'AED, qui témoignent d'une compréhension des attentes et d'une évolution de posture de sa part. La CPES porte une conception participative du management, au travers des JP managériaux exprimés. Ainsi, le répertoire des JP est déjà étoffé, puisque huit des 14 JP exprimés sont déjà présents en T1.

2.3.2 En T2, affirmer la posture managériale

En T2, la CPES conduit seule l'entretien professionnel, la CPET étant en observation de sa pratique professionnelle.. Aussi, sur ce deuxième entretien, la posture managériale s'affirme, au travers des buts, JP pragmatiques et modalités d'interactions verbales mobilisées. L'AED concerné a 18 mois d'ancienneté dans l'établissement, au sein duquel il exerce à temps complet. C'est un AED « *pilier de la vie scolaire* », dont la pratique professionnelle donne globalement satisfaction.

Les buts de la CPES évoluent sur cet entretien, avec l'apparition de buts managériaux exprimant à la fois une visée participative à l'égard des AED, mais également une visée normative, au regard du travail attendu. La CPES a en tête les remarques de sa tutrice faites lors du débriefing du précédent entretien : celle-ci lui avait reproché d'être en retrait et ne pas suffisamment intervenir sur les points négatifs, ainsi qu'en témoigne l'extrait d'entretien infra :

> parce qu'Irène m'avait trouvée un peu trop gentille, entre guillemets, sur le précédent entretien. Et là, du coup, j'ai pas hésité à faire remonter les choses qui sont

> un peu négatives aussi. Par exemple, le fait que Lionel il ne tourne pas assez dans les couloirs. Donc ça, voilà, j'étais plus à l'aise aussi pour lui dire ..Peut-être aussi le fait d'être seule c'était plus simple aussi de prendre cette place-là, d'assumer cette place-là aussi (T3 entretien post, CPES 5).

Aussi, sur cet entretien, elle n'hésite pas *à rappeler le cadre de fonctionnement et les attendus du travail.* Les buts praxiques sont orientés vers la *compréhension des finalités du travail,* confirmant ainsi la démarche compréhensive relevée en T1. Les prises d'indices verbaux se précisent : la CPES est attentive aux *difficultés* exprimées par l'AED, ainsi qu'aux *questions soulevées*, qui peuvent être révélatrices de dysfonctionnements au sein du service. L'attention de la CPES semble ainsi se focaliser sur le contenu de l'échange, au travers des indices verbaux et sur des indices visuels traduisant l'état émotionnel de l'AED (les sourires, la posture corporelle).

Concernant le processeur épistémologique, le répertoire des jugements pragmatiques s'enrichit en T2 : les JP liés à la posture de l'AED, qui apparaissent en T2, traduisent la conception de la fonction d'AED portée par la CPES, en complément des JP liés aux responsabilités des AED.

2.3.3 En T3, une focalisation sur le souci du bien-être au travail des AED

En T3, au moment de l'entretien professionnel, le climat relationnel au sein de l'équipe des AED est dégradé, suite à un incident entre deux AED. La CPES conduit ce troisième entretien avec l'une des deux AED concernées par l'incident. Il s'agit d'une jeune femme de 20 ans, travaillant à mi-temps dans l'établissement, depuis cette année. Au regard de ce contexte dans l'équipe de vie scolaire, la préoccupation du bien-être au travail des AED émerge à la fois dans les buts ontologiques, dans les JP liés aux besoins des AED et dans les JP liés à la posture de la CPES. La visée participative demeure stable dans les buts managériaux exprimés. En revanche, la visée normative s'efface au profit d'une visée compréhensive et formative, exprimée par les buts managériaux et praxiques. Une visée évaluative apparaît en T3, dans une optique de recherche de consensus avec l'AED sur l'évaluation des compétences réalisée. Les prises d'indices restent stables, confirmant l'attention portée aux difficultés exprimées par l'AED.

2.3.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 5

La figure infra synthétise l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 5.

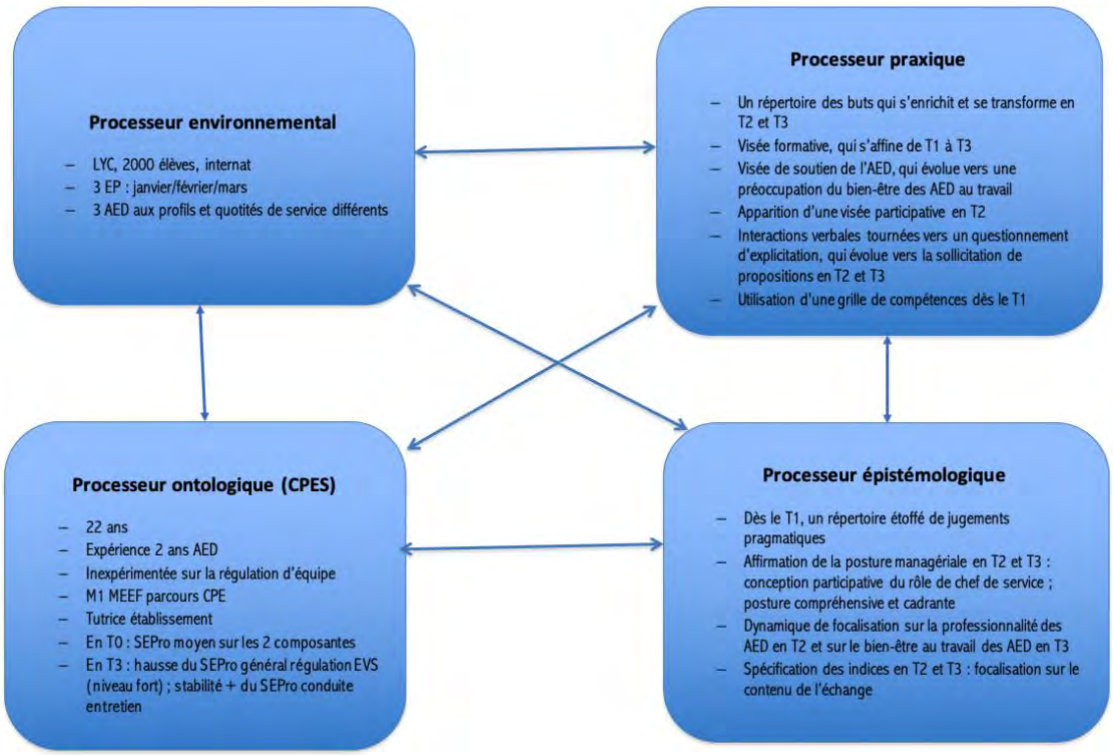


Figure 28 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 5

2.4 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 6

Après une expérience de quatre ans en tant qu'AED, la CPES 6, âgée de 25 ans, exerce en collège, aux côtés d'un tuteur « établissement ». Le détail de l'analyse des récits de pratiques, variable par variable pour la CPES 6 se trouve en annexe 41.

2.4.1 En T1, se familiariser avec la tâche professionnelle et mettre sa conception de l'entretien professionnel à l'épreuve du réel

La CPES 6 a préparé l'entretien professionnel avec son tuteur, mais elle conduit seule ce premier entretien. Thomas, l'AED qu'elle reçoit, a débuté cette année sur cette fonction. Recruté en septembre 2019, il est âgé de 20 ans et effectue un service à mi-temps sur le collège. Il s'agit pour la CPES d'une première expérience sur cette situation professionnelle et elle ne se sent pas très à l'aise avec cette situation professionnelle, notamment quand il s'agit de formuler des remarques sur des points à faire évoluer, sans paraître autoritaire. Son SEPro se situe à un niveau moyen, sur les deux composantes du SEPro.

Pour conduire l'entretien, la CPES utilise deux types de documents proposés et habituellement utilisés par son tuteur, comme supports permettant d'accéder à la matérialité du travail des AED : un document décrivant les différents postes occupés par les AED, accompagné de l'emploi du temps de l'AED, ainsi qu'une grille d'évaluation des compétences attendues d'un AED. Cette grille constitue un support d'auto-évaluation des AED, puisque ceux-ci sont invités à la renseigner en amont de l'entretien professionnel.

S'agissant du processeur praxique, le répertoire des buts révèle des préoccupations multiples en T1. Il porte sur quatre catégories de buts, sur les cinq identifiées pour l'ensemble

des CPES : des buts opérationnels, ontologiques, praxiques et managériaux. Dans cette première période, les buts opérationnels et ontologiques sont prédominants. Les buts ontologiques, tous liés aux AED, traduisent une attention au bien-être au travail des AED, à leur valorisation et à leur accompagnement dans leur projet professionnel. Les buts managériaux expriment une visée compréhensive du travail, alliée à une visée participative dans le management de l'équipe vie scolaire. Une visée praxéologique complète la visée compréhensive : il s'agit pour la CPES de « *faire évoluer les pratiques* ». Aussi, au cours de l'entretien professionnel, la CPES *questionne pour faire expliciter,* à plusieurs reprises (modalités d'interaction verbales), pour identifier ce qui pose problème à l'AED dans le travail et le conduire ensuite à faire évoluer ses pratiques, s'inscrivant ainsi dans une démarche compréhensive et transformative du travail.

Au regard du processeur épistémologique, les JP opérationnels exprimés traduisent cette conception de l'entretien professionnel comme espace de dialogue sur le travail, propice à la réflexion et à l'évolution des pratiques professionnelles et l'attention à la qualité de vie au travail des AED. Aussi, la CPES est attentive à des indices para-verbaux traduisant l'état émotionnel de l'AED et les difficultés rencontrées, en mobilisant un faisceau assez large d'indices, tant verbaux, para-verbaux que visuels. Pour autant, le répertoire des jugements pragmatiques est relativement restreint en T1, car ils concernent uniquement la tâche (JP opérationnels) et certaines dimensions de la professionnalité de l'AED (*besoins, posture et responsabilités des AED*). Les JP relatifs à la professionnalité de l'AED traduisent sa conception de la fonction d'AED et l'importance accordée à la dimension éducative de la fonction.

2.4.2 En T2, consolider la posture managériale

L'entretien professionnel se déroule en période de crise sanitaire du Covid-19, lors de la première semaine de retour au travail en présentiel, suite à la période de confinement de mars à mai 2020. Tous les protagonistes portent donc un masque, conformément au protocole sanitaire, et l'entretien se déroule dans une grande salle, de manière à pouvoir respecter les règles de distanciation sociale.

L'AED concernée par l'entretien professionnel travaille au sein du collège depuis trois ans. La CPES conduit l'entretien en co-animation avec son tuteur. Cette campagne d'entretiens professionnels en fin d'année s'inscrit dans la pratique habituelle du tuteur ; il s'agit alors de faire le bilan de l'année et de recueillir les informations nécessaires pour la préparation de la rentrée prochaine, au regard de l'équipe vie scolaire.

S'agissant du processeur praxique, les buts ontologiques et managériaux restent stables, confirmant les visées compréhensive et participative exprimées en T1. Un seul but opérationnel, déjà exprimé en T1, est présent : l'entretien étant conduit en co-animation avec son tuteur, les préoccupations de la CPES semblent porter davantage sur les autres dimensions de la situation professionnelle. En revanche, le but praxique exprimé est davantage spécifique qu'en T1 ; il évolue vers une visée formative « *expliquer le travail* », en lien avec l'évolution des conditions de travail des AED dans le contexte de la crise sanitaire du COVID-19. Aussi, les modalités d'interactions verbales évoluent : la CPES « *donne des explications sur le travail* » pour expliciter les évolutions du travail des AED. Par ailleurs, l'un des enjeux de cette campagne d'entretien étant de dresser le bilan du travail de l'année, la CPES renforce les feed-back évaluatifs sur les épisodes sélectionnés.

Concernant le processeur épistémologique, le répertoire des jugements pragmatiques s'étoffe, en opérant un déplacement de la professionnalité des AED à celle de la CPES, car des jugements pragmatiques managériaux, des JP liés au travail collectif et des jugements pragmatiques liés à la CPES apparaissent dans le discours de la CPES.

2.4.3 En T3, évolution de la posture managériale, vers le sens du travail

La CPES conduit seule l'entretien professionnel avec Arnaud, un jeune AED de 20 ans, nouvellement recruté en septembre 2019, qui exerce à mi-temps. Durant le confinement, cet AED est resté injoignable pendant une longue période, ce que la CPES relève comme un problème de posture professionnelle, qu'elle veut aborder dans l'entretien.

Si un élargissement des buts et jugements pragmatiques est constaté en T2, en T3 il s'agit davantage d'une évolution qualitative des registres des buts et des JP. En effet, s'agissant du processeur praxique, les buts ontologiques, managériaux et opérationnels restent globalement stables. En revanche, les buts praxiques se spécifient davantage : au-delà de « *faire évoluer les pratiques* » (en T1), d'« *expliquer le travail* »(en T2), il s'agit à présent de « *faire comprendre les finalités du travail* » (en T3). Aussi, le questionnement d'explicitation se fait à nouveau plus présent dans les modalités d'interactions verbales. L'utilisation des outils évolue sur cette dernière période : contrairement à son tuteur, qui n'utilise cette grille qu'en conclusion de l'entretien, la CPES mobilise davantage cet outil au cours de l'entretien, pour aborder explicitement les points de désaccord, quand elle en constate, entre son évaluation et celle de l'AED. Dès lors, cette grille d'auto-évaluation contribue à l'identification individualisée des points à aborder durant l'entretien, au-delà des thématiques récurrentes de l'entretien professionnel. La CPES s'émancipe ainsi du style professionnel du tuteur, pour transformer l'usage de l'outil et l'adapter à son propre style.

Ce déplacement se confirme au niveau du processeur épistémologique, dans les jugements pragmatiques exprimés. En T3, les JP liés aux besoins des AED évoluent en se spécifiant : la CPES considère qu'au-delà d'être « *accompagnés et cadrés dans leur prise de poste et dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles* », « *les AED ont besoin de comprendre les enjeux des tâches qui leur sont confiées* ». Aussi, s'agissant des indices relevés, la CPES est notamment attentive aux difficultés exprimées par l'AED.

L'atteinte des buts et le sentiment de satisfaction progressent au cours du dispositif et cette évolution se traduit dans l'augmentation du SEPro : le SEPro de la CPES 6 connaît une forte hausse, sur les deux composantes, pour atteindre un niveau fort en T3 (cf. Chapitre 11 supra).

2.4.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 6

La figure infra synthétise cette évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 6.

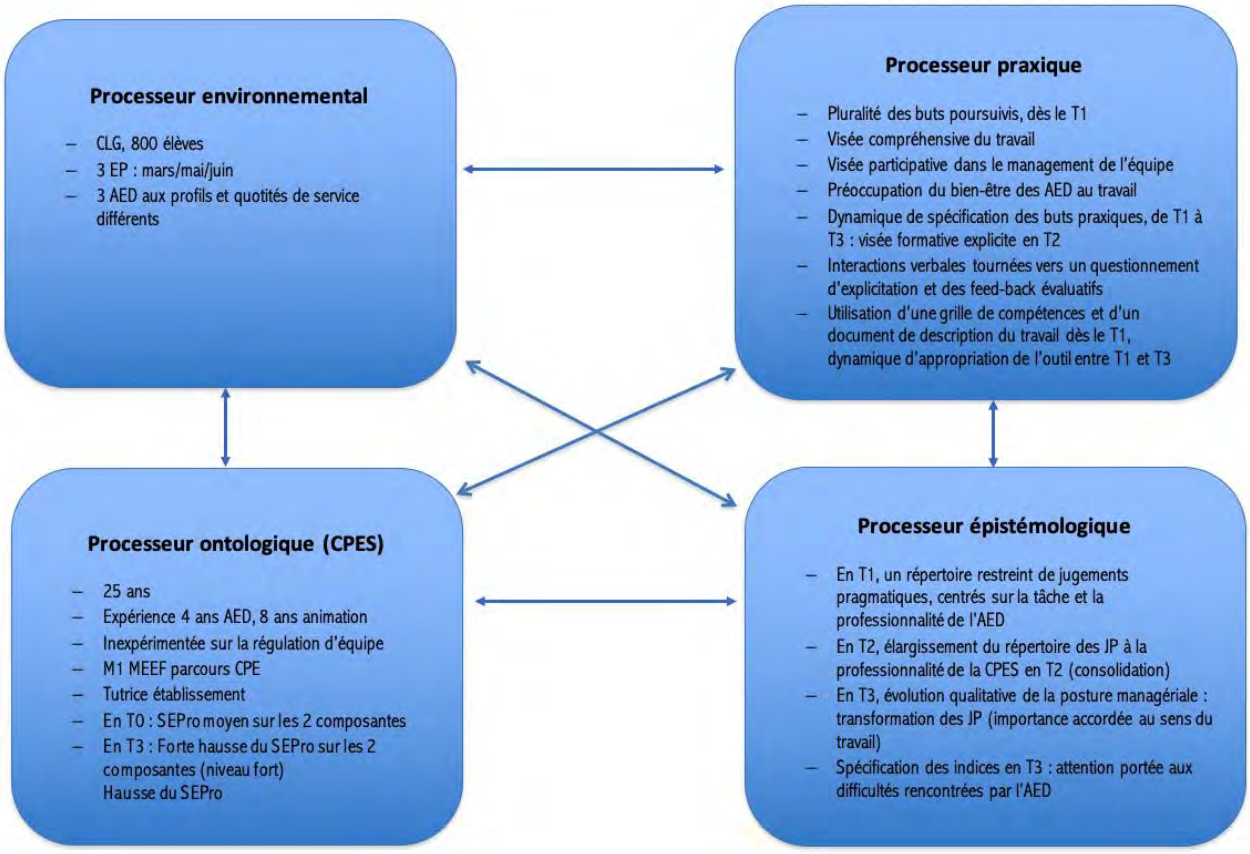


Figure 29 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 6

3 Analyse comparative de l'évolution des pratiques des CPES

Après avoir décrit les pratiques de chacune des CPES, nous proposons à présent une analyse comparative de l'évolution des pratiques. Cette phase du travail a mis au jour des points communs dans l'évolution des variables décrivant les pratiques, traduisant ainsi une conception partagée du management chez les CPES (3.1). Des spécificités, liées à la configuration de tutorat ou à l'expérience professionnelle antérieure des CPES sont ensuite recherchées afin d'affiner la compréhension de l'évolution des pratiques (3.2).

À partir de cette analyse comparative, nous proposons alors une modélisation de registres d'apprentissage qui caractérisent la dynamique d'apprentissage de la régulation de l'équipe de vie scolaire (3.3). Enfin, nous mobilisons cette modélisation pour caractériser la dynamique d'apprentissage de chacune des CPES ayant participé au dispositif de formation en situation de travail.

3.1 Une conception partagée du management

Dès le T1, des points communs peuvent être relevés dans les processeurs praxiques et épistémologiques des cinq CPES. S'agissant du processeur praxique, le but opérationnel « ouvrir un espace d'échange » est partagé par quatre des cinq CPES (CPES 1, CPES 2, CPES 4, CPES 6), exprimant ainsi la préoccupation technique commune de faire de l'entretien professionnel un temps de dialogue sur le travail. Les JP exprimés en T1 par les CPES sont porteurs d'une conception partagée de l'entretien professionnel, comme espace d'échange, de réflexion et de dialogue sur le travail. La préoccupation managériale est exprimée par toutes les CPES, dès le T1, avec une visée commune de s'inscrire dans une démarche compréhensive du travail, pour comprendre les difficultés rencontrées par les AED. Cette visée compréhensive est adossée à une visée participative dans le management pour trois CPES sur cinq (CPES 1, 4, et 6 ; pour les CPES 2 et CPES 5, elle apparaît un peu plus tard, en T2).

Parmi les buts ontologiques, le but de soutien et de valorisation des AED est partagé par quatre CPES sur cinq, en T1, et par l'ensemble des CPES en T2 et T3. Nous relevons par ailleurs une évolution convergente des buts praxiques : la préoccupation de « donner du sens au travail », de « faire comprendre les finalités du travail » apparaît dans le discours des cinq CPES, soit en T2, soit en T3, traduisant une visée formative partagée et le souci d'un management par le sens du travail.

Ainsi, ces convergences dans les processeurs praxiques et épistémologiques traduisent une conception partagée du management de l'équipe vie scolaire inscrit dans une démarche compréhensive et participative, attentive à la valorisation des AED.

3.2 Des spécificités dans les pratiques des CPES

Après avoir identifié les convergences dans l'évolution des variables décrivant les pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire, intéressons-nous à présent aux spécificités des pratiques, en lien avec les variables illustratives.

L'analyse des récits à partir des variables a conduit à l'élaboration d'un tableau de contingence rassemblant les modalités de ces variables, pour les 50 épisodes recensés. Les variables illustratives associées à chaque épisode (cf. Chapitre 9 Les pratiques professionnelles mises en récit) complètent ce tableau, qui est présenté en annexe 42. Pour affiner l'analyse de l'évolution des pratiques des CPES, et mettre au jour, le cas échéant, des variables illustratives discriminantes, nous avons étudié, avec le test du Chi2, s'il existait une relation statistique entre les variables « configuration de tutorat », « expérience professionnelle antérieure » et les variables décrivant les pratiques des CPES (buts, jugements pragmatiques, indices prélevés, modalités d'action, thèmes des épisodes). Ces calculs ont été réalisés à l'aide du logiciel IRaMuTeQ[139] qui est un logiciel d'analyse statistique de corpus de textes et de tableaux de données, utilisant le logiciel de statistiques R. Le tableau infra synthétise les résultats de cette analyse. Les résultats détaillés du calcul du Chi2 sont en annexe (annexes 43 à 49 pour le croisement variables décrivant les pratiques et la modalité de tutorat ; annexes 48 à 53 pour le croisement variables décrivant les pratiques et expérience professionnelle).

[139] Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires : logiciel libre, développé avec des logiciels libres, par Ratinaud (2009), au sein du laboratoire Lerass (Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales)

3.2.1 La configuration de tutorat

Le tableau présenté en annexe (annexe 47 du chapitre 11) présente la synthèse du croisement opéré entre les variables décrivant les pratiques et la configuration de tutorat. La recherche de corrélation entre la configuration de tutorat (dans ou hors établissement), et les modalités des variables décrivant les pratiques donne un résultat non significatif (p>0,05) pour toutes les modalités de variables. Il n'y a donc pas de lien entre la configuration de tutorat et l'évolution des pratiques des CPES.

3.2.2 L'expérience professionnelle antérieure

En revanche, un lien de signification statistique existe entre la durée de l'expérience professionnelle antérieure dans le poste d'AED et le thème des épisodes significatifs sélectionnés par les CPES (chi-deux=13,85 ; p =0,0077). Les CPES ayant une expérience antérieure d'AED de deux ans ou moins (CPES 2 et CPES 5) sélectionnent davantage d'épisodes au cours desquelles elles abordent les dysfonctionnements qu'elles ont repérés, tandis que les CPES ayant une expérience professionnelle plus longue en tant qu'AED (quatre ans et plus) sélectionnent davantage des épisodes relatifs aux difficultés évoquées par les AED eux-mêmes. Seules les CPES ayant une expérience d'AED supérieure à quatre ans sélectionnent des thèmes relatifs à la régulation du travail.

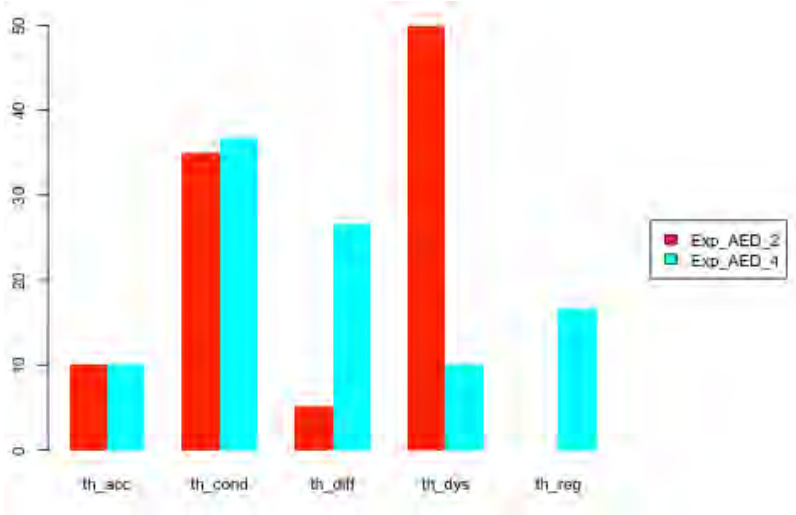


Figure 30 - Thèmes des épisodes en fonction de l'expérience antérieure des CPES

Contributions a posteriori

nom_colresi	th_acc	th_cond	th_diff	th_dys	th_reg
Exp_AED_2	0	-0.12	-1.95	3.16	-1.92
Exp_AED_4	0	0.12	1.95	-3.16	1.92

Tableau 34 : Contributions à posteriori-Thèmes et expérience professionnelle antérieure

Un lien statistique est également observé entre l'expérience professionnelle antérieure et les modalités d'action (cf. infra Extrait du tableau de synthèse du Chi-2-Expérience

professionnelle antérieure et tableau des contributions a posteriori[140]) : les CPES ayant une expérience de quatre ans ou plus d'AED, mobilisent, davantage que les autres CPES, un questionnement d'explicitation et donnent plus de feed-back évaluatifs. En revanche, les CPES ayant une expérience plus courte en tant qu'AED vont davantage « expliquer le travail », « rappeler les attendus du travail » que ne le font les autres CPES. Elles mobilisent ainsi une démarche plus prescriptive que ne le font les autres CPES, qui s'inscrivent plutôt dans une démarche de compréhension et d'évaluation du travail. La figure 33 infra présente cette analyse comparative.

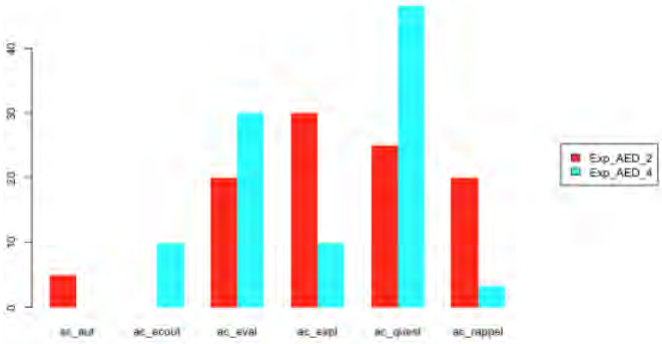


Figure 31 - Modalités d'action des CPES en fonction de l'expérience professionnelle antérieure

Tableau 35 : Contributions a posteriori, modalités d'action et expérience professionnelle antérieure

Contributions a posteriori

nom_colresi	ac_aut	ac_ecout	ac_eval	ac_expl	ac_quest	ac_rappel
Exp_AED_2	1.24	-1.46	-0.79	1.8	-1.55	1.92
Exp_AED_4	-1.24	1.46	0.79	-1.8	1.55	-1.92

Tableau 36 : Extrait du tableau de synthèse du Chi2-Expérience professionnelle antérieure

Variables actives	Modalités	**Chi2**	**Valeur de p**	**Conclusion**	**Interprétation**
Modalités d'action	toutes	cf. annexes	<0,005	Hypothèse nulle rejetée	Il existe un lien statistique entre les modalités d'action des CPES et leur expérience professionnelle antérieure
Thème des épisodes	toutes	cf. annexes	<0,05	Hypothèse nulle rejetée	Il existe une un lien statistique entre les thèmes sélectionnés par les CPES et leur expérience professionnelle antérieure

3.3 Des registres d'apprentissage différents

L'analyse des pratiques des CPES aux trois temps du dispositif de formation en situation de travail a mis au jour plusieurs registres d'apprentissage caractérisant la dynamique d'apprentissage singulière de chacune des CPES. Nous justifions infra la démarche d'élaboration de ces registres, qui a permis d'identifier quatre régimes d'apprentissage différents. La notion de registre est ici employée pour catégoriser des niveaux d'apprentissage (en fonction des variables définissant le traitement cognitif de la situation) et non pas au sens de « *répertoire à caractère privé*

[140] Le tableau complet du calcul du Ch2 pour l'expérience professionnelle est présenté en annexe 53 ; nous ne présentons ici que les résultats significatifs, afin de fluidifier la lecture du chapitre

ou public destiné à répertorier des faits, des noms ou des chiffres dont on désire garder le souvenir ou attester l'exactitude »[141].

3.3.1 Démarche de construction des registres d'apprentissage

À partir de l'analyse de l'évolution des savoirs constatés pour les cinq CPES, nous proposons une modélisation de registres d'apprentissage, qui caractérisent la dynamique d'apprentissage dans la situation de régulation de l'équipe de vie scolaire. Pour cela, nous nous appuyons sur deux dimensions relatives au traitement cognitif de la situation : les buts et les jugements pragmatiques, à la fois au plan qualitatif (focalisation des buts et jugements pragmatiques) et quantitatif (le répertoire des buts et jugements pragmatiques est-il restreint ou étoffé ?).

Rappelons que cinq catégories de buts ont été relevées dans les études de cas pour les cinq CPES. Au plan quantitatif, nous considérons que le répertoire des buts est dit :

- « large », quand il comprend au moins quatre des cinq catégories ;
- « restreint », quand il comprend trois catégories ou moins, parmi les cinq identifiées.

Tableau 37 : Définition des répertoires de buts

Nombre de catégories de buts	Entre 0 et 3 inclus	4 à 5
Répertoire des buts	restreint	large

Au plan qualitatif, nous distinguons les répertoires des buts en fonction de leur objet et du type de buts (opérationnel, ontologique, etc.), selon qu'ils portent sur la tâche à effectuer (la situation de l'entretien professionnel), le sujet bénéficiaire de la tâche, auquel le travail est adressé (AED), l'objet de l'échange (le travail, les missions). Par ailleurs, les buts peuvent être distingués en fonction de leur niveau de complexité, d'un niveau élémentaire à un niveau complexe. Ces niveaux de complexité ne doivent pas être pensés de manière linéaire, ils sont liés à la dynamique d'apprentissage des acteurs. Le tableau infra synthétise cette catégorisation pour les buts.

Tableau 38 : Registre d'apprentissage : catégorisation des buts

Objet du but	– Tâche	– Sujet bénéficiaire de la tâche (AED)	– Travail/missions
Type de but	– But opérationnel	– Buts ontologiques	– Buts managériaux – Buts praxiques – Buts évaluatifs
Niveau de complexité	– Élémentaire (premier niveau)	– Élaboré (deuxième niveau)	– Complexe (troisième niveau)

Concernant les jugements pragmatiques, nous rappelons que neuf catégories différentes ont été identifiées dans les récits de pratiques des CPES. Au plan quantitatif, nous considérons que le répertoire des jugements pragmatiques est dit :

[141] Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales https://www.cnrtl.fr/definition/registre

- « large » ou « étoffé », quand il comprend au moins cinq des neuf catégories de JP ;
- « restreint », quand il comprend moins de quatre catégories de JP.

Par ailleurs, au plan qualitatif, nous regroupons les JP en fonction de leur objet, selon qu'ils portent sur la tâche à effectuer (la situation de l'entretien professionnel), la professionnalité de la CPES ou celle de l'AED (JP tournés vers soi, pour les JP relatifs à la professionnalité de la CPES et JP tournés vers autrui pour les JP relatifs au travail de l'AED). Le tableau infra synthétise cette catégorisation.

Tableau 39 : Registres d'apprentissage : catégorisation des jugements pragmatiques

Objet du JP	– Tâche	– Professionnalité AED	– Professionnalité CPES
Type de JP	– JP opérationnels	– JP liés aux besoins de l'AED – Identité professionnelle – Posture AED – Responsabilités AED	– Contexte de travail – Travail collectif – Managériaux – Posture CPES

À partir de cette catégorisation croisant les aspects qualitatifs et quantitatifs des buts et jugements pragmatiques, nous définissons quatre registres d'apprentissage, que nous détaillons infra.

3.3.2 Le registre élémentaire de la tâche

Ce registre se caractérise par un répertoire de buts restreint, centrés sur le niveau élémentaire de la tâche (buts opérationnels) et par un répertoire restreint de jugements pragmatiques, centrés sur la professionnalité de l'AED. Les buts et JP sont ainsi centrés sur des dimensions élémentaires de la tâche, correspondant à un temps d'appropriation des exigences techniques de la tâche, avant de pouvoir aborder des dimensions plus complexes de la situation professionnelle.

3.3.3 Le registre technique réflexif

Dans ce registre, le répertoire des buts demeure restreint, les buts sont focalisés sur la dimension ontologique, tournée vers le sujet (soutien et valorisation). Le soutien et la valorisation de l'AED constituent des dimensions élémentaires des buts ontologiques, abordées une fois que les exigences techniques de la tâche sont maîtrisées. Il s'agit de buts d'un niveau de complexité supérieur à celui des buts opérationnels. En revanche, le répertoire des jugements pragmatiques est étoffé, avec des JP centrés sur la professionnalité de l'AED (JP liés aux besoins de l'AED, identité professionnelle, posture AED, responsabilités de l'AED). Un répertoire des jugements pragmatiques étoffé traduit ainsi une certaine conceptualisation des pratiques, un niveau réflexif sur la pratique.

3.3.4 Le registre pragmatique

Dans ce registre, le répertoire des buts est étoffé, mais avec une focalisation à la fois sur les buts opérationnels et ontologiques, qui constituent les deux dimensions élémentaires de la

situation professionnelle. En revanche, le répertoire des jugements pragmatiques est restreint, centré sur la professionnalité de l'AED.

3.3.5 Le registre élaboré

Dans ce registre, le répertoire des buts est étoffé. Les buts exprimés portent sur l'intégralité des catégories identifiées pour l'ensemble des CPES, sans focalisation spécifique sur l'un ou l'autre des types de buts. Le répertoire des JP est également étoffé et, à la différence des profils précédents, le répertoire des JP est focalisé sur des professionnalité CPES.

Le tableau infra synthétise la modélisation de ces quatre registres.

Tableau 40 : Registres d'apprentissage par les CPES de la conduite de l'entretien professionnel avec un AED

	Composantes du registre	**Buts**		**Jugements pragmatiques**	
		Focalisation (qualitatif)	**Répertoire (quantitatif)**	**Focalisation (qualitatif)**	**Répertoire (quantitatif)**
Typologie de registre	**Élémentaire**	Tâche (buts opérationnels)	Restreint	Professionnalité AED	Restreint
	Technique réflexif	Sujet (buts ontologiques)	Restreint	Professionnalité AED	Large
	Pragmatique	Tâche et sujet (buts opérationnels et ontologiques)	Large	Professionnalité AED	Restreint
	Élaboré	Pas de focalisation, les trois dimensions (tâche, sujet et travail) sont prises en compte	Large	Professionnalité CPES	Large

3.4 Les dynamiques d'apprentissage des CPES

En mobilisant les registres d'apprentissage précédemment exposés, nous proposons de caractériser la dynamique d'apprentissage des CPES. Pour cela, nous procédons à une analyse qualitative et quantitative de l'évolution des répertoires des buts et jugements pragmatiques des CPES, au cours des trois temps du dispositif.

L'analyse qualitative relève d'une démarche de catégorisation ; elle s'intéresse à la focalisation des buts (sur la tâche, le sujet, le travail et les missions) et des jugements pragmatiques (sur la professionnalité de l'AED ou celle de la CPES).

L'analyse quantitative porte sur le nombre de catégories de buts et de jugements pragmatiques exprimés.

En croisant la dimension qualitative et quantitative, nous considérons qu'il y a :

- « élargissement » du répertoire, quand une nouvelle catégorie de buts ou de jugements pragmatiques apparaît ;

- « diversification » du répertoire, quand les catégories de buts ou de jugements pragmatiques restent identiques, mais qu'il y a apparition d'un nouveau but ou JP, ou transformation d'un but ou JP précédemment exprimé ;
- « élargissement et diversification », quand il y a à la fois apparition d'une nouvelle catégorie et apparition (ou transformation) dans une catégorie déjà existante ;
- « stabilité », quand aucun changement n'a lieu, que ce soit au plan quantitatif ou qualitatif.

Ces critères permettent de construire une matrice comparative, pour affiner la description de l'évolution comparative des registres d'apprentissage des CPES. Le tableau en annexe 54 présente le détail des résultats de l'analyse de l'évolution de la dynamique d'apprentissage des CPES. Nous en proposons ci-après une synthèse, que nous explicitons ensuite pour chacune des CPE.

Tableau 41 : Dynamique d'apprentissage des CPES aux trois temps du dispositif

	T1	**T2**	**T3**
CPES 1	Registre élaboré	Consolidation du registre élaboré	Consolidation du registre élaboré
CPES 2	Registre élémentaire de la tâche	Registre technique réflexif	Registre technique réflexif
CPES 4	Registre élaboré	Consolidation du registre élaboré	
CPES 5	Registre technique réflexif	Registre pragmatique	Prémices du registre élaboré
CPES 6	Registre pragmatique	Registre élaboré	Registre élaboré

L'analyse des processus d'apprentissage mobilisés par les CPES, qui sera conduite au Chapitre 12 supra, fournira des éléments pour interpréter cette évolution des registres d'apprentissage, au regard de la mise en œuvre du dispositif de formation en situation de travail.

3.4.1 Les CPES 1 et 4 : consolidation d'un registre élaboré

La CPES 1 est âgée de 37 ans, elle a eu plusieurs expériences professionnelles avant de réussir le concours externe de CPE : une expérience de cinq ans en tant qu'AED en collège et une expérience de chargée de Développement local dans une association de soutien scolaire. Âgée de 34 ans, la CPES 4 a exercé la fonction d'AED durant six ans, au sein d'un collège REP+[142]. Dès le T1, les CPES 1 et 4 s'inscrivent dans le registre « élaboré ». En effet, les buts exprimés portent sur l'intégralité des catégories identifiées pour l'ensemble des CPES, sans focalisation spécifique sur l'un ou l'autre des types de buts. Le répertoire des JP est également étoffé. À la différence des profils précédents, le répertoire des JP est focalisé sur la professionnalité des CPES en T1, avant de se décaler vers la professionnalité de l'AED en T2 pour la CPES 1. Sur le dernier temps du dispositif, il y a diversification des buts et élargissement du répertoire des jugements pragmatiques (qui était déjà étoffé en T1). Le registre élaboré du début du dispositif apparaît ainsi augmenté et consolidé.

[142] Réseau d'éducation prioritaire.

3.4.2 La CPES 2 : du registre élémentaire de la tâche au registre technique réflexif

La CPES 2 est âgée de 24 ans ; il s'agit de sa première expérience professionnelle, après une courte expérience en tant qu'AED (un an en collège). En T1, la CPES 2 s'inscrit dans le registre élémentaire de la tâche. Son profil d'évolution se caractérise par des répertoires de buts et de jugements pragmatiques restreints en T1, qui s'élargissent et se diversifient en T2 et T3. La préoccupation en T1 est focalisée sur la tâche puis évolue en T2 sur le soutien et la valorisation de l'AED, dans un mouvement d'élargissement et de diversification des buts. Pour autant, le répertoire des buts demeure restreint en fin de dispositif (trois catégories sur les cinq recensées pour l'ensemble des CPES). Concernant les JP, ils sont focalisés en T1 sur la professionnalité de l'AED. Ainsi, en T1, les buts et JP sont centrés sur des dimensions élémentaires de la tâche, correspondant à un temps d'appropriation des exigences techniques de la tâche, avant de pouvoir aborder des dimensions plus complexes de la situation professionnelle. En T3, la posture managériale évolue et s'affirme : d'une part, les buts managériaux se diversifient, avec l'évolution d'une visée prescriptive vers une visée participative ; d'autre part, nous observons une focalisation des JP sur la professionnalité de la CPES. La CPES 2 se situe alors sur le registre « technique réflexif ».

3.4.3 La CPES 5 : du registre technique réflexif aux prémices d'un registre élaboré

Après une expérience significative en tant qu'AED (deux ans en lycée professionnel), la CPES 5, âgée de 22 ans, débute en tant que CPE et il s'agit de sa première expérience sur cette situation professionnelle. Son profil d'évolution se caractérise en T1 par un répertoire étoffé de jugements pragmatiques, focalisé sur la professionnalité AED et par un répertoire de buts restreints en T1, focalisé sur le soutien à l'AED, qui constitue une dimension élémentaire des buts ontologiques. Le répertoire des jugements pragmatiques exprimés se révèle déjà étoffé en T1, traduisant une certaine conceptualisation des pratiques, un niveau réflexif sur la pratique. La CPES 5 présente ainsi en T1 un registre technique réflexif. En T2 et T3, les répertoires des buts et des jugements pragmatiques s'élargissent et se diversifient, pour parvenir à un niveau « large » en fin de dispositif. Les JP demeurent néanmoins focalisés sur la professionnalité de l'AED, malgré un élargissement du répertoire. La CPES évolue ainsi vers les prémices d'un registre élaboré.

3.4.4 La CPES 6 : du registre pragmatique aux prémices d'un registre élaboré

La CPES 6 est âgée de 25 ans, elle a eu plusieurs expériences professionnelles significatives avant de réussir le concours externe de CPE : elle a occupé des fonctions d'animatrice au sein d'associations socio-éducatives durant huit ans, et elle a exercé la fonction d'AED durant quatre ans. Dès le T1, le répertoire des buts mobilisés est étoffé (quatre catégories), mais avec une focalisation sur les buts opérationnels et ontologiques, qui constituent les deux dimensions élémentaires de la situation professionnelle. La seule catégorie non exprimée est celle des buts évaluatifs. En revanche, le répertoire des jugements pragmatiques est restreint en T1, et évolue peu, quantitativement, au cours du dispositif. Il est centré sur la professionnalité de l'AED en T1. La CPES 6 se situe alors en T1 sur un registre pragmatique. En T2, le répertoire des jugements pragmatiques se décale sur la professionnalité de la CPES,

avec un élargissement et une diversification des JP exprimés, traduisant ainsi une consolidation de la posture managériale. La CPES 6 s'inscrit alors dans un registre élaboré.

4 Regard critique sur l'analyse

La modélisation des registres d'apprentissage proposée supra reste à confirmer ou à infirmer en élargissant la recherche à un panel plus large de CPES. En particulier, il conviendrait de diversifier le profil des CPES, sur le plan de leur expérience antérieure : toutes les CPES participant à cette recherche ont eu une expérience professionnelle en tant qu'assistante d'éducation, d'une durée variable, ce qui a étayé leur culture professionnelle et leur compréhension de la réalité du travail des AED. Les contraintes de la RI conduite dans le cadre de cette thèse ne nous ont pas permis de constituer, à priori, un panel plus varié. Il serait intéressant d'approfondir cette recherche en l'étendant à des CPES n'ayant jamais exercé la fonction d'AED, pour mieux cerner ce qui relève des apprentissages réalisés au cours de cette expérience professionnelle.

Il conviendrait également de mieux distinguer, dans l'évolution des pratiques, ce qui relève de l'adaptation au contexte professionnel et à l'interlocuteur, de ce qui relève des apprentissages professionnels. Ceci étant, savoir s'adapter au contexte professionnel et au destinataire d'un échange constitue une forme de savoirs, qui passe par un apprentissage.

Il pourrait nous être objecté que les savoirs professionnels constatés relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire ne proviennent pas uniquement du dispositif de formation en situation de travail, car il existe une porosité de tous les temps et espaces de l'activité et de la formation professionnelle à cet égard. Nous souhaitons rappeler ici que la visée heuristique de la RI n'est pas d'évaluer le dispositif de FEST, mais de décrire et comprendre comment, en situation de travail, les CPES apprennent la régulation de l'équipe vie scolaire. À ce titre, le dispositif de FEST y contribue en confrontant les CPE à cette situation professionnelle significative du métier, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans l'ordinaire d'une année de formation en établissement scolaire. Tout l'intérêt du dispositif de FEST réside précisément dans le fait de susciter la rencontre avec cette situation de travail, en l'organisant dans une perspective de formation, et de l'inscrire ainsi dans un curriculum de formation aux situations professionnelles significatives du métier.

Synthèse du Chapitre 11

Les savoirs constatés dans les pratiques professionnelles constituent le deuxième indicateur mobilisé pour étudier la construction des apprentissages professionnels des CPES. Pour étudier l'évolution des pratiques professionnelles des CPES dans la situation de conduite d'entretien professionnel avec un AED, nous avons mobilisé la démarche de mise en récit des pratiques (Marcel, 2014b ; Dupuy, 2015). Les récits des pratiques ont été élaborés sur la base des entretiens de recherche conduits avec les CPES, à partir des épisodes significatifs conjointement relevés par les CPES et la chercheure, aux trois temps du dispositif de formation en situation de travail. Rappelons que notre hypothèse de départ est que les CPES construisent des savoirs professionnels lors de leur participation au dispositif de formation en situation de travail. Nous avons donc étudié l'évolution de leurs pratiques professionnelles aux trois temps du dispositif, en mobilisant deux types d'analyses complémentaires.

Dans un premier temps, nous avons identifié des variables pour décrire les pratiques et opérationnaliser le modèle quaternaire des pratiques. Cette première analyse confirme l'évolution des variables constitutives des pratiques et documente les savoirs professionnels construits par les CPES. Cette phase du travail a mis au jour l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour chacune des CPES. Des convergences dans l'évolution des buts et jugements pragmatiques ont été relevées, traduisant une conception partagée du management de l'équipe vie scolaire en T3. En effet, les CPES s'inscrivent dans une démarche compréhensive du travail, qui vise à comprendre les difficultés rencontrées par les AED. Cette visée compréhensive est adossée dès le T1 à une visée participative dans le management pour trois CPES sur cinq (CPES 1, 4, et 6 ; pour les CPES 2 et CPES 5, elle apparaît un peu plus tard, en T2). La préoccupation du soutien et de la valorisation des AED est partagée par l'ensemble des CPES en T3. Nous relevons par ailleurs une évolution convergente des buts praxiques, vers une visée formative et le souci d'un management par le sens du travail. Les CPES expriment une conception partagée de l'entretien professionnel, comme espace d'échange, de réflexion et de dialogue sur le travail.

S'il n'a pas été montré de lien de signification statistique entre la configuration de tutorat et l'évolution des modalités des variables décrivant les pratiques, en revanche, un lien statistique a été mis au jour entre l'expérience antérieure en tant qu'assistant d'éducation et les épisodes sélectionnés par les CPES ainsi que les modalités d'action. Ainsi, les CPES ayant une expérience d'AED plus longue sélectionnent davantage, pour l'élaboration des récits, des épisodes liés à des difficultés exprimées par les AED, tandis que les autres CPES vont plus sélectionner des épisodes au cours desquels elles abordent des dysfonctionnements dans les pratiques des AED, repérés par les CPES. Par ailleurs, les CPES ayant une expérience d'AED plus longue mobilisent plus fréquemment que les autres CPES, un questionnement d'explicitation et donnent des feed-back évaluatifs, tandis que les autres CPES vont plutôt « expliquer le travail » et « rappeler les attendus du travail ». Ainsi, ces dernières s'inscrivent dans une démarche davantage prescriptive que les CPES ayant eu une expérience professionnelle plus longue, qui sont plutôt dans une démarche compréhensive et d'évaluation du travail.

Dans un second temps, à partir de l'analyse des pratiques des cinq CPES, quatre registres d'apprentissage ont été mis au jour, en fonction des répertoires des buts et des jugements pragmatiques identifiés :

- le registre élémentaire de la tâche, caractérisé par un répertoire des buts restreint, centré sur la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques restreint, centré sur la professionnalité de l'AED ;
- le registre technique réflexif, caractérisé par un répertoire de buts restreint, centré sur le soutien à l'AED et un répertoire de jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED ;
- le registre pragmatique, défini par un répertoire de buts étoffé, mais centrés sur les dimensions élémentaires de la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED ;
- le registre élaboré, qui correspond à un répertoire des buts large, prenant en compte les trois dimensions de la situation professionnelle (tâche, sujet, travail) et à un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, centré sur la professionnalité de la CPES.

L'identification de ces registres d'apprentissage a permis de repérer l'évolution des registres d'apprentissage, pour chacune des CPES, dessinant ainsi des dynamiques d'apprentissage singulières. La mise en relation des processus d'apprentissage avec ces dynamiques d'apprentissage (Chapitre 12) fournira des pistes de compréhension de ces résultats.

CHAPITRE 12 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Après avoir étudié les produits des apprentissages professionnels dans les chapitres supra, nous analysons à présent les processus cognitifs mobilisés pour construire ces savoirs professionnels. Nous soutenons que ces savoirs professionnels s'élaborent en particulier lors des interactions avec le tuteur, au cours des séances de préparation des entretiens professionnels ou lors des séances de débriefing qui les ont suivis.

Notre recherche s'inscrivant dans une approche sociocognitive des apprentissages professionnels, nous avons retenu les concepts de médiation (Vygotski, 1985), vicariance (Bandura, 1980) et étayage (Bruner, 1983) pour étudier ces interactions. Cependant l'analyse des savoirs mis en dialogue par le tuteur dans l'interaction ne suffit pas pour rendre compte de la médiation des savoirs, il convient de s'intéresser également à l'engagement des CPES dans les interactions tutorales (Billett, 2016). Au travers de l'affordance (Billett, 2001), de l'interaction et de l'engagement de la CPES dans l'interaction tutorale, l'objectif est d'identifier la dynamique interactionnelle des séquences de dialogue.

Notre corpus de données pour cette analyse est constitué d'une part des séances de préparation des mises en situation de travail ainsi que des séances de débriefing, pour l'étude de la médiation des savoirs, de l'étayage et de la vicariance (trois séances par CPE stagiaire, soit 15 séances de travail). D'autre part, les entretiens de recherche conduits avec les CPES aux différents temps du dispositif alimentent le corpus de données relatif aux apprentissages vicariants, car nous avons questionné les CPES sur les éléments ayant facilité leur apprentissage (quatre entretiens de recherche par CPES, soit 20 entretiens au total).

Nous présentons tout d'abord les résultats relatifs à la médiation des savoirs (1), puis la dynamique interactionnelle des séances de travail CPES/CPET (2) (comprenant l'analyse des processus d'étayage) et enfin la vicariance (3). L'analyse des processus de médiation, d'étayage et de vicariance mobilisés par les tuteurs met au jour des configurations de tutelles différentes, qui peuvent avoir un effet sur les apprentissages des CPES (4).

1 La médiation des savoirs

Un travail de catégorisation thématique par analyse de contenu de type Bardin (1997) des discours des CPET au cours des séances de FEST a permis de mettre au jour quatre catégories de savoirs professionnels énoncés par les CPET (les tableaux d'analyse sont présentés en annexes 55 et 56). Après la présentation de ces catégories de savoirs, nous exposons plus en détail, pour chacun des CPET, la médiation des savoirs opérée au cours des trois temps du dispositif de FEST. Puis nous cherchons à établir un lien entre ces savoirs énoncés par les CPET et l'évolution des deux indicateurs de la construction des savoirs professionnels des CPES (évolution du SEPro et évolution des pratiques des CPES).

Rappelons que lors du premier temps du dispositif de FEST (T0), les CPES observent leur tuteur dans la situation de conduite de l'entretien professionnel, puis débriefent ce temps de travail. Les caractéristiques des AED concernés par ces entretiens professionnels en T0 sont précisées dans le tableau infra.

Tableau 42 : Caractéristiques des AED en T0

	CPET 1	CPET 2	CPET 4	CPET 5	CPET 6
Genre AED	AED_F	AED_F	AED_F	AED_M	AED_F
Âge AED	37	20	25	31	24
Quotité de travail AED	Quart temps	Mi-temps	Mi-temps	Temps plein	Quart temps
Ancienneté dans l'établissement	3 mois	1 an	1 mois	2 ans	1 an
Formation de l'AED	Bac pro Bio Industrie transformation	Baccalauréat pro. coiffure	Brevet des collèges	Diplôme d'état aide-soignante	M2 MEEF 1er degré
Expérience professionnelle antérieure	Vendeuse, secrétaire	Service civique	AESH[143]	Aide-soignante	Aucune
Période entretien professionnel	Décembre	Septembre	Décembre	Décembre	Février

1.1 Les savoirs professionnels abordés par les tuteurs

Il s'agit de savoirs professionnels relatifs : au management de l'équipe vie scolaire ; à la conduite de l'entretien professionnel ; à la relation éducative ; au travail collectif avec les enseignants. Parmi ces savoirs énoncés, certains relèvent de savoirs procéduraux, portant sur la tâche à accomplir ; d'autres abordent les postures, valeurs et normes qui structurent le métier de CPE. Les savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire sont, de loin, les plus représentés dans le discours des tuteurs (88 occurrences). Ces savoirs constituent le corpus à maîtriser pour prendre en charge la situation de régulation de l'équipe de vie scolaire. Pour chacune de ces catégories de savoirs, une deuxième phase d'analyse thématique de contenu du corpus a ensuite été conduite, afin d'affiner la description de ces savoirs, en identifiant de grandes dimensions. Ce travail de catégorisation est présenté en annexe (cf. annexes 55 et 56). Le tableau infra présente une synthèse de la caractérisation des savoirs professionnels énoncés par les CPET au cours du dispositif de FEST.

[143] Accompagnant d'élèves en situation de handicap

Tableau 43 : Savoirs professionnels énoncés par les CPET au cours du dispositif de FEST

Savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Savoirs professionnels relatifs à la conduite de l'EP	Savoirs professionnels relatifs au travail collectif	Savoirs professionnels relatifs à la relation éducative
– la posture de chef de service, entre compréhension, soutien et fermeté (16 occurrences) – les valeurs dans le management de l'équipe (sept occurrences) – le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE (neuf occurrences) – une approche compréhensive du travail de l'AED (huit occurrences) – la régulation du travail de l'équipe vie scolaire (deux occurrences) – l'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED (dix occurrences) – l'accompagnement professionnel des AED (formation, professionnalisation et insertion professionnelle ; dix occurrences) – le rôle et le travail des AED (sept occurrences) – les difficultés du travail collectif dans l'équipe (deux occurrences) – les besoins des AED (huit occurrences) – la question du sens du travail de l'AED (cinq occurrences) – la qualité de vie au travail des AED (quatre occurrences)	– la posture dans l'entretien : entre évaluation normative et accompagnement bienveillant (quatre occurrences) – la régulation de l'entretien (sept occurrences) – l'écoute et la disponibilité à l'autre (neuf occurrences) – le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail (deux occurrences), – la finalité des outils support de l'entretien (cinq occurrences) – la structuration et la logique de l'entretien professionnel (dix occurrences) – les finalités de l'entretien professionnel (cinq occurrences) – la valorisation du travail de l'AED (deux occurrences)	– la méconnaissance des enseignants de la mission éducative du service de vie scolaire (une occurrence) – l'articulation entre vie scolaire et enseignements (deux occurrences)	– L'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité (une occurrence) ; – Les conduites à risques chez les adolescents (deux occurrences) ; – La psychologie de l'adolescence (deux occurrences) – La posture de l'éducateur (trois occurrences)

Les savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire constituent le corpus le plus diversifié, puisque douze dimensions ont été identifiées. Nous ne développons pas ici de manière exhaustive l'ensemble de ces dimensions, mais nous souhaitons aborder néanmoins quatre dimensions qui se distinguent nettement dans le corpus, au regard de leur poids respectif dans le discours des CPET. Évoquons tout d'abord la posture du chef de service (16 occurrences). Au travers des savoirs énoncés par les CPET se dessine la posture complexe d'un chef de service, qui se situe à l'intersection de trois pôles, entre compréhension du travail de l'AED, soutien au personnel et fermeté quant aux attentes du travail fourni par les AED. La question de l'autorité hiérarchique apparaît de manière transverse dans les segments de discours relatifs à cette catégorie de savoirs professionnels. Évoquons ensuite les dimensions « accueil, formation et accompagnement des nouveaux AED » (dix occurrences) et « accompagnement professionnel des AED (formation, professionnalisation et insertion professionnelle » (dix occurrences). Ces savoirs présents de manière significative dans le discours des CPET sont révélateurs du souci de l'accompagnement du développement professionnel des AED, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou d'AED davantage expérimentés. Enfin, les CPET expriment également des savoirs relatifs à une approche compréhensive du travail des AED et invitent ainsi les CPES à chercher à comprendre le travail des AED, les difficultés rencontrées, afin de les accompagner dans une évolution de leurs pratiques professionnelles.

Les savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel apparaissent comme le second corpus le plus représenté dans le discours des CPET. Une partie de ces savoirs porte sur des savoirs procéduraux (la structuration de l'entretien, la finalité des outils), mais la majeure partie des savoirs identifiés relèvent de savoirs relationnels et communicationnels (la posture dans l'entretien, la régulation de l'échange, l'écoute et la disponibilité à l'autre, le questionnement d'explicitation). Deux dimensions portent davantage sur les enjeux de l'entretien professionnel (la valorisation du travail de l'AED ; les finalités de l'entretien professionnel).

En fonction des sujets abordés par la CPES au cours de l'entretien professionnel, les CPET font également appel à d'autres types de savoirs professionnels. Des savoirs relatifs à la relation éducative ou encore au travail collectif avec les enseignants sont énoncés par certains CPET. Nous ne commentons pas davantage ces dernières catégories de savoirs, car ils seront évoqués au cours de la présentation des résultats pour chacune des dyades.

Au cours des séances de débriefing avec les CPES, les tuteurs s'appuient de manière différenciée sur ce corpus de savoirs professionnels, incarnant ainsi des styles tutoraux différents. Nous analysons la médiation des savoirs pour chacune des dyades, en identifiant les savoirs énoncés par le CPET et en étudiant comment ces savoirs sont ensuite mobilisés, ou pas, par la CPES, dans les séances suivantes. Dans un souci de fluidité du discours, nous présentons directement ici le résultat de l'analyse du lien entre les savoirs professionnels énoncés par les CPET et les savoirs professionnels construits par les CPES. Nous renvoyons en annexe le travail préalable d'identification des savoirs énoncés par les CPET (annexes 57 à 61, synthèse en annexe 62), comportant notamment des extraits de verbatim, en appui de l'analyse.

1.2 Lien entre les savoirs professionnels abordés par les tuteurs et les savoirs construits par les CPES

Après avoir identifié les savoirs professionnels mis en dialogue par les CPET au cours des séances de débriefing, nous nous intéressons à présent au lien entre ces savoirs et les deux indicateurs retenus pour analyser la construction des savoirs professionnels des CPES : d'une part, l'évolution des pratiques (savoirs constatés), au travers de l'évolution des variables

identifiées pour décrire les pratiques ; d'autre part l'évolution du SEPro des CPES (savoirs perçus).

Nous mobilisons deux démarches complémentaires pour étudier l'existence d'un lien entre les savoirs professionnels abordés par les tuteurs et l'évolution des pratiques des CPES. D'une part, pour chacune des dyades, nous procédons à une analyse qualitative, pour repérer un lien entre le type de savoirs abordés par les tuteurs et l'évolution qualitative des variables décrivant les pratiques des CPES. D'autre part, nous mobilisons une démarche statistique en effectuant le test du chi-deux pour étudier l'existence d'une relation statistique entre le nombre de savoirs abordés par les tuteurs et l'évolution des variables décrivant les pratiques.

1.2.1 Dans l'évolution des pratiques : analyse qualitative

Pour conduire cette analyse, nous mettons en relation les savoirs abordés par les CPET et l'évolution des buts, JP (jugements pragmatiques), et modalités d'action décrite au Chapitre 11. Ainsi, nous cherchons à repérer si des éléments des savoirs exprimés par les CPET au cours des séances de débriefing en T0, T1 et T2 peuvent être retrouvés dans les variables décrivant les pratiques des CPES dans les séances suivantes de FEST en T1, T2 et T3. Par souci de clarté de l'exposition des résultats, nous présentons uniquement, dans les tableaux de synthèse infra, les dimensions des savoirs abordés par le CPET qui semblent avoir un lien avec l'évolution des variables décrivant les pratiques des CPES. Nous entendons par « évolution » l'apparition d'une nouvelle modalité de la variable concernée.

Nous exposons ici la démarche d'analyse pour la dyade 6 et nous renvoyons en annexe le détail de l'analyse pour les quatre autres dyades (annexe 63).

Concernant la dyade 6, en T0, le CPET 6 aborde trois dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe, dont nous retrouvons certains éléments dans l'évolution des buts et JP exprimés par la CPES 6 en T1 (cf. tableau infra). En effet, en T0, au cours de la séance de débriefing, le CPET 6 développe dans son discours une approche compréhensive du travail de l'AED. En T1, cette préoccupation se retrouve dans les buts managériaux exprimés par la CPES (« Comprendre le travail et les difficultés rencontrées (E1_2)). Il évoque également l'accueil, la formation et l'accompagnement des AED ainsi qu'une attention aux conditions de travail des AED. Nous pouvons mettre ces dimensions en lien avec les buts ontologiques (« Veiller aux conditions de travail des AED » (E1_1) ; « Accompagner les AED dans leur projet professionnel » (E1_3)) ainsi que les JP liés aux besoins des AED exprimés par la CPES. S'agissant des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel, il met en visibilité deux dimensions : la valorisation du travail de l'AED, ainsi que l'écoute et la disponibilité à l'autre dans l'entretien. Ces dimensions sont à mettre en relation avec les buts opérationnels (« Ouvrir un espace d'échange » (E1_1 ; E1_3) ; « Faciliter l'expression de l'AED » (E1_2)), les buts ontologiques (« Soutenir et valoriser l'AED » (E1_4)) ainsi que les JP opérationnels (« L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles qui requière écoute et sincérité » (CPES6, E1_4) exprimés par la CPES en T1.

Tableau 44 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 6, T0/T1

Séance de débriefing T0 Savoirs abordés par le CPET		Mise en situation de travail T1 Évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES
Savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire	Approche compréhensive du travail de l'AED	– Buts managériaux : Comprendre le travail et les difficultés rencontrées
	Accueil, formation et accompagnement des AED	– Buts ontologiques : accompagner les AED dans leur projet professionnel
	Qualité de vie au travail des AED	– Buts ontologiques : veiller aux conditions de travail des AED – JP liés aux besoins des AED : le bien-être au travail des AED influe sur leur motivation et la qualité de leur travail
Savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel	Écoute et disponibilité à l'autre	– Buts opérationnels : faciliter l'expression de l'AED ; ouvrir un espace d'échanges. – JP opérationnels : L'EP est un temps d'échange, de réflexion et d'évolution des pratiques professionnelles qui requière écoute et sincérité
	Valorisation du travail de l'AED	– Buts ontologiques : soutenir et valoriser l'AED

Peu de savoirs professionnels sont évoqués par le CPET 6 en T1 et T2 et il ne peut être établi de lien entre les savoirs explicités par le CPET et l'évolution des variables décrivant les pratiques de la CPES en T2 et T3.

Au terme de l'analyse conduite pour les cinq dyades (cf. annexe 63), nous avons pu mettre au jour un lien qualitatif entre certaines dimensions des savoirs abordés par les CPET et l'évolution des variables décrivant les pratiques des CPES. Il apparaît que, majoritairement, les savoirs énoncés par les CPET ont un effet sur les buts poursuivis par les CPES au cours des entretiens (en particulier sur les buts opérationnels, managériaux, praxiques et ontologiques) et les jugements pragmatiques (opérationnels, liés aux besoins des AED, ou à la posture de la CPES. Pour l'une des CPES, un lien a pu être établi avec l'évolution des modalités d'action.

Le tableau infra offre une vue d'ensemble du lien qualitatif entre les savoirs évoqués par les CPET et l'évolution des pratiques des CPES. À sa lecture, nous constatons que la transmission des dimensions des savoirs énoncés par les CPET apparaît maximale en T1, c'est-à-dire après la séance de préparation, suivie de la première mise en situation de travail. Par ailleurs, deux dimensions des savoirs managériaux semblent avoir un effet partagé sur les pratiques des CPES : l'approche compréhensive du travail (pour 3 CPES sur 5) ; l'accueil, la formation et l'accompagnement des AED (pour 4 CPES sur 5).

Tableau 45 : Synthèse du lien entre les savoirs énoncés par les CPET et l'évolution des pratiques des CPES

		T1						T2						T3				
	Dimensions	cpes 1	cpes 2	cpes 4	cpes 5	cpes 6		cpes 1	cpes 2	cpes 4	cpes 5	cpes 6		cpes 1	cpes 2	cpes 4	cpes 5	cpes 6
Savoirs relatifs au management	Une approche compréhensive du travail des AED	X	X			X												
	La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	X								X					X			
	L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	X	X	X		X		X										
	La question du sens du travail							X										
	Qualité de vie au travail des AED		X			X												
	Le partage de la responsabilité du service avec d'autres CPE				X													
	Les valeurs dans le management de l'équipe								X									
Savoirs relatifs à la conduite de l'EP	Écoute et disponibilité à l'autre		X			X			X									
	Valorisation du travail de l'AED		X			X												
	Finalité des outils support			X											X			
	La posture dans l'entretien	X		X														
	Le questionnement d'explicitation pour faire émerger l'implicite du travail														X			

Afin de consolider cette analyse, nous recherchons à présent l'existence d'une relation statistique entre le nombre de savoirs abordés par les CPET et l'évolution des variables décrivant les pratiques de CPES.

1.2.2 Dans l'évolution des pratiques : test du chi-deux

Les savoirs professionnels relatifs à la relation éducative ou au travail collectif avec les enseignants étant assez peu représentés dans le discours des CPET, nous limitons cette analyse aux savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe de vie scolaire ainsi qu'à la conduite de l'entretien professionnel. Les résultats complets du calcul du chi-deux portant sur la recherche d'une relation statistique entre le nombre de savoirs professionnels abordés par les CPET et l'évolution des buts, jugements pragmatiques, indices prélevés par les CPES et modalités d'interactions verbales sont présentés en annexe (annexes 64 à 68).

S'agissant des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire, le calcul du chi-deux montre qu'il existe un lien de signification statistique entre le nombre de savoirs professionnels relatifs au management exprimés par les CPET et les modalités des buts ontologiques (chi=47,4 ; $p<0,005$), praxiques (chi=32,6 ; $p<0,005$) ainsi que les jugements pragmatiques liés à la posture de la CPES (chi=26,9 ; $p<0,005$) (cf. tableau en annexe 68). Les effectifs théoriques du tableau de contingence étant inférieurs à 5 sur plusieurs cellules du tableau, nous ne pouvons aller plus loin dans l'interprétation de ce résultat, car le tableau des contributions[144] a posteriori n'est pas exploitable ici. Par ailleurs, le calcul du chi-deux montre qu'il y a une relation statistique entre le nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel énoncés par les CPET et les buts évaluatifs poursuivis par les CPES au cours des entretiens professionnels. Les autres variables décrivant les pratiques (jugements pragmatiques, indices prélevés et modalités d'action) ne varient pas en fonction du nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel exprimés par les CPET (tableau en annexe 68).

1.2.3 Dans le sentiment d'efficacité professionnelle : test du chi-deux

Nous nous intéressons à présent au deuxième indicateur des savoirs construits par les CPES c'est-à-dire le SEPro. Des profils d'évolution des deux composantes du SEPro ont été définis au Chapitre 10 supra (paragraphe 1.1)[145]. Le tableau infra met en relation ces profils d'évolution avec le nombre de savoirs professionnels énoncés par les CPET au cours des séances de débriefing afin de déterminer si un lien statistique peut être établi. Pour alléger ce chapitre, la démarche de travail (codage des variables, résultats complets du calcul du chi-deux) est exposée en détail en annexe (annexe 69).

---

[144] Concernant les variables pour lesquelles le test du Chi-deux montre une différence significative, la lecture du tableau des contributions a posteriori donne des indications pour identifier la contribution de chaque cellule du tableau de contingence à cette différence significative. Les cellules ayant les valeurs absolues les plus élevées sont celles qui contribuent le plus à cette différence.

[145] Stabilité, hausse ou forte hausse, en fonction du différentiel de SEPro entre et T3

Tableau 46 : Mise en relation savoirs énoncés par les CPET/profil d'évolution du SEPro

CPES	Nombre de savoirs professionnels managériaux exprimés par le CPET	Nombre de savoirs professionnels relatifs à la conduite entretien exprimés par le CPET	Profil d'évolution du SEPro 1	Profil d'évolution du SEPro 2
CPES1	19	2	Hausse	Forte hausse
CPES2	24	10	Baisse en T1 puis hausse en T3	Hausse
CPES4	32	13	Forte hausse	Hausse
CPES5	1	1	Hausse	Stabilité +
CPES6	12	19	Forte hausse	Forte hausse

Le test d'indépendance du chi-deux montre qu'il n'existe pas de relation statistique entre le nombre de savoirs managériaux abordés par les CPET et le profil d'évolution du SEPro 1 (chi=2,92 ; p=0,232), ni entre le nombre de savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel et les profils d'évolution du SEPro 1 (chi=1,7 ; p=0,192) et du SEPro 2 (chi=2,92 ; p=0,232) (cf. tableaux de calcul du chi-deux en annexe 69). En revanche il existe une relation statistique entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et le profil d'évolution du SEPro 2 (chi=10 ; p<0,05). Le tableau des effectifs théoriques pour le calcul du chi-deux contenant des valeurs inférieures à 5, nous ne pouvons exploiter le tableau des contributions a posteriori pour aller plus loin dans l'analyse de cette relation statistique.

Après avoir étudié la médiation des savoirs au travers de l'identification des savoirs professionnels énoncés par les CPET au cours des séances de débriefing, analysons à présent la manière dont cette médiation est opérée, en repérant les fonctions de l'étayage mobilisées par les CPET et la dynamique interactionnelle des séances.

2 Processus d'étayage et dynamique interactionnelle des séances de travail

Pour chacune des cinq dyades, nous avons procédé à l'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing post mise en situation de travail. Le corpus est constitué de 15 séances de débriefing au total (trois par dyade).

Pour analyser la dynamique interactionnelle au cours des entretiens, nous avons opéré un découpage du corpus en fonction des thématiques des savoirs abordés dans les interactions verbales, repérées à l'issue de lectures répétées du verbatim de chaque séance. Puis pour chacune des séquences interactionnelles repérées, nous avons procédé à une micro-analyse en nous intéressant d'une part à l'affordance de la situation interactionnelle et d'autre part à l'engagement de la CPES dans l'interaction, afin de déterminer la dynamique interactionnelle de la séquence. Nous étudions ici la manière dont les savoirs professionnels (décrits supra au point 1 de ce chapitre) sont mobilisés et explicités par le tuteur, et la manière dont la CPES s'engage, ou pas, dans ce dialogue formatif (cf. grille d'analyse présentée supra au Chapitre 8, paragraphe 3.5.2). Rappelons que pour analyser l'affordance des séquences d'interaction, nous avons identifié d'une part le processus d'étayage mis en œuvre par le tuteur, d'autre part les propriétés

qualitatives de la séquence interactive, sur un continuum restrictif/expansif[146] (cf. Chapitre 8, paragraphe 3.5.2 supra).

Le tableau d'analyse pour chacune des dyades est présenté en annexes 70 à 74.

2.1 Les variations dans les formes d'étayage

L'analyse détaillée des séquences interactionnelles a permis de mettre au jour les occurrences des fonctions de tutelle mobilisées par les tuteurs au cours des trois séances de débriefing du dispositif de FEST (cf. figure infra).

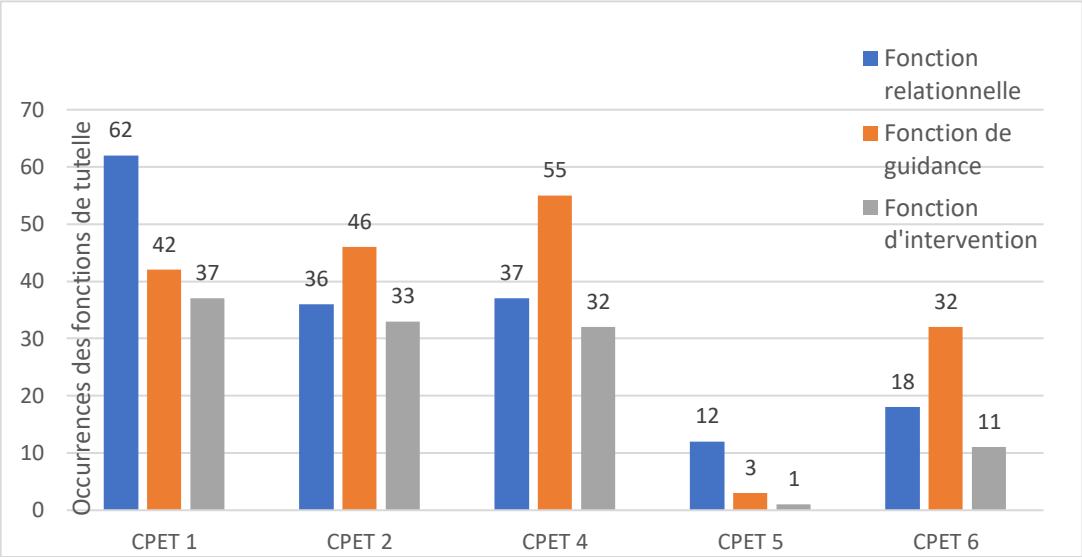


Figure 32 - Fonctions de tutelle mobilisées par les tuteurs, sur l'ensemble du dispositif de FEST

Des interactions relevant de fonctions de tutelle ont été repérées chez l'ensemble des tuteurs, mais le volume des occurrences de ces interactions varie fortement en fonction des tuteurs. Ainsi, des profils différents se dessinent. Les CPET 1, CPET 2 et CPET 4 se distinguent par un nombre élevé d'interactions relevant d'un étayage (141 interactions pour le CPET 1, 115 pour le CPET 2, 124 pour la CPET 4), tandis que ce nombre est plus faible pour le CPET 6 (61), voire très faible pour la CPET 5 (16 interactions). Les CPET 2, CPET 4 et CPET 6 mobilisent majoritairement la fonction de guidance[147], tandis que les CPET 1 et CPET 5 font davantage appel à la fonction relationnelle[148]. La fonction d'intervention[149] apparaît de manière assez proche dans les pratiques tutorales des CPET 1, CPET 2 et CPET 4, tandis qu'elle est quasiment absente chez la CPET 5.

La micro-analyse des séquences interactionnelles identifiées, pour chacune de dyades, a mis au jour la dynamique interactionnelle sous-tendant les échanges. Ainsi, certaines séquences apparaissent plutôt de type expansif, tandis que d'autres se situent davantage dans un registre

[146] Rappelons que la séquence est qualifiée de restrictive ou d'expansive, au regard des savoirs mis en visibilité par le CPET et de l'engagement de la CPES dans l'interaction

[147] Rassemblant fonctions de signalisation des caractéristiques déterminantes et maintien de l'orientation selon Marcel & Garcia (2009)

[148] Regroupant fonctions d'enrôlement et contrôle de la frustration (Marcel & Garcia, 2009)

[149] Fonctions de réduction des degrés de liberté et démonstration (Marcel & Garcia, 2009)

restrictif. Le tableau infra présente la synthèse de ces résultats, que nous allons à présent présenter de manière plus détaillée et argumentée pour chacune des dyades.

Tableau 47 : Synthèse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing pour les cinq dyades

	Période du dispositif	Durée séance (mn)	Nombre de séquences interactionnelles	Nombre de séquences expansives	Nombre de séquences restrictives
DYADE 1	T0	61	6	3	3
	T1	33	6	1	5
	T2	26	5	2	3
	Total		17	6	11
DYADE 2	T0	38	4	4	0
	T1	26	4	3	1
	T2	41	5	5	0
	Total		13	12	1
DYADE 4	T0	31	4	4	0
	T1	32	4	4	0
	T2	32	5	4	1
	Total		13	12	1
DYADE 5	T0	12	3	0	3
	T1	7	2	0	2
	T2	6	2	0	2
	Total		7	0	7
DYADE 6	T0	54	8	5	3
	T1	18	3	3	0
	T2	11	2	0	2
	Total		13	8	5

Afin d'alléger la lecture de ce chapitre, nous présentons uniquement ici la synthèse de l'analyse de la dynamique interactionnelle des trois séances de débriefing pour l'une des dyades, afin de donner à voir la démarche d'analyse. Nous renvoyons en annexe le détail de l'analyse qui a été conduite pour chacune des dyades, ainsi que les synthèses correspondantes (annexe 75).

2.2 Le cas de la dyade 2

2.2.1 Analyse globale

La durée des séances de débriefing varie de 26 à 41 minutes. 13 séquences interactionnelles ont été repérées sur l'ensemble des trois séances, dont 12 peuvent être qualifiées d'expansives, au regard de la dynamique interactionnelle mise en œuvre. Le CPET 2 mobilise l'ensemble des six fonctions de l'étayage, la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche étant majoritaire dans le corpus (33 %), suivie de la fonction de réduction des degrés de liberté, ainsi que le montre la figure infra.

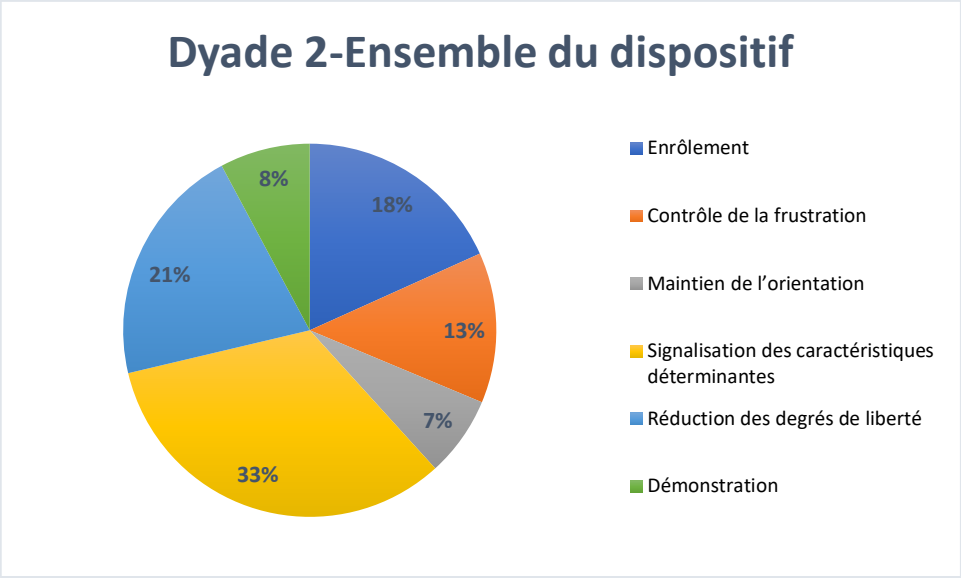


Figure 33 - Fonctions de l'étayage, CPET 2, aux trois temps du dispositif de FEST

2.2.2 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing

La première séance de débriefing en T0 dure 38 minutes et elle est conduite par la CPES 2, à partir de son observation de la pratique du tuteur. La CPES 2 dévie assez rapidement du débriefing de l'observation de l'entretien professionnel, pour bifurquer vers d'autres questions relatives au management de l'équipe vie scolaire qui la préoccupent. Quatre séquences interactionnelles ont été identifiées dans la séance, à partir des thématiques abordées : le travail collectif avec les enseignants ; le rôle éducatif des AED ; le positionnement en tant que chef de service ; la difficulté rencontrée par la CPES avec l'un des AED. Sur la plupart des séquences, la CPES contribue activement à l'échange. De son côté le tuteur produit fréquemment des réponses développées, mettant en visibilité des savoirs professionnels. Il signale souvent des dimensions importantes du travail à prendre en compte (huit occurrences de la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche). À plusieurs reprises, il prend à sa charge l'analyse des situations professionnelles évoquées (sept occurrences de la fonction réduction des degrés de liberté), mais il essaie également d'engager la CPES dans une pratique réflexive (fonction d'enrôlement). Aussi, au regard de l'engagement de la CPES dans l'interaction et des propriétés qualitatives de celle-ci, les quatre séquences apparaissent comme des séquences plutôt expansives.

En T1, la séance de débriefing dure 26 minutes, suite au premier entretien professionnel conduit par la CPES. Quatre séquences interactionnelles ont été repérées dans le corpus, dont trois apparaissent comme expansives. Dans ces séquences, le CPET guide la CPES dans l'analyse réflexive de l'entretien professionnel en recentrant les échanges sur les objectifs poursuivis, quand la CPES s'écarte de cet objet de formation (sept occurrences de la fonction de maintien de l'orientation). Le CPET mobilise fréquemment un questionnement d'explicitation (sous la forme de questions ou de renforcements positifs) pour aider la CPES dans la verbalisation (fonction d'enrôlement et de réduction de liberté). Le CPET met en visibilité les caractéristiques déterminantes de la tâche et les savoirs professionnels en jeu, en guidant la CPES dans sa réflexion, sans se substituer à elle (16 occurrences de la fonction signalisation des caractéristiques déterminantes). En fin de séance, la fonction majoritairement mobilisée est la fonction de guidance, avec cinq occurrences de la fonction « signalisation des

caractéristiques déterminantes ». Dans cette partie du débriefing, le CPET explicite les savoirs professionnels relatifs à la posture éthique dans le management de l'équipe, en insistant sur des dimensions qui lui paraissent essentielles. Sur ces séquences, la CPES semble pleinement engagée dans l'interaction tutorale et être entrée en formation sur les objets identifiés par le tuteur. Les éléments discursifs relevés, ainsi que les indices non verbaux observés soutiennent cette analyse. En revanche, l'une des séquences (séquence 2) apparaît plutôt de type restrictif. Dans cette séquence, la CPES ne s'engage pas réellement dans le dialogue formatif proposé par le tuteur, sur l'objet identifié par celui-ci, malgré les interventions du CPET qui essaie de guider la CPES dans sa réflexion. Le CPET souligne à plusieurs reprises les caractéristiques déterminantes de la tâche, et évoque les savoirs professionnels en jeu sans pour autant les expliciter réellement. Au regard de ces éléments, la séquence apparaît plutôt comme restrictive, car la CPES n'entre pas en formation sur l'objet proposé par le CPET, qui finit par changer de sujet, à la fin de cette interaction.

En T2, la séance de débriefing dure 41 minutes. Cinq séquences interactionnelles ont été identifiées, qui apparaissent toutes comme expansives. Le CPET 2 mobilise fréquemment la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche (14 occurrences) pour mettre en visibilité des savoirs professionnels relatif à la conduite de l'entretien professionnel et au management de l'équipe vie scolaire. La fonction d'enrôlement est également très présente dans les interactions tutorales (13 occurrences) pour engager la CPES à entrer en réflexion et en formation sur les objets professionnels proposés par le CPET (par exemple, savoir prendre en compte les besoins des AED en parvenant à décoder les non-dits et les implicites au cours de l'entretien professionnel). La CPES est globalement engagée dans les interactions tutorales et contribue activement à l'échange. À plusieurs reprises dans la séance, après avoir guidé la CPES dans cette réflexion, le tuteur prend à sa charge l'analyse des situations professionnelles abordées (14 occurrences de la fonction de réduction des degrés de liberté) pour mettre en exergue les dimensions essentielles des savoirs professionnels en jeu.

2.3 Synthèse de l'analyse pour les autres dyades

L'analyse de la dynamique interactionnelle pour les quatre autre dyades a été conduite en suivant la même méthodologie, le lecteur pourra les trouver en annexe (annexes 76 à 79). Nous en exposons ici quelques éléments de synthèse.

S'agissant de la dyade 1, les trois séances de débriefing ont une durée variable, de 26 à 60 minutes. 17 séquences interactionnelles ont été identifiées, au cours des trois temps du dispositif de FEST. La majorité de ces séquences apparaissent comme restrictives, soit 11 séances sur les dix-sept (cf. annexe 76). Le CPET 1 mobilise toutes les fonctions de l'étayage, mais de manière différenciée. La fonction la plus mobilisée, sur l'ensemble du dispositif, est la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes, suivie de la fonction d'enrôlement.

Les trois séances de débriefing pour la dyade 4 ont sensiblement la même durée, autour de trente minutes. À l'issue de l'analyse conduite pour cette dyade (cf. annexe 77), la quasi-totalité des treize séquences interactionnelles identifiées apparaît de type expansif. La CPET 4 mobilise le panel des six fonctions de l'étayage, dans ses interactions tutorales, mais de manière très différenciée. La fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes est largement majoritaire (41 % des interactions), la fonction de guidance est ainsi fortement mobilisée par la CPET 4. Par ailleurs, la fonction de démonstration est présente de manière assez fréquente (19 % du corpus).

Le cas de la dyade 5 est sensiblement différent. Les trois séances de débriefing sont très brèves, entre 6 à 12 mn, ce qui est très court pour des séances de ce type. Peu d'interactions de tutelle ont été repérées (16 sur l'ensemble des trois temps du dispositif). La fonction de tutelle majoritairement mobilisée par la CPET 5 est la fonction d'enrôlement. Les fonctions de guidance et d'intervention sont assez peu mobilisées. La totalité des séquences interactionnelles identifiées est de type restrictif (Annexe 77).

Enfin, abordons le cas de la dyade 6 (Annexe 78). La durée des trois séances de débriefing est très variable, entre 11 à 54 minutes. Sur les treize séquences interactionnelles repérées, huit apparaissent de type expansif, et cinq de type restrictif. Les six fonctions de l'étayage sont repérées dans le discours du tuteur, mais la fonction de l'étayage majoritaire dans le corpus est la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche (48 % des interactions de tutelle).

Nous avons ensuite analysé les processus vicariants à l'œuvre dans les séances de FEST pour chacune des dyades, afin de mieux comprendre la construction des apprentissages professionnels aux différentes phases du dispositif de FEST.

3 Les processus vicariants

Le deuxième processus d'apprentissage étudié est le processus de vicariance. La vicariance est un processus cognitif qui permet aux individus d'apprendre par l'observation du comportement d'autrui, qu'il s'agisse de réussites ou d'échecs. À la différence d'une imitation passive, ce processus repose sur l'élaboration d'inférences, pour comprendre les règles régissant le comportement observé et en tirer des conséquences pour sa propre conduite (Carré, 2004). La vicariance repose sur un modelage lié à l'observation visuelle, mais également un modelage verbal et symbolique. Dans le cadre du dispositif de FEST, deux moments sont particulièrement propices à ce modelage : la séance d'observation de la pratique du tuteur (modelage visuel) et les séances de débriefing qui suivent chaque mise en situation de travail des CPES (modelage verbal). Pour repérer ces processus, nous nous appuyons sur deux indicateurs complémentaires [150] : les exemples vicariants énoncés par les tuteurs et les expériences d'apprentissage signifiantes verbalisées par les CPES (cf. Chapitre 8 Choix épistémologiques et méthodologiques, paragraphe 3.3). Ces deux indicateurs alimentent le potentiel vicariant du dispositif de FEST.

En dépit d'un nombre d'occurrences des phénomènes observés inférieurs à 100, nous nous autorisons à proposer une première approche quantitative, afin de disposer de quelques repères empiriques, que nous affinons ensuite avec une approche qualitative, pour chacune des dyades, dans les sous-parties suivantes.

[150] Nous avions initialement défini trois indicateurs complémentaires pour analyser le potentiel vicariant du dispositif de FEST (Cf. Chapitre 8). Devant la richesse des éléments empiriques recueillis, nous faisons le choix de limiter l'analyse à deux indicateurs, en réservant pour des travaux ultérieurs l'analyse à partir des observations de la chercheure ; nous préférons prioriser ici les exemples vicariants exprimés par les CPET et les expériences d'apprentissage signifiante verbalisées par les CPES.

3.1 Le potentiel vicariant du dispositif de FEST

La synthèse des exemples vicariants énoncés par les tuteurs et des expériences d'apprentissage signifiantes exprimées par les CPES est présentée en annexe (annexes 80 et 81).

3.1.1 Des variations dans l'exposition des CPES aux exemples vicariants lors des séances de débriefing

Au plan quantitatif, les tuteurs font appel de manière différenciée entre eux, à des exemples vicariants, au cours des séances de débriefing (cf. tableau de synthèse en annexe 83). La CPET 4 est la tutrice qui mobilise le plus d'exemples vicariants, tandis que la CPET 5 n'en formule aucun (cf. figure infra). Les CPET 2 et CPET 4 sont les tuteurs qui font le plus appel à des exemples vicariants. Ils sont tous les deux des « tuteurs hors établissement », c'est-à-dire qu'ils n'exercent pas dans le même établissement scolaire que leur stagiaire. Nous pouvons supposer que ce recours marqué à des exemples vicariants constitue une manière pour eux de rendre leur pratique accessible et visible pour les CPES, dans la mesure où celles-ci ont peu d'occasions de les observer quotidiennement au travail.

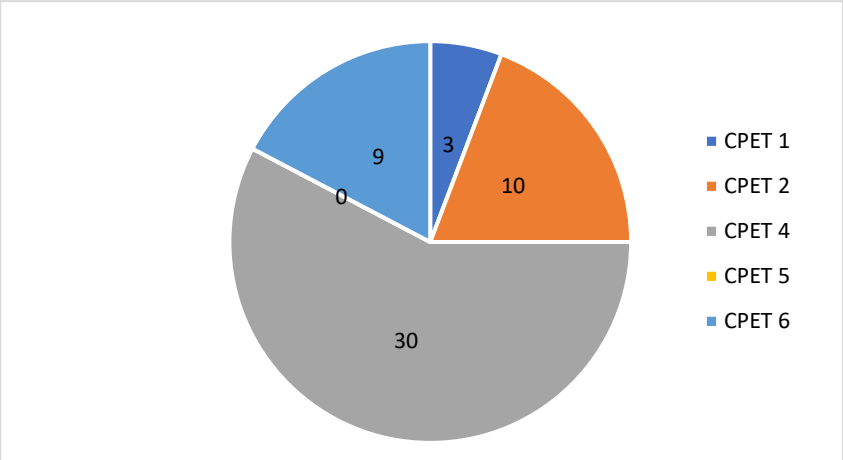


Figure 34 - Occurrences des exemples vicariants relevés dans le discours des tuteurs, sur l'ensemble du dispositif

Quatre profils différents peuvent être repérés, au cours du dispositif de FEST, en fonction de l'évolution de la mobilisation d'exemples vicariants par les tuteurs (cf. figure infra). La CPET 5 n'emploie aucun exemple vicariant. Les CPET 1 et CPET 6 se distinguent par un recours aux exemples vicariants limité au premier temps du dispositif (T0)[151]. Les CPET 2 et CPET 4 font appel à des exemples vicariants tout au long du dispositif, mais de manière opposée : au fur et à mesure de l'avancée dans le dispositif de FEST, le CPET 2 diminue son recours aux exemples vicariants, tandis que la CPET 4, au contraire, accroît le volume des exemples vicariants sur cette période.

[151] Au cours duquel la CPES observe et débriefe la pratique de son tuteur, avant la préparation conjointe du premier entretien conduit en autonomie par la CPES.

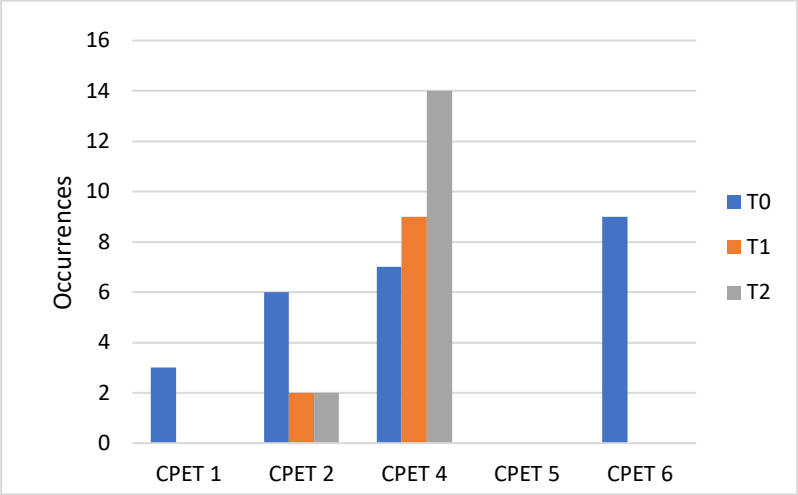


Figure 35 - Évolution du nombre d'exemples vicariants dans le discours des tuteurs, aux trois temps du dispositif

3.1.2 Analyse globale des expériences d'apprentissage signifiantes formulées par les CPES

Les cinq CPES présentent des profils d'apprentissage différenciés, au regard des expériences d'apprentissage dont elles font part au cours des quatre entretiens de recherche, aux différents temps du dispositif de FEST, identifiées en lien avec leur observation de la pratique du CPET ou les objets travaillés au cours de l'entretien de débriefing (cf. annexe 81). La CPES 5 rapporte très peu d'expériences d'apprentissage signifiantes, tandis que les CPES 1, CPES 4 et CPES 6 font état d'un nombre significatif (et identique) d'expériences d'apprentissage signifiantes (huit au total). La CPES 2 se distingue du groupe par le nombre le plus élevé d'apprentissages rapportés (14 sur l'ensemble du dispositif). Il s'agit ici de l'expérience conscientisée et verbalisée par les acteurs, qui peut être en deçà des apprentissages effectivement réalisés. La figure infra représente ces résultats.

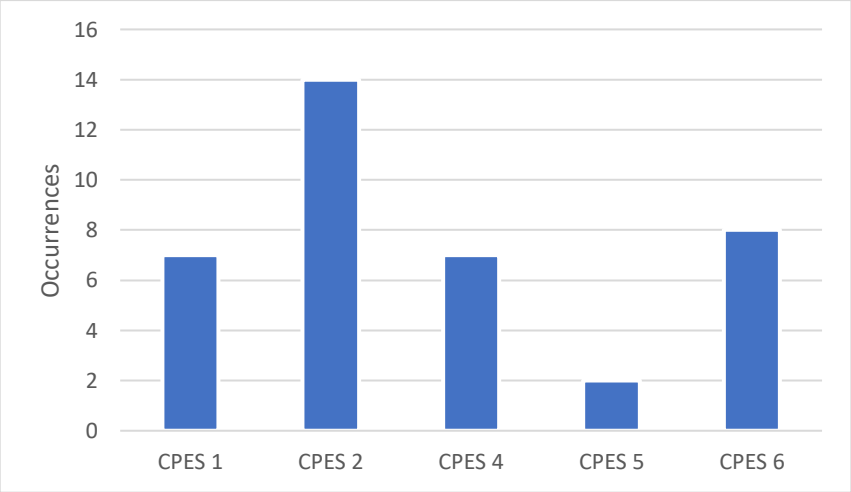


Figure 36 - Nombre total d'expériences d'apprentissage significatives rapportées par les CPES à l'issue du dispositif de FEST

Trois profils d'évolution des apprentissages déclarés peuvent être identifiés sur la figure infra : les CPES 1 et CPES 5 déclarent un nombre constant d'apprentissages, aux différents temps du dispositif, tandis que les CPES 2 et CPES 4 verbalisent le maximum de leurs apprentissages en T2. Rappelons que le T1 constitue la première mise en situation de travail des CPES ; elle fait suite à l'observation de la pratique de leur tuteur en T0, et à la préparation conjointe CPES/CPET de la première mise en situation de travail de la CPES. Une séance de débriefing se déroule à l'issue de cet entretien professionnel. Une deuxième mise en situation de travail a lieu en T2, mais sans préparation conjointe avec le tuteur. Enfin, la CPES 6 évoque un nombre croissant d'expériences d'apprentissages signifiantes tout au long du dispositif. Au vu de ces éléments, il semble que le dispositif de FEST a eu un effet plus significatif sur les apprentissages déclarés des CPES 2, CPES 4 et CPES 6, avec un effet maximum en T2 pour les CPES 2 et CPES 4[152].

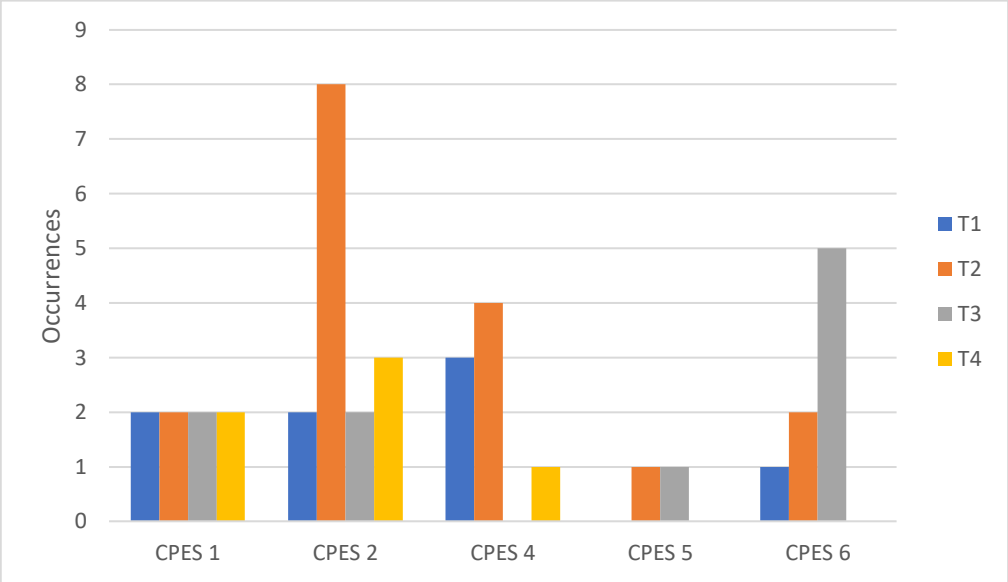


Figure 37 - Évolution du nombre d'expériences d'apprentissage signifiantes rapportées par les CPES au cours des trois temps du dispositif

3.1.3 Analyse qualitative des exemples vicariants et expériences d'apprentissage signifiantes

L'objectif est ici de préciser les domaines sur lesquels portent les exemples vicariants énoncés par les tuteurs, ainsi que les expériences d'apprentissage signifiantes exprimées par les CPES, en procédant à une classification des éléments de discours identifiés. Ces éléments relèvent de savoirs professionnels, aussi nous mobilisons la catégorisation précédemment établie pour l'analyse des savoirs professionnels exprimés par les tuteurs (présentée supra au paragraphe 1.1). La catégorisation des exemples vicariants et expériences d'apprentissage signifiantes est présentée en annexe (annexe 82).

Cette catégorisation révèle que les exemples vicariants formulés par les tuteurs sont variés. Ils portent majoritairement sur les savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire, dont ils recouvrent une large partie des dimensions mises au jour (sept sur les 12 identifiées ; cf. tableau infra). Plus précisément, ils portent sur :

- la posture de chef de service ;

[152] Rappelons néanmoins que le temps T3 du dispositif n'a pu être mis en œuvre pour la CPES 4, nous empêchant de conclure sur la tendance globale de l'évolution des expériences d'apprentissage rapportées

- l'approche compréhensive du travail des AED ;
- la régulation du travail de l'équipe vie scolaire ;
- l'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED ;
- l'accompagnement professionnel des AED (au-delà des nouveaux recrutés) ;
- le rôle et le travail des AED ;
- les difficultés du travail collectif.

Trois exemples vicariants formulés par le CPET 2 concernent plutôt l'identité professionnelle des CPE et n'ont pu être classés dans cette catégorisation.

Un nombre plus restreint d'exemples vicariants concerne les dimensions des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel (quatre dimensions sur les huit identifiées). Ainsi, les exemples vicariants énoncés par les tuteurs visent davantage les enjeux de la situation professionnelle (le management de l'équipe vie scolaire) que les savoirs procéduraux nécessaires pour prendre en charge la situation (savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel). Le tableau de synthèse est présenté en annexe 83.

Les expériences d'apprentissage signifiantes formulées par les CPES sont un peu moins variées. Elles relèvent de six dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire et de la quasi-totalité des dimensions des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel. Elles rejoignent, pour une grande partie, les domaines des exemples vicariants énoncés par les tuteurs, à l'exception de deux thématiques : les difficultés du travail collectif (au sein de l'équipe vie scolaire) et l'accompagnement professionnel des AED, catégories dans lesquelles les CPES n'expriment pas d'expériences d'apprentissage signifiantes.

Le tableau infra présente la synthèse de ces résultats.

Tableau 48 : Exemples vicariants et expériences d'apprentissage signifiantes relatifs au management de l'équipe vie scolaire

Dimensions des savoirs professionnels relatifs au management de l'équipe vie scolaire	**Exemples vicariants énoncés par les CPET**	**Expériences d'apprentissage signifiantes exprimées par les CPES**
La posture de chef de service entre compréhension, soutien et fermeté	– La disponibilité du chef de service aux AED – Tenir face aux sollicitations qui ne relèvent pas des missions du service – Le rappel des obligations de la fonction – La construction de la relation avec les AED – Le positionnement cadrant et structurant du chef de service – Tutoyer ou vouvoyer les AED	– La valorisation des AED – Le positionnement cadrant et structurant d'un chef de service – Le rappel des attendus du travail de l'AED
Une approche compréhensive du travail de l'AED	– Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED – Entendre et prendre en compte les difficultés exprimées par les AED	– Entendre et comprendre les besoins professionnels des AED – Comprendre l'expérience de travail des AED
La régulation du travail de l'équipe vie scolaire	– La régulation des incidents avec les AED – L'organisation du travail de AED	– La délégation de tâches aux AED – Animer une réunion de l'équipe vie scolaire – Élaborer des solutions aux professionnels rencontrés
L'accueil, la formation et l'accompagnement des nouveaux AED	– L'accueil des nouveaux AED – Former et accompagner les nouveaux AED	– L'accueil des nouveaux AED
L'accompagnement professionnel des AED (formation, développement professionnel, professionnalisation, insertion professionnelle)	– Accompagner les AED dans leur projet professionnel – Le renouvellement du contrat de travail – L'accompagnement des AED dans l'évolution de leurs pratiques	
Le rôle et le travail des AED	– La fonction d'AED référent – Associer les AED à la résolution des incidents avec les élèves – Faire prendre conscience aux AED de leurs responsabilités en matière de sécurité des élèves	– La dimension sociale de la fonction d'AED
Les difficultés du travail collectif dans l'équipe	– Le pilotage du travail collectif de l'équipe	–
La question du sens du travail	–	– Donner du sens au travail en explicitant les enjeux

3.2 Analyse qualitative du potentiel vicariant par dyade

Dans cette partie nous exposons la démarche d'analyse pour la dyade 4 et renvoyons en annexe l'analyse pour les autres dyades (annexe 75).

3.2.1 Pour la dyade 4 : une forte exposition aux exemples vicariants et un potentiel vicariant du dispositif avéré

Le potentiel vicariant est analysé au travers des exemples vicariants exprimés par la CPET et des expériences d'apprentissage signifiantes exprimées par la CPES.

La CPET 4 formule de nombreux exemples vicariants (30 au total sur l'ensemble du dispositif), de manière croissante du début à la fin du dispositif, portant sur quatre grands domaines. Elle développe des exemples relatifs à la conduite de l'entretien professionnel : le cadre de l'EP, la finalité et l'utilisation de la grille d'auto-évaluation des compétences de l'AED, la structuration et la posture dans l'entretien. La tutrice aborde également la relation professionnelle aux AED, en évoquant l'influence du recrutement de l'équipe sur la reconnaissance en tant que chef de service, ou encore la question du vouvoiement des AED. Elle évoque par ailleurs la régulation du travail des AED, en expliquant comment elle s'y prend quand des incidents se produisent avec les AED, qu'il s'agisse de différends avec des élèves ou de dysfonctionnements au sein du service. Elle attire notamment l'attention de la CPES sur la nécessité d'entendre et de prendre en compte les difficultés exprimées par les AED au cours de l'entretien, et lui montre, dans son discours, comment elle peut répondre aux propos de l'AED dans l'entretien :

> Il te renvoie, il est en train de te renvoyer une difficulté, quelque chose qui pour lui a été une difficulté, il faut que tu dises « *j'entends ta difficulté, j'entends, je réalise que j'aurais pu aller un peu plus loin dans l'accueil et dans l'accompagnement, peut-être que j'aurais dû mettre en place un tutorat avec un AED en particulier, avec lequel tu es particulièrement à l'aise* » (CPET 4, FEST 2, T2)

Cette manière d'avoir recours à un modelage verbal revient régulièrement dans le discours de la CPET 4, et de manière quasi systématique dans les exemples vicariants mobilisés en T2. En T2, l'AED ayant été recruté un mois plus tôt, plusieurs exemples vicariants portent sur l'accueil et l'accompagnement des AED, tout au long de leur contrat de travail. Enfin, le positionnement en tant que chef de service occupe une place significative dans les exemples vicariants. La CPET 4 insiste sur l'importance de tenir un discours clair, accessible, structurant et rassurant, et montre à la CPES comment elle peut formuler ses propos :

> quand on parle comme ça aux AED, il faut éviter les « on ne sait pas encore, on accueillerait »… non… « *on accueillerait les sixièmes cinquièmes matins 8h, 9 heures on ne sait pas encore* » non, il ne faut pas le dire comme ça « *alors on accueillerait les élèves, ça sera uniquement le matin. J'attends les directives du chef d'établissement pour savoir si le départ ça serait huit heures ou neuf heures, je reviendrai vers vous pour vous le préciser. On va accueillir les sixièmes les cinquièmes* » si on est pas sûr d'accueillir les sixièmes les cinquièmes tu peux dire « *avec le chef d'établissement on va faire un point pour savoir si on va accueillir uniquement les sixièmes uniquement les*

> *cinquièmes à ou les deux à la fois la fois, je reviendrai vers vous pour vous le préciser* » il faut faire attention aux choses approximatives parce que ça les… et ça ne te positionne pas en chef de service, il faut des choses claires. (CPET 4, FEST 2, T2)

S'agissant des expériences d'apprentissage signifiantes, la CPES 4 fait part d'un nombre significatif d'expériences d'apprentissage signifiantes (huit sur l'ensemble du dispositif), relatifs à deux grands domaines. D'une part, elle évoque des apprentissages concernant la conduite de l'entretien professionnel (le déroulement, l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation des compétences de l'AED, la posture dans l'entretien). Elle exprime à ce propos un positionnement différent de celui de sa tutrice, concernant la conduite de l'entretien et l'usage d'une grille d'auto-évaluation des compétences de l'AED, dont elle s'émancipe en T2 :

> le tout premier entretien, je l'ai préparé, parce que quand même j'ai passé du temps dessus, mais mal, je pense. J'ai essayé, je pense de reprendre ce que j'avais vu avec Florence, sans vraiment avoir de vrai recul et du coup le dernier, c'était beaucoup plus fluide et puis c'était aussi le dernier des entretiens que je menais avec les AED donc j'avais quand même une certaine assurance, quelque chose qui se mettait en place, je crois que j'ai réussi à trouver ce qui me correspond dans l'entretien aussi c'est encore à améliorer, mais j'ai réussi à trouver cette orientation, en fait que je n'arrivais pas à trouver au début, l'objectif final de l'entretien, j'avais du mal au début. Et surtout au début j'étais partie avec l'utilisation d'un outil, et au final pour l'instant, ça me convient mieux sans. (CPES 4, ER T4)

D'autre part, elle explicite les apprentissages réalisés en matière de positionnement en tant que chef de service. Il s'agissait d'une difficulté spécifique pour la CPES 4 en début de dispositif, qui a constitué le fil conducteur des séances de FEST avec sa tutrice :

> avec Florence on avait travaillé un petit peu plus sur tout ce qui concernait les missions et le fait d'être plus structurante dans la première partie du retour des AED, le retour d'expérience, il fallait que je sois vraiment plus structurante. Donc je m'étais préparée, je m'étais conditionnée sur cette partie de l'entretien notamment avec ça à l'esprit, et rappeler à chaque fois les missions des AED et des tâches qui s'ensuivent. (CPES 4, FEST 2, T2)

3.2.2 Synthèse de l'analyse du potentiel vicariant pour les autres dyades

La démarche exposée supra a été mise en œuvre pour les quatre autres dyades, le lecteur en trouvera le détail en annexe 75. Nous en livrons ici quelques éléments de synthèse. Pour la dyade 1, le potentiel vicariant du dispositif semble avéré : le CPET 1 mobilise assez peu d'exemples vicariants mais la CPES 1 exprime un nombre assez élevé d'expériences d'apprentissage signifiantes (10). S'agissant de la dyade 2, les résultats vont dans le sens d'un fort potentiel vicariant du dispositif : le CPET 2 formule un nombre significatif d'exemples vicariants (10 au total) et de son côté la CPES 2 relate de nombreuses expériences d'apprentissages signifiantes (15 au total). Les résultats mettent également au jour un potentiel

vicariant avéré pour la dyade 6, mais avec une exposition décroissante de la CPES 6 aux exemples vicariants, au fur et à mesure de l'avancée du dispositif. Le profil de la dyade 5 est nettement différent des précédents, avec un potentiel vicariant du dispositif qui semble plutôt limité : d'une part, l'exposition de la CPES 5 aux exemples vicariants est faible, voire nulle, puisque la tutrice n'en exprime aucun ; d'autre part la CPES 5 évoque peu d'expériences d'apprentissage signifiantes.

4 Des configurations de tutelle différentes : effets sur les apprentissages des CPES

À partir de l'analyse de la médiation des savoirs par les CPET, des processus vicariants et de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing exposées supra, nous proposons de caractériser les différents types de configurations de tutelle auxquelles les CPES ont été confrontées. L'objectif est de repérer s'il existe un lien, ou pas, entre ces configurations de tutelle et la construction des savoirs professionnels par les CPES.

4.1 Une matrice d'analyse des configurations de tutelle

Les analyses précédemment conduites montrent que les pratiques tutorales se distinguent à partir de plusieurs éléments :

- les fonctions de tutelle majoritairement mobilisées par les tuteurs (nous retiendrons les deux fonctions prépondérantes, afin d'affiner les profils) ;
- l'exposition des CPES aux exemples vicariants ;
- la manière dont des savoirs professionnels sont mobilisés et mis en visibilité, ou pas, au cours de l'entretien de débriefing.

Les pratiques se différencient par ailleurs par la durée des séances de débriefing, mais nous choisissons de ne pas en faire un critère de caractérisation, car le temps accordé au débriefing ne dit rien des savoirs abordés ni de la stratégie tutorale. Nous privilégions ici une approche qualitative, qui s'intéresse aux processus cognitifs mobilisés. La matrice infra synthétise les caractéristiques des configurations de tutelle relevées.

Nous précisons la légende de lecture de ce tableau concernant l'exposition des CPES aux exemples vicariants. Nous dirons qu'il y a :

- exposition faible, si le nombre d'exemples vicariants est inférieur à 5 ;
- exposition moyenne si ce nombre et compris entre 5 et 10 ;
- exposition forte si ce nombre est supérieur à 10.

Tableau 49 : Matrice de caractérisation des configurations de tutelle

CPET	CPET 1	CPET 2	CPET 4	CPET 5	CPET 6
Mode d'organisation du tutorat	Hors établissement	Hors établissement	Hors établissement	Établissement	Établissement
Modalité de travail durant l'EP	Observation	Observation	Observation	co-intervention en T1	co-intervention en T2
Fonction de l'étayage majoritaire 1	Signalisation caractéristiques déterminantes	Signalisation caractéristiques déterminantes	Signalisation caractéristiques déterminantes	Enrôlement	Signalisation caractéristiques déterminantes
Fonction de l'étayage majoritaire 2	Enrôlement	Réduction des degrés de liberté	Démonstration	Signalisation caractéristiques déterminantes	Contrôle de la frustration
Exposition de la CPES aux exemples vicariants	Faible	Moyenne	Forte	Aucune	Moyenne
Mise en visibilité des savoirs professionnels	Plutôt tacite	Très explicite	Très explicite	Aucune	Plutôt explicite

Cette matrice d'analyse met au jour cinq configurations de tutelle, que nous présentons plus en détail infra.

4.2 Les configurations de tutelles repérées

4.2.1 Configuration « Guidage »

Cette configuration correspond aux pratiques du CPET 2. La fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche est très présente dans son discours (33 % des interactions de tutelle), suivie par la fonction de réduction des degrés de liberté (21 %) et la fonction d'enrôlement (18 %). Le CPET 2 sollicite fréquemment la CPES dans l'analyse des situations rencontrées, dans une démarche d'analyse réflexive, en mobilisant un questionnement d'explicitation pour enrôler la CPES dans la réflexion proposée. Quand la CPES ne parvient pas à aller au bout de l'analyse, il prend alors à sa charge l'analyse (réduction des degrés de liberté) ; il met fréquemment en visibilité les savoirs professionnels nécessaires à la compréhension de la situation et fait parfois appel à quelques exemples vicariants. Ainsi, il guide la CPES dans la compréhension des situations professionnelles et dans la construction des savoirs professionnels.

4.2.2 Configuration « monstration[153] »

Cette configuration correspond aux pratiques de la CPET 4. Cette tutrice mobilise fortement la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche (41 % des interactions de tutelle), puis de manière singulière par rapport aux autres tuteurs, la fonction de démonstration (19 % des interactions de tutelle). La CPET 4 sollicite assez peu la CPES dans l'analyse de l'entretien professionnel et prend souvent à sa charge l'analyse des séquences de l'entretien professionnel. La tutrice met fréquemment en visibilité les savoirs professionnels liés à la situation, explique et montre à la CPES comment s'y prendre pour faire face aux situations évoquées. Elle mobilise un nombre important d'exemples vicariants dans son discours. Ainsi, au cours des séances de débriefing, elle s'inscrit dans une démarche ostensive, que nous proposons de qualifier de « configuration monstration ».

4.2.3 Configuration « ami critique »

Le CPET 1 s'inscrit dans cette configuration, caractérisée par un recours marqué à la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes (33 % des interactions tutorales) et à la fonction d'enrôlement (28 %) : le tuteur sollicite fréquemment la CPES pour la conduire à analyser les situations professionnelles évoquées au cours de l'entretien professionnel, en pointant les éléments à interroger, mais sans apporter lui-même de réponse, d'une manière générale. Ce faisant, il s'inscrit dans une démarche d'analyse réflexive. Pour autant, il n'explicite pas systématiquement les savoirs professionnels en jeu, qui restent parfois tacites et donc non accessibles à la CPES. À d'autres moments, il va au contraire mettre en visibilité des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire, mais cette démarche n'est pas majoritaire sur le corpus analysé. Il mobilise assez peu d'exemples vicariants dans son discours. Ainsi, il essaie de faire réfléchir la CPES, pour développer une pratique réflexive et de l'accompagner dans la résolution de situations problème, mais sans systématiquement mettre en évidence les savoirs professionnels sous-jacents. La visée de transmission semble peu présente, au regard d'une visée réflexive clairement exprimée. D'une manière générale, le mode de l'échange est plus proche de celui de l'échange entre pairs, et d'une réflexion commune sur les pratiques. Nous proposons d'appeler cette configuration « ami critique », en empruntant cette formule à Jorro (2016).

4.2.4 Configuration « Du formateur au collègue »

Ce profil, typique du CPET 6, se distingue par une mobilisation significative de la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes (48 % des interactions de tutelle), suivi de la fonction contrôle de la frustration (16 %). L'exposition de la CPES 6 aux exemples vicariants peut être qualifiée de moyenne, au regard des autres profils : le tuteur y a parfois recours, mais pas de manière très marquée. En revanche, le tuteur met en visibilité un certain nombre de savoirs professionnels, montrant ainsi une visée de transmission explicite. Pour autant, le nombre d'interactions de tutelle et de savoirs explicités au cours des séances de débriefing diminue entre les temps T0 et T2, jusqu'à être très faible en T2 au cours de la deuxième séance de débriefing, comme si la logique de formation s'effaçait au fur et mesure de l'avancée dans le dispositif, au profit d'une logique de collégialité entre CPES et CPET. Rappelons que la CPES

[153] Nous reprenons ici la désignation proposée par Filliettaz et al. (2014) dans leur recherche auprès de professionnelles de la petite enfance

et le CPET exercent dans le même établissement et travaillent donc côte à côte quotidiennement, ce qui peut expliquer cette évolution de positionnement du tuteur.

4.2.5 Configuration « Oubli de la fonction tutorale »

Cette configuration est caractéristique des pratiques de la CPET 5. Rappelons que tutrice et CPES exercent dans le même établissement scolaire. Peu d'interactions tutorales ont pu être identifiées dans les séances de débriefing de la dyade 5. Les interactions de tutelle repérées relèvent pour la majorité de la fonction d'enrôlement, au travers de laquelle la CPET essaie d'engager la CPES en réflexion sur certains points identifiés. Mais dans la plupart des séquences, l'échange s'arrête relativement vite (les séances de débriefing sont très brèves, dans leur ensemble) et les savoirs professionnels à partir desquels la CPET identifie des points à travailler, relatifs à la régulation de l'équipe vie scolaire, ne sont pas explicités. Nous désignons cette configuration par l'expression « oubli de la fonction tutorale », car la visée de formation et de transmission apparaît peu présente dans les échanges.

4.3 Le lien entre les configurations de tutelle et les apprentissages professionnels des CPES

L'analyse précédente a mis au jour des différences dans les configurations de tutelle, en dépit d'une participation des cinq dyades à un même dispositif de formation en situation de travail. Ainsi, les CPES n'ont pas été confrontées à un parcours d'apprentissage identique ni aux mêmes enjeux d'apprentissage.

Nous souhaitons à présent étudier le lien entre ces configurations de tutelle et les apprentissages professionnels des CPES, au travers de nos deux indicateurs des savoirs professionnels : le sentiment d'efficacité professionnelle et l'évolution des pratiques professionnelles. Pour rendre compte des savoirs constatés dans l'évolution des pratiques, nous nous appuierons sur les registres et dynamiques d'apprentissage définis au Chapitre 11, dans les paragraphes 3.3 et 3.4. La figure ci-après rappelle le gradient des registres proposé supra, à partir de l'objet et du type de buts et jugements pragmatiques, ainsi que du niveau de complexité des buts, afin de caractériser la dynamique d'apprentissage des CPES :

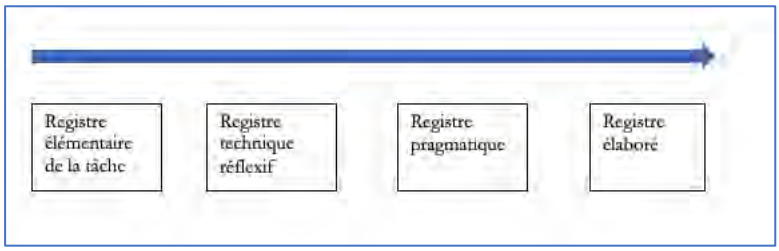


Figure 38 - Gradient des registres d'apprentissage

Il ne s'agit pas ici de mettre en exergue une « bonne pratique » du tutorat, mais de comprendre comment ces configurations de tutelle, qui dessinent des pratiques tutorales différentes, peuvent avoir un effet sur les apprentissages des débutants. L'analyse du tableau de synthèse infra montre qu'en fonction des configurations de tutelle, les CPES connaissent une évolution différenciée de leurs apprentissages.

Tableau 50 : Lien entre configuration de tutelle et apprentissages des CPES

	CPES 1	CPES 2	CPES 4	CPES 5	CPES 6
Variation SEPro 1	Hausse (+11,4 %)	Hausse (+19,8 %)	Forte hausse (+23,8 %)	Hausse (+14,8 %)	Forte hausse (+28,4 %)
Variation SEPro 2	Forte hausse (+21,9 %)	Hausse (+15,5 %)	Hausse (+ 19,8 %)	Stabilité (+6,9 %)	Forte hausse (28 %)
Var totale (SEPro 1 + SEPro 2)	33,30 %	35,60 %	43,60 %	21,70 %	56,40 %
Dynamique d'apprentissage	Consolidation du registre élaboré	Du registre élémentaire au registre technique réflexif	Consolidation du registre élaboré	Du registre technique réflexif aux prémices du registre élaboré	Du registre pragmatique au registre élaboré
Configuration de tutelle	Ami critique	Guidage	Monstration	Oubli de la fonction tutorale	Du formateur au collègue
Mode d'organisation du tutorat	Hors établissement	Hors établisse-ment	Hors établissement	Établissement	Établissement

En début de dispositif, les CPES se distinguent par leur niveau de SEPro en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire et par le registre d'apprentissage de la tâche mobilisé (excepté les CPES 4 et CPES 1 qui se situent déjà sur un registre élaboré en T1).

La CPES 5 est accompagnée par une tutrice qui s'inscrit dans une configuration « oubli de la fonction tutorale » : elle bénéficie de peu d'interactions de tutelle (essentiellement relatives à la fonction relationnelle) et d'une exposition très faible, par la tutrice, à des savoirs professionnels. Cette CPES connaît l'évolution la moins marquée au regard de l'augmentation des deux composantes du SEPro et c'est la seule des cinq CPES à demeurer à un niveau moyen, à l'issue du dispositif, pour le SEPro relatif à la conduite de l'entretien professionnel. Concernant le registre d'apprentissage, malgré cette configuration de tutelle restrictive, la CPES 5 évolue néanmoins d'un registre technique réflexif[154] aux prémices d'un registre élaboré[155], signe d'une conceptualisation de son action. Au vu de l'analyse des séances de débriefing, cette évolution ne semble pas liée aux pratiques tutorales. Interrogée à l'issue du dispositif sur les éléments lui ayant permis d'apprendre, la CPET 5 a certes cité les temps de débriefing, mais a également mis en avant d'autres facteurs liés au dispositif de FEST (tels que la répétition de la mise en situation de travail, des expériences de maîtrise ou encore la co-intervention). Au cours du dernier entretien de recherche, elle regrette d'ailleurs la brièveté des temps d'échanges formalisés sur le travail avec la tutrice, en-dehors du dispositif de formation en situation de travail :

[154] caractérisé par un répertoire de buts restreint, centré sur le soutien à l'AED et un répertoire de jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED

[155] caractérisé par un répertoire des buts large, prenant en compte les trois dimensions de la situation professionnelle (tâche, sujet, travail) et à un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, centré sur la professionnalité de la CPES.

> finalement les temps du dispositif, c'était les seuls temps où Irène travaillait et débriefait avec moi. Alors on travaillait ensemble plus ou moins au quotidien, mais il n'y avait pas vraiment de temps où on se posait pour débriefer. C'était des échanges entre deux portes, tout le temps. Donc là le dispositif, c'était bien parce qu'on prenait forcément le temps pour les faire en se posant au bureau. Ça a formalisé les choses. (CPES 5, ER post dispositif de FEST)

Exerçant dans le même établissement que la stagiaire, des temps de débriefing sur le travail, en dehors du dispositif de FEST ne sont pas prévus, il n'y a pas d'habitudes de fonctionnement de ce point de vue. Cela peut expliquer la posture de la tutrice, peu familière de ces temps de travail.

La CPES 6 est également accompagnée par un tuteur exerçant dans le même établissement qu'elle, mais contrairement à la CPES 5, elle bénéficie en T0 et T1, d'une nombre conséquent d'interactions de tutelle, avec une mise en visibilité de savoirs professionnels et une mobilisation d'un certain nombre d'exemples vicariants : dès lors, le potentiel d'apprentissage pour la CPES 6 apparaît plus important sur les deux premiers temps du dispositif, même si la visée formative semble davantage en retrait lors de la dernière séance, au cours de laquelle le CPET 6 se positionne davantage comme un pair, dans le cadre d'un échange sur le travail, mais sans visée formative. Les effets de cette configuration de tutelle « du formateur au collègue » peuvent se lire dans l'augmentation forte des deux composantes du SEPro pour la CPES 6, ainsi que dans l'évolution des registres d'apprentissage : la CPES 6 passe d'un registre pragmatique[156] à un registre élaboré, plus étoffé et conceptualisé.

La CPES 1 possède déjà en T0 un niveau fort sur les deux dimensions du SEPro et elle se situe en T1 dans le registre élaboré d'apprentissage. Pour autant, elle connaît une augmentation notable sur les deux dimensions du SEPro et une consolidation du registre élaboré, par la diversification et l'élargissement des répertoires des buts et jugements pragmatiques (cf. Chapitre 11, paragraphe 3.4.1). Elle est accompagnée par un tuteur hors établissement, dont la pratique tutorale est caractérisée par la configuration « ami critique » : le CPET sollicite fréquemment la CPES dans les séances de débriefing, dans une démarche d'analyse réflexive, mais il livre peu d'exemples vicariants et met en visibilité un nombre limité de savoirs professionnels, qui demeurent souvent tacites dans les échanges. Interrogée à propos de son expérience du dispositif de formation en situation de travail, la CPES 1 livre quelques réserves à propos du potentiel d'apprentissage des interactions tutorales :

> avec le tuteur ce n'est pas que je n'étais pas satisfaite, mais je ne suis pas certaine… ou alors inconsciemment… je ne suis pas certaine que ça m'ait servi, je ne suis pas certaine que ça ait impacté ma manière de conduire les entretiens avec les AED (…) On était plutôt sur de l'échange de pratiques. En fait je n'ai pas ressenti ça comme une évaluation de mon entretien, mais plus… (…), mais on était vraiment… comment dire… oui, c'était plus de l'analyse de pratiques (CPES 1, ER post dispositif).

En dépit de cette perception sceptique de la CPES, la démarche d'analyse réflexive mise en œuvre par le tuteur a contribué à soutenir sa réflexion sur ses pratiques. Par ailleurs, la CPES 1

[156] défini par un répertoire de buts étoffé, mais centrés sur les dimensions élémentaires de la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED.

identifie un certain nombre d'expériences d'apprentissage signifiantes liées au dispositif (cf. paragraphe 2.2 supra).

En T1, la CPES 2 se situe dans un registre élémentaire[157] de la tâche (c'est la seule du groupe). Son tuteur (hors établissement) s'inscrit dans une configuration tutorale de type « Guidage » : il sollicite fréquemment la CPES dans l'analyse des situations, ou prend l'analyse à sa charge quand celle-ci est hors de portée de la CPES. Il explicite fréquemment des savoirs professionnels et mobilise un certain nombre d'exemples vicariants, contribuant ainsi à développer le potentiel d'apprentissage du dispositif de formation en situation de travail. Les effets peuvent se lire sur l'augmentation des deux dimensions du SEPro de la CPES 2, ainsi que dans l'évolution dans les registres d'apprentissage.

Il n'a pas été possible, du fait de la crise sanitaire, de conduire le dispositif à son terme avec la CPES 4. Pour autant, à l'issue des deux premiers temps de mise en situation de travail, la CPES 4 connaît une évolution importante des deux dimensions du SEPro, alors qu'elle se situe à un niveau moyen au début du dispositif. Nous pouvons penser que cette progression aurait perduré en T3, à l'issue du dispositif de FEST. La pratique tutorale de sa tutrice (hors établissement) relève de la configuration « monstration » : à la différence des autres tuteurs, la CPET 4 engage assez peu la CPES dans une analyse réflexive, pour prendre en charge elle-même, l'analyse de situations. Cette tutrice exerce dans un milieu professionnel contraint, en zone d'éducation prioritaire renforcée. Elle ne peut consacrer un temps trop long aux séances de tutorat, aussi elle a le souci d'aller directement à ce qui lui semble l'essentiel, ce qui se révèle dans ses interactions tutorales. Ce faisant, elle explicite de nombreux savoirs professionnels, donne des exemples vicariants et mobilise une démarche ostensive dans laquelle elle donne à voir à la CPES la manière de s'y prendre face aux situations problèmes rencontrées. La régulation de l'équipe de vie scolaire est une situation professionnelle sur laquelle la CPES n'est pas à l'aise en début de dispositif, et qu'elle redoute, car elle ne s'y est pas réellement projetée lors de sa préparation au concours :

> C'est ma plus grande inquiétude de sortir de… puisque j'avais été AED, je n'avais jamais été CPE… de sortir en fait du poste d'AED à CPE, ça m'inquiétait. Pas tant dans le fait de driver une équipe, ça je pense que ça allait, mais plus dans… dans le recadrage qui me paraissait un peu plus compliqué pour moi (…). Qu'est-ce que je mettais derrière le management ? Comment je voyais ma casquette de chef de service ? Je n'avais pas pris en compte… Je n'avais pas réfléchi à la forme d'autorité… est-ce qu'elle était verticale… est-ce qu'elle était horizontale ? Tout ça, c'était pas des questions que je m'étais posées préalablement (CPES 4, ER post dispositif).

Au vu de l'évolution des dimensions du SEPro et du registre d'apprentissage, il semble que cette configuration ait contribué aux apprentissages de la CPES 4.

[157] Défini par un répertoire des buts restreint, centré sur la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques restreint, centré sur la professionnalité de l'AED

Synthèse du Chapitre 12

Dans ce chapitre, nous avons analysé les processus d'apprentissage mobilisés par les CPES au cours de leur participation au dispositif de formation en situation de travail, en nous intéressant à la médiation des savoirs, aux processus d'étayage et de vicariance.

Dans un premier temps, l'analyse de la médiation des savoirs par les tuteurs a mis au jour quatre catégories de savoirs abordés par les tuteurs, relatifs : au management de l'équipe vie scolaire ; à la conduite de l'entretien professionnel ; à la relation éducative ; au travail collectif avec les enseignants. Les deux premières catégories de savoirs sont directement liées à la situation professionnelle support de dispositif de FEST, tandis que les deux autres catégories de savoirs sont davantage des savoirs incidents, liés aux situations professionnelles évoquées par les CPES au cours des séances de débriefing. L'analyse des séances de débriefing montre des pratiques différenciées des tuteurs en matière de médiation des savoirs : certains explicitent de nombreux savoirs au cours des séances (CPET 2 et CPET 4 par exemple), quand d'autres y font peu appel (CPET 5) ou alors de manière ponctuelle, avec des savoirs qui restent tacites pour une partie d'entre eux (CPET 1). Ainsi les CPES ne sont exposées ni aux mêmes enjeux d'apprentissage ni aux mêmes contenus de savoirs, en dépit d'un dispositif de formation commun.

Nous avons ensuite étudié le lien entre les savoirs professionnels abordés par les CPET et les savoirs construits par les CPES d'une part dans l'évolution de leurs pratiques (savoirs constatés) ; d'autre part dans leur sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro-savoirs perçus). En mettant en regard les savoirs abordés par les CPET et l'évolution des variables décrivant les pratiques des CPES, nous avons constaté, au plan qualitatif, une évolution de certains buts, jugements pragmatiques et modalités d'action en relation avec les savoirs abordés. La transmission des dimensions des savoirs énoncés par les CPET apparaît maximale en T1, c'est-à-dire après la séance de préparation, suivie de la première mise en situation de travail. Par ailleurs, deux dimensions des savoirs managériaux semblent avoir un effet partagé sur les pratiques des CPES : l'approche compréhensive du travail (pour 3 CPES sur 5) ; l'accueil, la formation et l'accompagnement des AED. Nous avons cherché à confirmer ou infirmer ce résultat par un test statistique (test du chi-deux d'indépendance). Cette étape montre qu'il existe un lien statistique entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et les modalités des buts ontologiques et praxiques poursuivis par les CPES ; entre le nombre de savoirs managériaux évoqués par les CPET et les JP liés à la posture des CPES. Les autres variables (indices, prélevés, modalités d'action) ne varient pas en fonction du nombre de savoirs managériaux. S'agissant des savoirs relatifs à la conduite de de l'entretien professionnel, le test du chi-deux montre qu'il existe une relation statistique entre leur nombre et les buts évaluatifs poursuivis par les CPES. Concernant notre deuxième indicateur des savoirs construits, le SEPro, le test du chi-deux montre qu'il y a un lien entre le nombre de savoirs managériaux abordés par les CPET et le profil d'évolution du SEPRo 2 (relatif à la conduite de l'entretien professionnel). En revanche, il n'a pas été établi de lien entre le nombre de savoirs managériaux et le profil d'évolution du SEPro 1 (relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire). Ce résultat peut sembler contre-intuitif. Il invite à relativiser l'effet des pratiques tutorales et à envisager que d'autres facteurs contribuent plus fortement à l'évolution du SEPro 1. Les CPES ont d'ailleurs cité un certain nombre de facteurs, au-delà du débriefing avec le tuteur, pouvant expliquer l'évolution de leur SEPro (cf. Chapitre 10 infra, paragraphe 4.2).

Dans un second temps, l'analyse de la dynamique interactionnelle des séquences identifiées dans les séances de débriefing a révélé que certains tuteurs s'inscrivent majoritairement, et régulièrement, dans des dynamiques expansives (CPET 2, CPET 4 et CPET 6) tandis que d'autres offrent des interactions plus irrégulières (CPET 1), voire majoritairement restrictives (CPET 5). Bien qu'ils aient mis en œuvre le même dispositif de formation en situation de travail, les tuteurs mobilisent les fonctions de l'étayage de Bruner de manière différenciée.

Dans un troisième temps, des processus vicariants ont été repérés, au travers des exemples vicariants exprimés par les CPET et des expériences d'apprentissage signifiantes relevées par les CPES. Là encore, l'analyse montre que l'exposition des CPES aux exemples vicariants diffère fortement d'une dyade à une autre : le potentiel vicariant du dispositif opère de manière variable en fonction des dyades.

Dans un quatrième et dernier temps, nous avons montré que ces variations dans la dynamique interactionnelle des séances de débriefing et dans l'exposition des CPES à des exemples vicariants dessinent des configurations de tutelle différentes en fonction des dyades. L'analyse a mis au jour cinq configurations distinctes :

- une configuration « guidage », dans laquelle le tuteur mobilise fortement la fonction de tutelle « signalisation des caractéristiques déterminantes », explicite de nombreux savoirs professionnels et s'appuie sur un certain nombre d'exemples vicariants ;
- une configuration « monstration », dans laquelle la tutrice mobilise fortement la fonction de « signalisation des caractéristiques déterminantes », fait appel à de nombreux savoirs professionnels et exemples vicariants, montre à la CPES comment s'y prendre face aux situations rencontrées, mais sollicite peu la CPES dans l'analyse des situations ;
- une configuration « ami critique », dans laquelle le tuteur sollicite fréquemment la CPES dans l'analyse des situations, mais sans toujours expliciter les savoirs professionnels en jeu et en faisant très peu appel à des exemples vicariants ;
- une configuration « du formateur au collègue », dans laquelle le tuteur mobilise fortement la fonction de « signalisation des caractéristiques déterminantes » et explicite de nombreux savoirs en début de dispositif, puis évolue dans ses pratiques tutorales au cours des séances suivantes, dans lesquelles le nombre d'interactions de tutelle et de savoirs mis en visibilité diminue nettement, signant ainsi un changement de posture de sa part ;
- une configuration « oubli de la fonction tutorale », dans laquelle peu d'interactions tutorales ont été relevées, avec une très faible mobilisation de savoirs professionnels. Dans cette configuration, la logique productive des situations de travail prend le pas sur la logique de formation.

En mettant en regard ces résultats avec l'évolution des registres d'apprentissage des CPES (cf. Chapitre 11 infra) et du SEPro (cf. Chapitre 10 infra), nous avons pu établir un lien qualitatif entre ces configurations de tutelle et la dynamique d'apprentissage des CPES : ainsi la CPES placée dans la configuration de tutelle « oubli du tutorat » est celle qui progresse le moins dans son sentiment d'efficacité professionnelle.

La régularité des configurations de tutelle proposée reste à confirmer ou infirmer avec un échantillon plus large, pour étayer le lien entre les configurations de tutelle et la construction des apprentissages professionnels des CPES. Les pratiques tutorales semblent avoir un effet sur les apprentissages des CPES, mais elles ne constituent pas l'unique source des apprentissages, y compris dans ce type de dispositif de formation en situation de travail. Les caractéristiques des CPES, notamment du point de vue de leurs expériences professionnelles antérieures et des

compétences développées, doivent être prises en compte : en fonction du registre d'apprentissage de départ, il est vraisemblable que l'évolution des apprentissages professionnels diffère, y compris avec un accompagnement tutoral identique. Il conviendrait également de prendre en compte les variations dans les ressources offertes par les environnements de travail, au-delà du dispositif de FEST.

La mise en situation de travail ne suffit donc pas pour apprendre : certaines configurations de tutelles apparaissent plus ou moins apprenantes. Ces résultats plaident en faveur de la formalisation d'un parcours d'apprentissage, en situation de travail, des CPE débutants, afin de provoquer effectivement une confrontation aux situations de travail significatives du métier (qui peuvent, sinon, ne jamais être éprouvées par les débutants)

CHAPITRE 13 DISCUSSION : LE DISPOSITIF DE FEST, COMME ESPACE DE MÉDIATION ET DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Au terme de la présentation des résultats, nous abordons la phase de discussion. Notre recherche vise à décrire et comprendre le processus de construction des apprentissages des CPE débutants participant à un dispositif de formation en situation de travail, en matière de régulation de l'équipe vie scolaire. Nous analysons d'une part les processus d'apprentissage mobilisés, d'autre part les savoirs construits au travers des savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles et des savoirs perçus dans l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle. Le dispositif de formation en situation de travail, co-élaboré avec les CPE tuteurs dans le cadre du volet intervention de la RI a constitué le support du recueil des éléments empiriques. Il est composé de deux séquences[158], suivies d'une mise en situation de travail en autonomie.

Le dispositif de FEST apparaît comme un espace de médiation et de construction des savoirs professionnels. Aussi dans un premier temps (1), nous avançons une caractérisation des savoirs construits par les CPES, dans l'évolution de leurs pratiques et de leur SEPro. Puis (2) nous proposons deux niveaux de modélisation : d'une part une modélisation, centrée sur l'apprenant, de la construction des apprentissages professionnels dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail ; d'autre part, une modélisation centrée sur le dispositif, du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

1 Les savoirs professionnels des CPES

1.1 Les savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles

Nous avons étudié les savoirs constatés (Tali, 2016) au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005), en mobilisant le modèle quaternaire des pratiques (Marcel, 2014b). Plus précisément, la construction des savoirs professionnels constatés a été documentée en repérant l'évolution des variables décrivant les processeurs du modèle quaternaire des pratiques. L'analyse a mis au jour une évolution de ces variables, aux trois temps du dispositif de FEST, rendant compte de la construction de savoirs professionnels pour les cinq CPES. À partir de l'analyse des savoirs constatés, nous avons proposé une modélisation de registres d'apprentissage de la tâche, en fonction des registres de buts et jugements pragmatiques identifiés dans le discours des CPES[159]. Nos résultats ont ainsi révélé des dynamiques

[158] La première séquence de FEST prévoit cinq temps : (1) une séance d'observation de la pratique du tuteur, suivie (2) d'une séance de débriefing conduite par la CPES ; (3) un temps de préparation conjointe de la mise en situation du travail de la CPES, (4) la mise en situation de travail de la CPES, observée par le CPET, suivie (5) d'un débriefing. La deuxième de FEST ne comprend que les temps 4 et 5.

[159] le registre élémentaire de la tâche, caractérisé par un répertoire des buts restreint, centré sur la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques restreint, centré sur la professionnalité de l'AED ; le registre technique réflexif, caractérisé par un répertoire de buts restreint, centré sur le soutien à l'AED et un répertoire de jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED ; le registre pragmatique, défini par un répertoire de

d'apprentissage différentes pour les cinq CPES, en fonction des registres repérés au début et en fin de dispositif. Cette variation dans les dynamiques d'apprentissage est à mettre en regard des configurations de tutelle auxquelles les CPES ont été confrontées, nous discutons ce point infra au paragraphe 2 « Apprendre des autres en situation de travail ».

En dépit de ces variations individuelles dans la dynamique d'apprentissage, des points communs ont été identifiés dans les savoirs construits. Au-delà d'une pratique gestionnaire et organisationnelle, telle que le référentiel de formation et le référentiel de compétences la décrivent[160], les CPES investissent la dimension managériale de la fonction avec une approche centrée sur l'humain et une éthique du care.

1.1.1 Un management basé sur une éthique du care

En fin de dispositif, les cinq CPES partagent le souci d'un management par le sens du travail. Elles s'inscrivent dans une démarche compréhensive du travail, attentive à identifier et comprendre les difficultés rencontrées par les AED. Elles expriment une préoccupation de la qualité de vie au travail et du bien-être des AED, ainsi que celle du soutien et de la valorisation des AED. Leurs pratiques professionnelles relèvent d'un management basé sur une éthique du care (Brugère, 2011), qui s'instaure au fur et à mesure du dispositif pour certaines (au début la CPES 2 donne à voir des pratiques davantage prescriptives, puis elle évolue vers une démarche compréhensive) ou qui se consolide pour d'autres CPES. Développée par Gilligan (1982), la théorie du care repose sur une éthique de la sollicitude, de l'attention à l'autre. Fisher & Tronto (1991) définissent le care comme

> Une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie (Tronto & Fisher, 1990, p. 40), cités par Tronto (2008, p. 244).

Pour opérationnaliser cette notion, Tronto (2008) propose de décrire le care comme un processus constitué de quatre phases distinctes et complémentaires : « se soucier de », en manifestant une attention à l'autre et à la reconnaissance de son besoin ; « se charger de », qui signe la capacité à prendre en charge le besoin identifié ; « accorder des soins » qui marque le passage de la disposition à agir à l'action effective ; « recevoir des soins », en s'intéressant à la réception des soins (ou de l'action) par le bénéficiaire. Ainsi, ces quatre phases « l'attention, la responsabilité, la compétence et la capacité de réponse constituent une grammaire éthique de l'acte de care » (Brugère, 2011, p. 79).

Comment peut-on comprendre et interpréter ce positionnement, basé sur le « prendre soin de l'autre » dans les pratiques des CPES ? Nous pouvons avancer plusieurs pistes, relevant de l'individu, du contexte et du niveau institutionnel. Les travaux de Mikailoff (2016) relatifs

---

buts étoffé, mais centrés sur les dimensions élémentaires de la tâche, et un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, focalisé sur la professionnalité de l'AED ; le registre élaboré, qui correspond à un répertoire des buts large, prenant en compte les trois dimensions de la situation professionnelle (tâche, sujet, travail) et à un répertoire des jugements pragmatiques étoffé, centré sur la professionnalité de la CPES.

[160] Même si la prescription institutionnelle demeure relativement lacunaire à cet égard

aux pratiques des CPE en matière d'accompagnement des élèves ont mis au jour la cohabitation de trois postures chez les professionnels (le compagnon, l'accompagnateur, le guide), qui participent de la construction d'un sentiment de bien-être chez l'élève. Ce souci de l'attention au bien-être de l'autre, que nos travaux retrouvent dans les pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire, peut relever en partie d'une transposition de cette éthique du care dans la relation éducative au domaine de la régulation de l'équipe de vie scolaire. Il serait légitime d'y lire également un effet lié au contexte de la pandémie, puisqu'une partie du recueil des éléments empiriques s'est déroulée à l'issue de la première période de confinement. Pour autant, cette préoccupation est présente dès le T2, voire le T1 pour certaines CPES, en amont de la survenue de la crise sanitaire, ce qui écarte en partie l'influence du contexte pandémique. L'effet de la formation peut aussi être interrogé, dans la mesure où la question du management est largement abordée dans le plan de formation, mais les CPES y font assez peu référence dans leur discours. Enfin, au niveau institutionnel, nous pourrions lire dans cet agir managérial bienveillant un effet du discours actuel porté par le ministère relatif à la bienveillance à l'école (Bélanger & Réto, 2018).

La question du care dans le management fait débat parce qu'elle induit l'idée de vulnérabilité et de dépendance de la personne bénéficiaire du care, ce qui ne saurait être le cas dans le cadre d'une relation professionnelle employeur-employé (Dubost, 2020). Linhart (2015) alerte sur une dérive stratégique qui pourrait s'apparenter à une « tentative managériale de séduction » (Linhart, 2015, p. 111). Dubost (2020) souligne le risque de dénaturation de l'éthique du care, voire de son instrumentalisation dans le domaine du management. L'auteur invite à bien circonscrire son usage aux situations dans lesquelles une situation asymétrique est avérée et à se préoccuper de la réceptivité du care par les bénéficiaires, pour l'ancrer comme une pratique effective en dépassant les dispositions incantatoires. Enfin, l'auteur soutient la nécessité de s'inscrire dans une approche collective au sein des organisations, en envisageant les dispositifs permettant de rendre visible et de soutenir une éthique du care, dans l'action collective.

Les résultats de notre recherche montrent que les CPES partagent en fin de dispositif de FEST la visée d'un management participatif (Likert, 1974), qui associe les AED à l'évolution et l'amélioration du fonctionnement du service vie scolaire. Ce but n'est pas toujours formellement explicité aux AED lors des entretiens professionnels, cela apparaît parfois comme un objectif en arrière-plan. Les entretiens professionnels constituent alors des moments permettant aux CPES de recueillir des éléments alimentant leur diagnostic du service ainsi que les pistes d'évolution à envisager. Cette démarche s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 2002), mais qui est diversement exprimé par les CPES.

1.1.2 L'EP comme espace de dialogue formatif sur le travail

Les CPES partagent par ailleurs une visée formative dans l'entretien professionnel. L'EP constitue un temps d'échange, de dialogue sur le travail et de formation, qui leur permet de manager le travail et d'accompagner individuellement les AED en fonction des besoins repérés. La mise en dialogue du travail de l'AED contribue alors à une meilleure connaissance, pour les CPES, de la réalité de l'activité des AED et des difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur quotidien. En fonction des situations, les CPES accompagnent les AED dans une analyse réflexive de leur pratique et dans la co-construction de solution, ou leur apportent des éléments de réponse sur le registre du conseil, pour faire face aux situations rencontrées.

1.1.3 Des variations dans la visée évaluative

En revanche, la visée évaluative, qui constitue un des éléments ordinaires d'un entretien professionnel (Crozet, 2017), apparaît comme un point de différenciation des pratiques professionnelles des CPES. Deux CPES ne l'évoquent pas du tout (CPES 2 et CPES 6), les autres CPES la mobilisent diversement sur les entretiens professionnels, davantage dans une démarche d'évaluation formative ou d'évolution du fonctionnement du service. Il semble que l'évaluation-mesure des compétences développées par les AED ne constitue ni une préoccupation ni une priorité des CPES, y compris parmi celles qui utilisent pourtant une grille d'auto-évaluation des compétences, remise à l'AED en amont de l'entretien. Les CPES se servent davantage de cet outil comme support à l'échange pour accéder à la matérialité du travail de l'AED et aux difficultés rencontrées, plutôt qu'en tant qu'outil d'évaluation (au sens d'évaluation mesure). Très peu de CPES transmettent une synthèse formalisée de l'entretien aux AED, il n'y a donc pas de trace écrite de ce qui pourrait alors représenter une forme d'évaluation du travail constituant un point de repère formalisé dans un parcours professionnel. C'est un des écueils d'un management centré sur le care, qui évacuerait le registre professionnel au profit d'une focalisation sur l'attention à l'autre, le vécu, les émotions et l'épanouissement de l'autre souligné par Linhart (2015).

1.1.4 Le rôle de l'expérience antérieure en tant qu'AED

Les cinq CPES ont exercé la fonction d'assistante d'éducation (AED) en amont de leur réussite au concours, mais avec des durées différentes. Nos résultats ont identifié un lien entre la durée de l'expérience professionnelle et certaines variables décrivant les pratiques. Dans leurs récits de pratiques, les CPES ayant une expérience d'AED plus longue se centrent davantage sur des épisodes liés à des difficultés exprimées par les AED, tandis que les autres CPES vont davantage sélectionner des épisodes au cours desquels elles abordent des dysfonctionnements dans les pratiques des AED, repérés par les CPES. Par ailleurs, les CPES ayant une expérience d'AED plus courte s'inscrivent dans une démarche davantage prescriptive que les autres CPES. Ces dernières mobilisent davantage un questionnement d'explicitation et donnent des feed-back évaluatifs, dans une démarche compréhensive et d'évaluation du travail, alors que les CPES ayant eu une brève expérience d'AED vont plutôt « expliquer le travail » et « rappeler les attendus du travail ». Cette posture davantage prescriptive repose sur la croyance qu'il suffit d'expliquer et dire « quoi faire », pour que le travail soit exécuté tel qu'il est demandé. Dans le premier temps du dispositif, les débutantes ne semblent pas encore avoir pris conscience de l'écart universel entre le travail prescrit et le travail réel (Leplat, 1997). Comprendre qu'« il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées » (Pastré, 2011a, p. 39) ne va pas de soi quand on débute en tant que responsable de service, après avoir été soi-même une AED « efficace ». L'évolution vers un management basé sur le sens du travail s'opère alors au fil des mises en situation de travail et des séances de débriefing, prévues dans le dispositif.

1.2 Les savoirs perçus dans l'évolution du SEPro

Le deuxième indicateur mobilisé pour étudier la construction des savoirs professionnels est le sentiment d'efficacité professionnelle. Il a été mesuré aux trois temps du dispositif de FEST. À l'issue du dispositif, le SEPro est en augmentation sur ses deux composantes (SEPro Régulation, service de vie scolaire ; SEPro Conduite d'entretien professionnel) pour quatre

CPES sur cinq et se situe à un niveau fort pour les cinq CPES (excepté la CPES 5 pour laquelle le SEPro 2 demeure à un niveau moyen, tout en étant en augmentation). Ces résultats témoignent d'une construction des apprentissages professionnels dans les savoirs perçus.

À l'issue du dispositif, des entretiens semi-directifs ont été conduits avec les CPES pour les questionner sur leur perception de l'évolution du SEPro. L'analyse de ces entretiens a mis au jour des facteurs favorisant l'apprentissage ou au contraire, ayant rendu l'apprentissage plus complexe.

1.2.1 Les facteurs facilitant l'apprentissage

Trois catégories de facteurs ont été identifiées dans les discours des CPES comme ayant un effet sur leur SEPro : des facteurs liés au sujet, au contexte de travail et au travail à réaliser.

Dans les facteurs liés à l'environnement de travail, les éléments suivants ont été repérés dans les discours des CPES :

- la confrontation à des situations de travail complexes, avec la prise en charge de responsabilité. Ce point fait consensus chez les CPES et est mis en exergue en particulier par les CPES exerçant dans le même établissement que leur tuteur ;
- La formalisation du travail ;
- La connaissance du contexte de travail ;
- Les feed-back de l'entourage professionnel (au-delà des interactions avec tuteur).

Ces résultats sont en cohérence avec les facteurs contribuant à développer le potentiel d'apprentissage des situations de travail identifiés par Mayen et Gagneur (2017), qui soulignent notamment l'importance d'être confronté à des situations complexes nécessitant le recours à un diagnostic. Face à des situations complexes, pour lesquelles la solution n'est pas immédiatement disponible, l'acteur doit mobiliser un raisonnement, en s'appuyant sur des indices pour diagnostiquer la situation dans laquelle il se trouve, afin d'élaborer une nouvelle réponse. Ce faisant, il développe de nouvelles compétences, en allant au-delà de ce qu'il sait déjà faire.

La formalisation du dispositif de FEST a permis d'établir un curriculum de formation partagé, auquel l'ensemble des dyades s'est tenu, en dépit des imprévus et contraintes du travail ordinaire. Cette inscription dans un curriculum de formation constitue l'un des facteurs facilitants pour l'apprentissage mis en lumière par les travaux du courant du Workplace learning.

Dans les facteurs facilitants liés au dispositif de formation en situation de travail, les CPES évoquent : la préparation de la mise en situation de travail ; des expériences de maîtrise ; l'expérience de la situation de travail (i. e la régulation de l'équipe de vie scolaire) ; le débriefing avec le tuteur ; la répétition de la prise en charge de la situation de travail ; l'expérience vicariante et la co-intervention. Ces résultats vont dans le sens des propositions de Mayen & Gagneur (2017) concernant le potentiel d'apprentissage des situations de travail. De plus, ils mettent en exergue l'effet des expériences vicariantes au cours du dispositif de FEST.

1.2.2 L'ambivalence de l'expérience antérieure d'AED

Nos résultats ont montré la dualité de l'expérience antérieure en tant qu'AED. Elle constitue à la fois une ressource pour les débutants, car elle permet une meilleure connaissance du travail réel de l'AED, et un point de complexité, puisqu'il s'agit d'effectuer une transition identitaire pour quitter la fonction d'AED[161] et endosser la posture de CPE. Cela ne va pas sans

[161] Certains CPES ont exercé cette fonction durant un temps relativement long, puisqu'il est possible d'assurer cette fonction durant six ans, au maximum

susciter des tensions chez les débutants, qui peuvent ressentir dans les premiers temps un conflit de loyauté à l'égard d'un groupe professionnel auquel ils appartenaient encore quelques semaines plus tôt. Même si cette évolution, fortement souhaitée, a fait l'objet d'un investissement intense, cette mue identitaire réclame du temps et peut générer une déstabilisation. Il s'agit alors de s'engager dans un processus de réélaboration de l'expérience professionnelle pour étayer cette transition identitaire. Ce travail peut nécessiter des ajustements, voire provoquer des ruptures, aussi « la transition professionnelle peut donc être considérée comme un espace-temps perturbé et significatif du parcours professionnel et, plus largement, de l'existence d'une personne » (Balleux & Perez-Roux, 2013, p. 110). Les séances de débriefing du dispositif de FEST relatif à la régulation de l'équipe de vie scolaire ont offert aux CPES des espaces de réélaboration de l'expérience avec l'étayage d'un pair plus expérimenté (le tuteur).

1.2.3 Les épreuves de la dimension managériale du métier

L'analyse des entretiens conduits avec les CPES à l'issue du dispositif a également permis de mettre au jour les points de difficulté perçus par les CPES dans leur apprentissage de la régulation de l'équipe de vie scolaire. Les discours des CPES identifient trois éléments, que nous analysons en mobilisant la notion d'épreuve (Martucelli, 2006).

Le « choc de la réalité » des commencements, décrit par Veenman (1984) et documenté par de nombreuses recherches relatives à l'enseignement (Périer, 2014 ; Perez-Roux & Lanéelle, 2018), est éprouvé par les CPE débutants au travers de la régulation de l'équipe de vie scolaire. « Faire travailler les autres » se révèle être une épreuve pour eux, qu'ils n'ont pas réellement anticipée dans leur projection concrète dans le métier. Certes, les débutants savent que cette dimension est constitutive des prescriptions actuelles à l'égard du métier (MEN, 2013, 2015) et ils s'y préparent au plan théorique, en construisant des connaissances dans l'optique de la préparation au concours. Mais, tout se passe comme si les débutants découvraient effectivement cet aspect du métier avec la confrontation au réel, lors de l'année de stage. Pour certains, cela peut alors constituer une épreuve, car l'exercice se révèle souvent plus complexe qu'il n'était imaginé. Les propos des professionnels expérimentés vont dans le sens de cette hypothèse, soulignant qu'« ils n'ont pas eu, pour la plupart, d'enseignement sur ce sujet, ni lors de la préparation du concours, ni lors de leur formation statutaire » (Fournié, 2012).

Les travaux de Favreau (2016) ont montré que l'écoute et le conseil étaient des éléments centraux dans les représentations professionnelles du métier, l'organisation du service de vie scolaire n'arrivant que dans un deuxième temps. L'autrice souligne que les représentations d'une partie des CPE à l'égard du rôle de chef de service demeurent assez mitigées, certains CPE ne se reconnaissant pas dans cette dimension du métier. D'ailleurs, quand les CPE sont interrogés sur leur métier, ils n'évoquent pas spontanément cet aspect de la fonction, cette activité ne semblant pas prioritaire au regard d'activités jugées plus valorisantes, telles que l'entretien éducatif avec les élèves ou le conseil à la communauté éducative (Cadet et.al, 2007).

Cette complexité apparaît renforcée, de manière paradoxale pour certaines, par l'expérience antérieure en tant qu'AED : les CPES projettent sur les AED de leur équipe leur propre expérience en tant qu'AED et attendent alors le même engagement dans le travail que celui dont elles ont fait preuve en tant qu'AED. Leur conception de la fonction d'AED et leurs attentes apparaissent forgées par leur propre expérience d'AED qui donnait toute satisfaction aux CPE.

Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE se dessine comme une autre épreuve dans la régulation de l'équipe vie scolaire. L'injonction au travail en équipe se révèle dans les textes institutionnels définissant la prescription à l'égard du métier (référentiel de compétences,

référentiel de formation, circulaire de missions) et les lauréats du concours entrent dans le métier, pétris de ces attentes, dans lesquelles ils se reconnaissent. Cette question s'articule à la troisième épreuve identifiée « Faire sa place au sein de l'équipe ». Pour les débutants exerçant dans des équipes de plusieurs CPE, parvenir à trouver sa place au sein de collectifs déjà constitués réclame une construction progressive. Il s'agit à la fois de trouver sa place auprès des collègues CPE, mais également d'acquérir une légitimité professionnelle en tant que responsable de service auprès des AED. Cette intégration dans le collectif et la prise de responsabilités progressives rejoignent la participation légitime périphérique évoquée par Lave & Wenger (1991) dans leurs travaux sur les communautés de pratiques. Ici, elle se teinte d'une certaine déception, quand le travail collectif n'est pas à la hauteur des attentes des débutants.

L'élaboration de ces savoirs a été analysée dans une approche sociocognitive des apprentissages professionnels pour étudier le rôle des interactions sociales dans le processus de construction des apprentissages professionnels, dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail. Nous allons à présent préciser comment les processus d'apprentissage mobilisés ont un effet sur la construction de ces apprentissages.

2 Apprendre des autres en situation de travail : des parcours d'apprentissage différenciés

Des processus de médiation, étayage et vicariance ont été identifiés dans les différentes séances du dispositif de FEST, qui contribuent à la construction des savoirs professionnels des CPES. Si nos résultats témoignent de la construction d'apprentissages pour les cinq CPES, celle-ci relève de trajectoires d'apprentissage différenciées en fonction des configurations de tutelle.

2.1 La médiation des savoirs

L'analyse de la médiation des savoirs par les tuteurs, au cours des séances de débriefing a mis au jour deux grands types de savoirs : d'une part des savoirs liés à la situation professionnelle objet du dispositif de FEST (c'est-dire la régulation de l'équipe de vie scolaire) ; d'autre part des savoirs incidents, liés aux sujets abordés par les AED et les CPES au cours des entretiens professionnels (savoirs relatifs à la relation éducative, au travail collectif avec les enseignants). Les résultats ont montré des pratiques différenciées des tuteurs en matière de médiation des savoirs : certains explicitent de nombreux savoirs lors des séances (CPET 2 et CPET 4 notamment) quand d'autres y font moins, voire très peu appel (CPET 5), ou de manière tacite (CPET 1). Ainsi, en dépit d'un dispositif de formation commun, les CPES ne sont exposées ni aux mêmes enjeux d'apprentissages ni aux mêmes contenus de savoirs. Au plan qualitatif, un lien a été établi entre les savoirs abordés par les CPET et l'évolution des variables décrivant les pratiques des CPES, attestant de la construction de savoirs par ce processus de médiation, sur le plan des savoirs constatés. Cette médiation cognitive s'est opérée par le biais du langage au cours des interactions des séances de préparation et de débriefing. L'empan temporel du dispositif de FEST doit être pris en compte : la transmission des dimensions des savoirs apparaît maximale en T1, alors que la séance d'observation et de débriefing de la pratique du tuteur et la première mise en situation de travail sont relativement proches. Nous pouvons penser que les savoirs travaillés au cours des séances en T0 sont plus facilement mobilisables, car plus proches dans la mémoire. Les résultats montrent que le nombre de savoirs managériaux abordés par les

CPET a un effet sur les buts ontologiques et praxiques, mais ce lien n'a pas été établi dans les indices prélevés ou modalités d'action. Ce résultat révèle le décalage temporel qui peut exister entre le but de l'action et sa mise en œuvre effective. Vouloir agir et pouvoir agir peuvent ainsi être en décalage, soit du fait de caractéristiques propres au sujet, soit du fait des contraintes de la situation ou de l'environnement de travail.

2.2 L'effet de configurations de tutelle différentes sur les dynamiques d'apprentissage des CPES

L'analyse des processus d'apprentissage mobilisés a mis au jour des configurations de tutelles différentes en fonction des dyades. Rappelons que nous entendons par « configuration de tutelle » les éléments distinguant les pratiques des CPET au cours des séances de débriefing, c'est-à-dire les fonctions de l'étayage majoritairement mobilisées par les tuteurs ; l'exposition des CPES aux exemples vicariants ; la mise en visibilité des savoirs professionnels. La dynamique interactionnelle des séquences de débriefing repose à la fois sur ces configurations de tutelle et sur l'engagement de la CPES dans l'interaction, dessinant alors des séquences plus ou moins restrictives ou expansives.

Nos résultats rejoignent en partie les travaux de Kunegel (2011) relatifs aux maîtres d'apprentissage dans des garages automobiles. L'auteur a mis en évidence la récurrence de certains formats d'interactions tutorales, dans le cours du travail conjoint apprenti/maître d'apprentissage : le guidage, la monstration, l'évaluation et le laisser-faire. Les configurations de tutelle identifiées dans nos travaux se situent à un niveau macro de l'analyse des pratiques tutorales, tandis que l'analyse de Kunegel relative aux formes d'intervention de tutelle porte sur le niveau micro de l'interaction. Pour autant, les configurations « guidage » et « monstration » identifiées dans nos travaux se rapprochent des formes d'intervention de tutelle mises au jour par Kunegel. En revanche, nos résultats s'en distinguent par la configuration « ami critique », axée sur l'analyse réflexive, que nous avons repérée. Kunegel (2011) relève chez les tuteurs observés l'absence de pratiques d'analyse après-coup, dans le cadre de débriefing de l'activité. L'émergence de cette configuration de tutelle est favorisée dans notre RI par le cadre structurant offert par le dispositif de formation, qui prévoit, de fait, un tel temps d'analyse du travail. Pour autant, il ne suffit pas que ce temps soit prévu pour que les échanges relèvent effectivement d'un dialogue formatif. L'identification dans nos travaux d'une configuration « Oubli de la fonction tutorale » en témoigne. Si l'interaction tutorale peut constituer un espace potentiel de développement (Mayen, 2000), l'émergence d'interactions apprenantes demeure incertaine.

Un lien qualitatif a été établi entre ces configurations de tutelle et les dynamiques d'apprentissage des CPES. Tout en participant à un dispositif de formation en situation de travail identique dans son déroulé, les CPES ne sont pas confrontées aux mêmes enjeux d'apprentissage. Au-delà de l'effet des configurations de tutelle, il convient également de prendre en considération le positionnement de départ des CPES, au regard de la situation professionnelle travaillée ; en fonction de leurs parcours antérieurs, certaines possèdent déjà des compétences en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire, ce qui est décelable en partie dans les niveaux de SEPro différents au début du dispositif.

En revanche, il n'a pas été montré de lien entre la modalité d'organisation du tutorat (tuteur dans ou hors établissement) et l'évolution des variables décrivant les pratiques des CPES ni avec l'évolution du SEPro. La modalité d'organisation du tutorat ne suffit donc pas pour expliquer la construction des apprentissages professionnels. Pour le dire autrement, contrairement à une idée largement répandue chez les débutants et les tuteurs, exercer dans le

même établissement que le tuteur ne constitue pas nécessairement et dans tous les cas, un facteur suffisant pour apprendre. Nos résultats montrent que la dynamique des séquences interactionnelles, au cours des séances de débriefing, joue un rôle dans la construction des savoirs professionnels. Ces résultats sont en cohérence avec les travaux de Gérard (2017), qui a mis au jour l'effet du style d'accompagnement dans le débriefing sur les processus d'apprentissage des bénéficiaires de séquences de FEST.

L'analyse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing post mise en situation de travail a révélé des stratégies différenciées en fonction des tuteurs. L'enjeu de ce temps est de mettre le travail à distance, se décentrer de l'action réalisée pour opérer un retour réflexif sur l'action. Il s'agit de « s'écarter du travail pour mieux l'apprendre » (Mayen, 2018, p. 141), en bénéficiant de l'accompagnement d'un pair plus expérimenté ou d'un tuteur. Les compétences du tuteur pour conduire cette séquence réflexive sont essentielles pour un ancrage des apprentissages (Moussay et al., 2009 ; Chaliès et al., 2009 ; Chaliès, 2016). L'importance de la relation tutorale dans l'apprentissage en situation de travail est largement documentée (Mayen, 2000 ; Kunegel, 2011 ; Duc et al., 2020). En identifiant un lien qualitatif entre les configurations de tutelle et les dynamiques d'apprentissage des CPES, nos travaux contribuent à affiner la compréhension de l'effet des pratiques tutorales sur les apprentissages des débutants.

2.3 Le potentiel vicariant du dispositif de FEST

2.3.1 Le dispositif de FEST et l'activation des processus liés au modelage

Le format même du dispositif de formation en situation de travail constitue un cadre organisationnel facilitant pour l'activation des processus sous-jacents à l'apprentissage par observation (Bandura, 2007) : la mise en situation de travail délimitée à une situation professionnelle spécifique et déterminée en amont oriente les processus attentionnels ; le stagiaire sait qu'il devra conduire une séance de débriefing à l'issue de l'observation de la pratique du tuteur, ce qui peut activer les processus attentionnels et de rétention durant la phase d'observation de la pratique du tuteur. L'une des tutrices a d'ailleurs renforcé la dimension attentionnelle et de rétention en fournissant à la CPES une grille d'observation de sa pratique, afin de guider l'observation. Les séances de débriefing, au cours desquelles le tuteur peut verbaliser ses stratégies face aux situations rencontrées, contribuent à activer la fonction motivationnelle des apprenants. Les interactions, au cours desquelles les tuteurs guident les débutants dans l'analyse de leur action et la recherche de réponses plus efficaces, alimentent le processus de production de patrons de réponses adaptées. Pour autant, ce potentiel vicariant n'opère pas de manière identique pour toutes les dyades, en fonction des pratiques tutorales.

2.3.2 Un potentiel vicariant différenciateur

Nos résultats ont mis au jour un potentiel vicariant du dispositif pour toutes les CPES, mais avec des différenciations marquées en fonction des dyades et du style tutoral. D'une part, certains tuteurs font fortement appel à des exemples vicariants (notamment les tuteurs hors établissement), tandis que d'autres les mobilisent peu, voire pas du tout. Il est possible que les tuteurs hors établissement mobilisent davantage que les autres tuteurs des exemples vicariants pour donner à voir, d'une certaine manière, leur pratique professionnelle à des stagiaires qui ne peuvent les observer au quotidien. Il s'agirait alors pour eux de ramener du réel du travail dans les séances de débriefing, en s'appuyant sur leur expérience professionnelle. Quand les tuteurs

décrivent leurs stratégies pour diagnostiquer et résoudre des problèmes, ou pour faire part de « ficelles du métier », ils opèrent ainsi un modelage verbal qui contribue à renforcer le SEPro des débutants (Bandura, 2007).

D'autre part, interrogées sur les facteurs explicatifs de l'évolution de leur SEPro, les CPES n'évoquent pourtant pas spontanément l'observation de la pratique de leur tuteur, excepté la CPES 6 qui y fait explicitement référence. Les CPES mentionnent davantage les temps de débriefing, qui permettent des processus vicariants, au travers du modelage verbal dans les interactions tutorales. Les CPES qui rapportent une exposition moyenne ou forte aux exemples vicariants sont celles dont le SEPro augmente le plus sur l'ensemble du dispositif ; inversement, la CPES qui ne bénéficie d'aucune exposition à des exemples vicariants présente le plus faible taux d'augmentation du SEPro. Ainsi, le modelage verbal semble avoir plus d'importance que le modelage par observation de la pratique du tuteur.

L'apprentissage vicariant advient lorsqu'en « extrayant les règles sous-jacentes au style comportemental du modèle, les gens produisent de nouveaux modèles comportementaux proches de ces styles, mais qui dépassent largement ce qui a simplement été vu ou entendu » (Carré, 2004, p.25). L'observation simple ne suffit pas toujours pour extraire et inférer ces règles : l'intervention d'un pair plus expérimenté pour aider à percevoir les caractéristiques agissantes (Léontiev, 1975) des situations et comprendre la pratique en situation, au travers de la mise en mots du travail, constitue alors une opportunité d'apprentissage pour le débutant. Dans les configurations de tutelle au cours desquelles cette verbalisation ne se produit pas, peu de ressources formatives sont alors disponibles pour le débutant dans l'interaction tutorale, dessinant des interactions restrictives (Filliettaz, 2012). L'activité productive prend fin avec l'arrêt de la situation professionnelle, mais ces conditions restrictives de déroulement de la séance de débriefing ne permettent pas à l'activité productive, au sens où Rabardel (2005) la définit, de prendre le relais. Il est alors difficile pour les débutants de développer des compétences cognitives quand les stratégies et processus mentaux qui président à l'action ne sont pas explicités par le tuteur. Carré (2015, p. 38) souligne que « l'agentivité. du sujet est donc première dans les processus d'apprentissage, mais il s'agit d'une agentivité limitée par le tissu social, organisationnel et politique qui l'enserre ». Ici ce sont les conditions de déroulement de l'interaction tutorale qui viennent limiter l'agentivité de la CPES.

2.4 Modélisation de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de formation en situation de travail

Au terme de cette analyse, nous proposons une modélisation[162] de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de formation en situation de travail, qui identifie les processus mobilisés et la progressivité des apprentissages au fil des séances de FEST, représenté par la figure infra.

[162] Ce terme étant entendu ici comme une démarche de formalisation conduisant à « une représentation simplifiée du réel » (Van der Maren, 1996, p. 329) pour rendre compte de l'intelligibilité d'un phénomène.

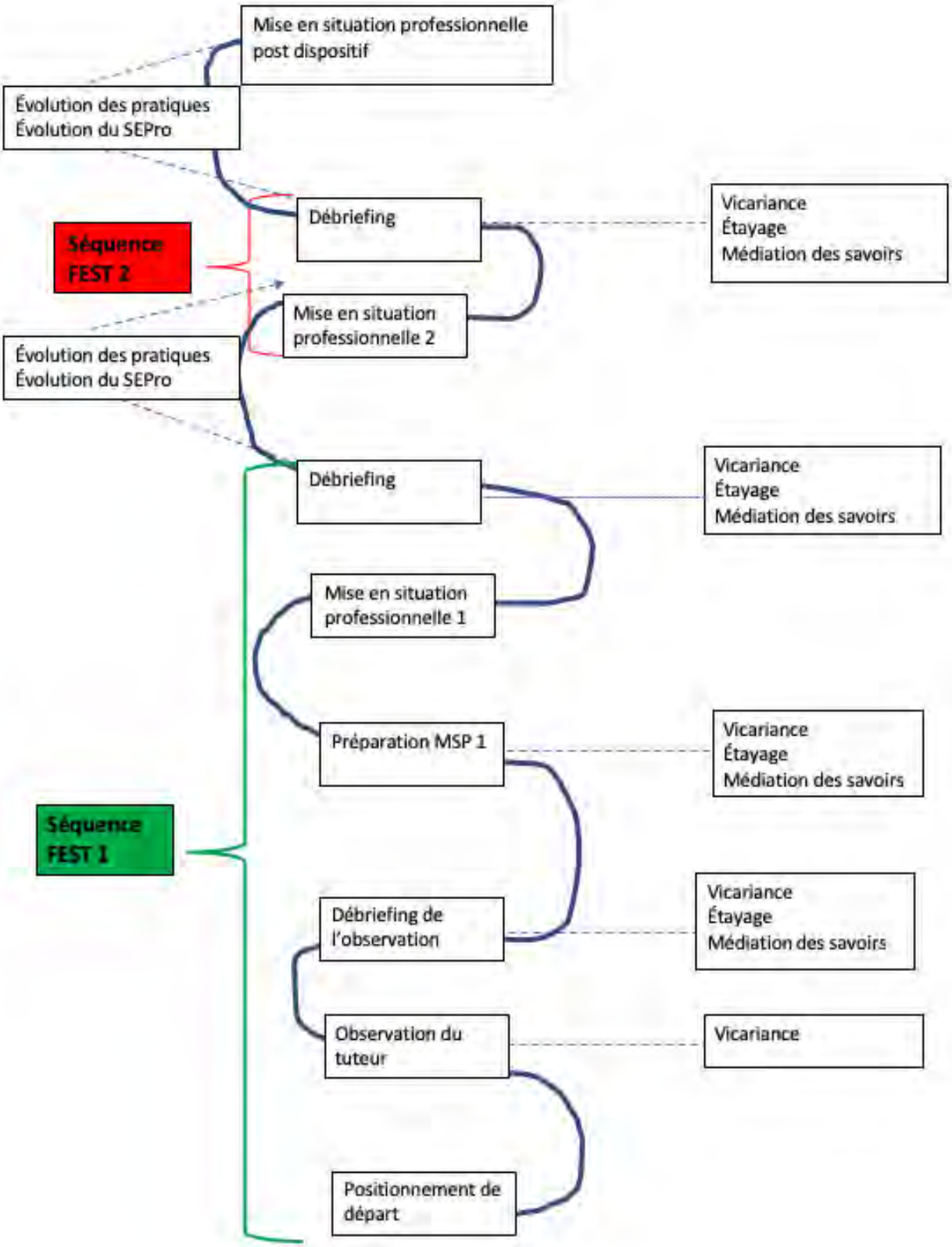


Figure 39 - Modélisation de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de FEST

3 Le potentiel d'apprentissage du dispositif de FEST

L'analyse de nos résultats a montré que la construction des apprentissages était liée à plusieurs facteurs, permettant de mettre au jour le potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

3.1 La formalisation d'un curriculum de formation

Nos résultats montrent que le dispositif de formation en situation de travail agit comme un facteur facilitant dans la construction des apprentissages professionnels. Nous rejoignons ici les travaux de Gérard (2017) sur le potentiel d'apprentissage de séquences de formation en situation de travail. D'une part, le dispositif, par le caractère contraignant qui caractérise tout dispositif, a permis aux CPES d'être effectivement confrontées, à plusieurs reprises, à une situation professionnelle critique du métier, c'est-à-dire la régulation de l'équipe de vie scolaire. Rappelons que les situations critiques sont porteuses d'enjeux forts en termes d'apprentissage, car elles nécessitent la mobilisation de compétences-clés du métier. Le dispositif de FEST constitue ainsi un curriculum de formation intentionnel (Billett, 2011) permettant d'apprendre de situations complexes, qu'un débutant ne peut maîtriser seul. Ces temps formalisés de formation en situation de travail ont contraint les tuteurs et les CPES à se dégager du flot du travail quotidien et des urgences ressenties, ce qui représente une difficulté récurrente du métier de CPE, confronté à l'image du « pompier » (Cadet et al., 2007) dans l'imaginaire collectif, sommé de répondre en instantanéité aux aléas des situations quotidiennes.

L'apprentissage en situation de travail repose sur les opportunités de participation offertes par l'environnement de travail ainsi que sur l'engagement du débutant dans les situations de travail (Billett, 2016). Mais la trajectoire de participation ne peut se fonder uniquement sur la rencontre avec les aléas des situations de travail, elle requiert une forme de didactisation du parcours d'apprentissage. La construction d'un curriculum d'apprentissage mis en œuvre au cours des périodes de stage nécessite, en particulier, d'identifier les situations professionnelles dont l'apprentissage est plus complexe et qui requièrent un aménagement de la situation de travail, notamment au travers de séquences réflexives sur le travail (Veillard, 2012). L'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives du métier avec les acteurs chargés d'accompagner les débutants dans l'apprentissage du métier, tel que nous l'avons conduite avec les CPET, va dans ce sens. Veillard (2012) souligne que l'élaboration d'un curriculum de formation sur le lieu de stage doit faire l'objet d'un travail collectif entre l'institut de formation et le lieu de stage, au risque que les activités demandées ne soient réduites à des exigences scolaires ; il s'agit également de prendre en compte les caractéristiques et les possibilités offertes par l'environnement de travail, afin d'adapter le curriculum aux contraintes et opportunités locales.

3.2 Une modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail

Au terme de cette analyse, il apparaît que le potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail est lié à plusieurs dimensions, que nous proposons de synthétiser dans la figure infra. Ces dimensions dépendent à la fois des contextes professionnels dans lesquels le dispositif prend place et des acteurs (tuteur, stagiaire) intervenant dans le dispositif de formation en situation de travail.

En premier lieu, l'élaboration d'un curriculum de formation, basé sur la rencontre avec les situations professionnelles significatives du métier, offre l'opportunité aux apprenants de développer les compétences-clés du métier. Formaliser ce parcours de formation permet d'éviter que la rencontre avec les activités au cœur du métier ne soit soumise à l'aléa des contextes de travail et du quotidien professionnel. L'élaboration du référentiel des SPS avec les professionnels contribue à créer une référence partagée entre l'institut de formation et les terrains professionnels, de nature à améliorer la qualité de l'alternance dans le parcours de formation des débutants. Puis, l'élaboration du curriculum de formation doit prendre en compte les contraintes et opportunités des environnements de travail, afin de s'y adapter, ainsi que les besoins spécifiques des apprenants (par un positionnement de départ).

Le potentiel d'apprentissage du dispositif apparaît ensuite lié à la mise en œuvre effective de ce curriculum. Nos travaux ont identifié l'effet de trois facteurs majeurs sur les apprentissages des débutants :

- la dynamique interactionnelle des séances de préparation et de débriefing, en s'intéressant à son affordance (mode d'étayage mobilisé par le tuteur, interaction de nature plus ou moins restrictive ou expansive) et à l'engagement de l'apprenant dans l'interaction ;
- les savoirs mis en jeu dans les séances de préparation et de débriefing ;
- le potentiel vicariant du dispositif (dans les phases d'observation et de débriefing).

La figure infra propose une synthèse de ces éléments

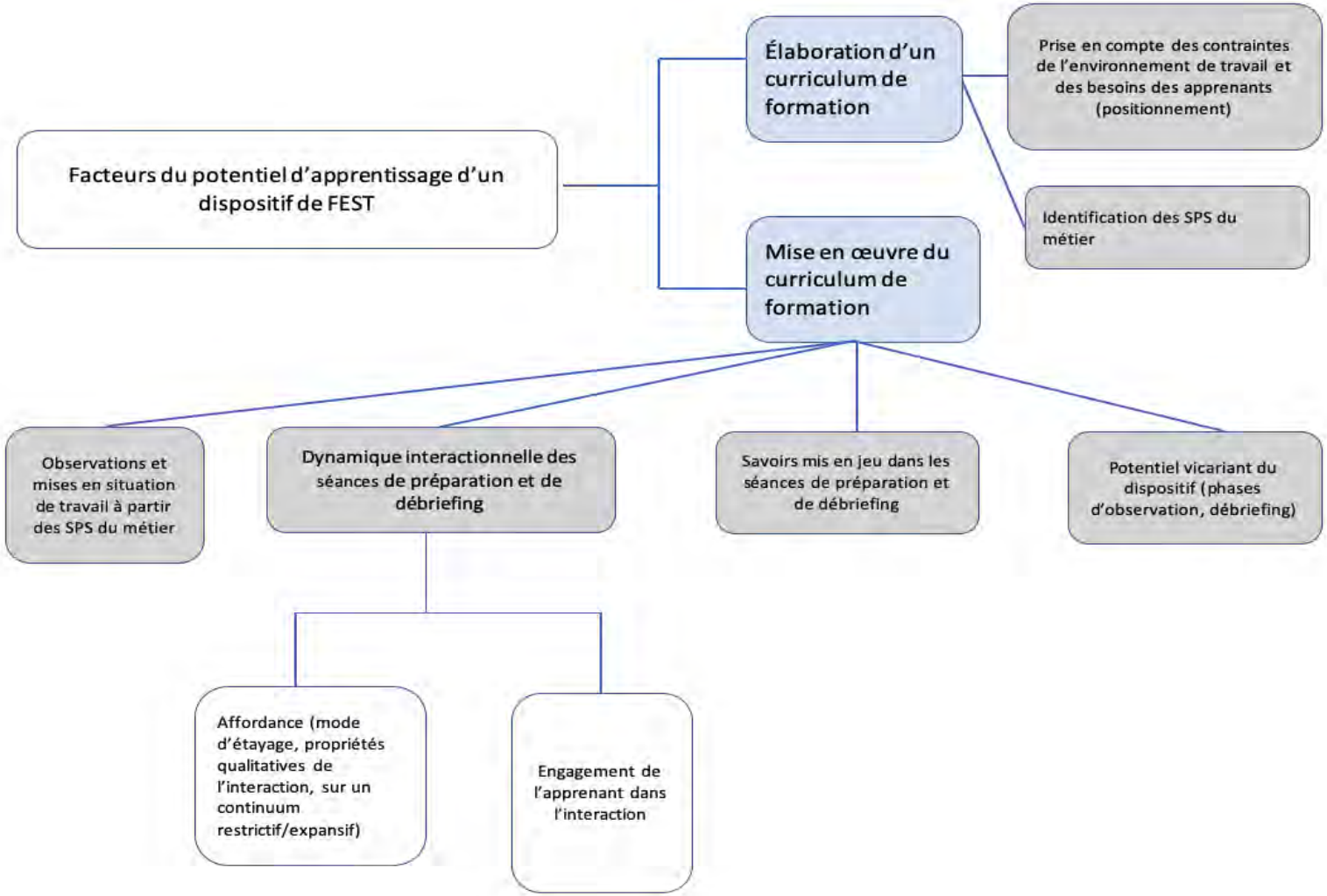


Figure 40 - Facteurs définissant le potentiel d'apprentissage d'un dispositif de FEST

Synthèse du Chapitre 13

Le volet heuristique de la recherche-intervention visait à décrire et comprendre la construction des apprentissages professionnels de CPE débutants participant à un dispositif de formation en situation de travail, relatif à la régulation de l'équipe de vie scolaire. Les savoirs professionnels construits ont été étudiés au travers de deux indicateurs : le sentiment d'efficacité professionnelle (Bandura, 2003 ; Marcel, 2009) et l'évolution des pratiques professionnelles. L'analyse de l'évolution des pratiques, adossée au modèle quaternaire des pratiques (Marcel, 2014b) a mis au jour l'évolution des processeurs décrivant les pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe vie scolaire.

La première partie de la discussion a porté sur les savoirs construits, en rappelant que ces savoirs ont pu être repérés tant dans les savoirs perçus, dans l'évolution du SEPro (Marcel, 2009b, Tali 2016) que dans l'évolution des variables décrivant les pratiques (Marcel, 2005). Nous avons proposé une caractérisation de ces savoirs construits en identifiant les convergences dans les variables décrivant les pratiques des CPES. Trois éléments apparaissent partagés dans les pratiques des CPES : un agir managérial bienveillant, basé sur une éthique du care (Brugère, 2011) ; la visée d'un management participatif, dont l'entretien professionnel constitue un moment privilégié ; l'entretien professionnel comme espace de dialogue formatif sur le travail.

S'agissant des savoirs perçus, l'identification de facteurs facilitant l'apprentissage va dans le sens des travaux anglophones et francophones sur les apprentissages en situation de travail. Mais nos travaux affinent ces résultats en établissant un lien entre les configurations de tutelle et la dynamique d'apprentissage des CPES. Nous avons approfondi ce point dans la deuxième partie de la discussion en abordant le potentiel d'apprentissage du dispositif de formation en situation de travail. Nos résultats montrent que le potentiel d'apprentissage du dispositif de formation en situation de travail est lié à plusieurs dimensions. En premier lieu, en opérant comme un curriculum de formation, le dispositif de FEST crée les conditions de la confrontation des débutants à une situation professionnelle critique du métier, identifiée par le référentiel des situations professionnelles significatives du métier. Pour autant, être placé en situation de travail ne suffit pas pour apprendre : la dynamique interactionnelle des séances de préparation et de débriefing, les savoirs mis en jeu dans les échanges, ainsi que le potentiel vicariant du dispositif (dans les phases d'observation et de débriefing) dessinent des conditions plus ou moins apprenantes en fonction des dyades CPES/CPET. Cette analyse a permis d'aboutir à une proposition de modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

CHAPITRE 14 RETOUR RÉFLEXIF SUR LA RECHERCHE-INTERVENTION

Au terme de la présentation des apports heuristiques de la RI, l'objectif de ce chapitre est d'opérer un retour réflexif sur la visée praxéologique de la RI (1) en identifiant si, et quel, changement s'est produit dans les pratiques des tuteurs et (2) en ouvrant sur des perspectives d'évolution pour la formation des CPE débutants.

1 L'évolution des pratiques professionnelles des CPET

Rappelons que la visée praxéologique de la recherche-intervention était d'accompagner les tuteurs dans l'évolution de leurs pratiques d'accompagnement des CPES, afin de rendre l'expérience de travail des CPES davantage formatrice. Pour cela, nous avons mis au jour un référentiel des situations professionnelles significatives du métier ; sur la base de deux situations critiques choisies par les CPET, nous avons ensuite accompagné le groupe des CPET dans l'élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail. Cinq CPET ont expérimenté ce dispositif avec une CPES. Il s'agit à présent de repérer l'évolution des pratiques des CPET suite à leur participation à ce dispositif de FEST.

1.1 Dispositif méthodologique

Nous avons mobilisé deux outils méthodologiques complémentaires pour cette phase réflexive à l'issue de la RI : un *focus group*, avec le groupe de travail GrTr 3[163], et un écrit réflexif individuel, renseigné par les CPET.

1.1.1 Le focus group

Le *focus group*, appelé également entretien collectif ou entretien de groupe, est largement mobilisé en sciences sociales, avec une variété d'usages et d'ancrages théoriques (Touré, 2010). Il s'agit d'une méthode qualitative de recherche visant à recueillir l'opinion d'un groupe de personnes sur un sujet donné ; la forme de l'entretien collectif permet de susciter des débats d'opinion, sur un sujet donné, contrairement à un entretien individuel.

Dans le cadre de notre recherche, le *focus group* s'inscrit dans le volet intervention de la RI, pour répondre à l'enjeu de départ[164], ayant conduit à l'élaboration collective d'un référentiel des situations professionnelles significatives (SPS) du métier de CPE et d'un dispositif de formation en situation de travail (FEST), relatif à l'une de ces SPS (*la régulation de l'équipe vie scolaire*). Le *focus group* constitue l'ultime temps de travail collectif du groupe de travail des cinq CPE tuteurs ayant expérimenté le dispositif.

S'agissant du volet intervention, ce *focus group* contribue à l'évaluation, par les CPET, du dispositif de formation expérimenté. Il s'agit ici d'une évaluation de régulation interne (Figari et

[163] C'est -à-dire les CPET ayant expérimenté le dispositif de FEST
[164] « accompagner les CPET dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles en matière d'accompagnement des CPES »

al., 2014), permettant une régulation d'ingénierie, à partir des dimensions identifiées ci-après. Au travers de cette évaluation-régulation, l'objectif général de cette séance de travail est d'étudier les effets de la participation des CPET au dispositif de FEST sur leurs pratiques tutorales.

Au travers de ce *focus group*, nous poursuivions trois objectifs :

a) Identifier les conceptions des CPET concernant leur mission de « responsable du service vie scolaire »
b) Étudier l'appropriation du dispositif FEST par les CPET
c) Repérer le déplacement dans les pratiques tutorales.

L'objectif a) vise à identifier, le cas échéant, les tensions entre la prescription institutionnelle et les conceptions des CPET au regard de la mission à laquelle ils doivent former. Les objectifs b) et c) correspondent à l'enjeu du volet-intervention, c'est-à-dire accompagner les CPET dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles (la question de départ étant : comment former à un métier en changement et en tension et comment faire en sorte que l'expérience professionnelle des CPES soit davantage formative ?).

Le guide du focus group est construit autour de trois axes d'étude principaux : la conception que se font les CPET de leur rôle de responsable de vie scolaire ; l'appropriation du dispositif ; le déplacement dans les pratiques. Nous les justifions brièvement afin de clarifier la démarche méthodologique.

La SPS faisant l'objet du dispositif de formation est rattachée au domaine de mission « Animation de l'équipe vie scolaire ». Cette mission contemporaine du métier suscite des controverses au sein du groupe des professionnels (Focquenoy, 2012) ; aussi, pour mieux comprendre le processus d'appropriation du dispositif, il nous paraît intéressant d'interroger les conceptions des professionnels à l'égard de cette prescription, afin de repérer d'éventuels dilemmes ou tensions, entre ce que la prescription demande de faire aux professionnels et ce que le professionnel considère comme étant le cœur du métier (Favreau, 2016), ce qui peut constituer un point de complexité dans l'activité tutorale : comment former à une dimension contemporaine du métier dans laquelle le tuteur ne se reconnaît peut-être pas complètement ? Il s'agira ici de conduire les professionnels à exprimer leur vision personnelle de cette prescription, afin qu'ils ne s'en tiennent pas au discours institutionnel. Ce thème est volontairement abordé dans l'entretien collectif, et non pas dans un entretien individuel, pour faire émerger les controverses professionnelles. Cet axe sera mis en lien avec les pratiques déclarées des CPET en matière de pilotage de l'équipe vie scolaire. L'analyse pourra ainsi mettre au jour les dimensions caractérisant le rôle du responsable de service vie scolaire, tel que le voient les CPET.

Concernant l'appropriation du dispositif, il ne s'agit pas ici d'être dans une perspective applicative, dont la phase finale consisterait en un contrôle du respect du protocole de mise en œuvre du dispositif initial. Nous nous inscrivons dans la perspective défendue par Brossais & Lefeuvre (2018) qui écrivent qu'« il y a un processus de transformation nécessaire dans le passage entre l'énoncé général du discours politique et son appropriation dans un contexte organisationnel particulier puis dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles singulières » (Brossais & Lefeuvre, 2018, p. 8). En s'opposant à une lecture normative des écarts à la prescription, les auteurs soutiennent que « on peut à l'inverse, et c'est notre avis, les considérer comme inéluctables, nécessaires et légitimes » (Brossais & Lefeuvre, 2018, p. 8). Ainsi, en postulant que le dispositif de formation en situation de travail, élaboré par le groupe de travail des 20 CPET constitue la nouvelle prescription faite par le groupe de tuteurs aux cinq CPET participant à l'expérimentation, nous souhaitons décrire et comprendre comment les CPET ont interprété, modifié, voire transformé ce dispositif initial. La visée ici est donc

compréhensive, l'appropriation étant entendue comme un processus (Brossais & Lefeuvre, 2018).

Enfin, s'agissant du déplacement dans les pratiques, l'intention est de repérer en quoi la participation au dispositif de FEST a produit un changement ou pas, dans les pratiques tutorales des CPET. L'analyse portera ici sur des pratiques déclarées, mais pourra également s'appuyer sur l'analyse des séances de débriefing post mise en situation de travail des CPES (trois séances de débriefing par CPET), pour tenter de caractériser ce déplacement. Cet axe pourra également documenter les logiques d'actions des tuteurs et les contraintes avec lesquelles ils doivent composer, dans l'exercice de leur mission de tuteur.

À partir de ces trois d'axes d'étude, un guide d'entretien a été élaboré pour conduire le focus groupe (annexe 84). Pour chaque thème, les participants sont sollicités par une question ouverte, complétée, si nécessaire par des relances, pour préciser et approfondir les réponses.

Nous avons conduit ce focus group, le 8 juillet 2020, à l'issue du dispositif de FEST. Du fait des contraintes sanitaires en vigueur, ce dispositif s'est déroulé à distance, sur la plateforme Adobe Connect. Il a duré 1 h 30 et a rassemblé les cinq CPET membres du groupe de travail GrTR3. Les CPET se sont connectés à la plateforme sur leur lieu de travail, ce qui a généré de multiples perturbations pour la CPES 4, qui a dû, de ce fait, s'absenter ponctuellement de l'entretien collectif. La retranscription de ce focus group se trouve en annexe (annexe 85). Nous avons conduit une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1997) pour analyser ce matériau (tableaux d'analyse en annexe 85).

1.1.2 L'écrit réflexif

À l'issue de l'entretien collectif, nous avons proposé aux CPET d'approfondir leur réflexion et de développer des points qui n'auraient pas été évoqués lors du focus group, par le biais d'un écrit réflexif individuel, sur la base d'une trame commune reprenant les trois axes du guide du focus group (annexe 86). Après deux relances, quatre CPET sur les cinq ont transmis un écrit réflexif.

1.2 Résultats

Dans la présentation de ces résultats, nous articulons les apports du focus group (FC) et ceux des écrits réflexifs (ER), dans une démarche complémentaire. Nous présentons uniquement ici les résultats en lien avec l'analyse de l'appropriation du dispositif et le changement opéré dans les pratiques tutorales. Les résultats relatifs à la conception du rôle de responsable de vie scolaire par les tuteurs sont néanmoins présentés en annexe, avec l'analyse complète du focus group (annexe 85).

1.2.1 L'appropriation du dispositif de formation

Les points de vue des CPET concernant l'intérêt perçu du dispositif apparaissent assez convergents. Les CPET évoquent plusieurs facteurs à ce sujet. CPET 1 souligne l'intérêt et l'efficacité de partir du travail réel, et des situations observées pour comprendre les stratégies de travail de la CPES et raccrocher le conseil à des observables concrets. « *L'observation du travail ça permet de voir justement, de différencier ce qui est prescrit et ce qui est réel. Donc on voit réellement faire les choses, et on voit la stratégie* » (CPET 1, tour de parole[165] 27). Dans cette observation du travail, les tuteurs

[165] Représenté par la lettre T, suivie de la numérotation du tour de parole, dans le reste du document

se rejoignent quant à la pertinence éprouvée du changement de place réciproque dans l'observation. Il s'agit là d'une posture inhabituelle pour les tuteurs, induisant une modification de la hiérarchie des places traditionnellement occupées par le stagiaire et le tuteur. Selon les tuteurs, ce changement de place a contribué au potentiel formatif du dispositif, par cette dimension d'analyse réflexive de la pratique :

> C'est-à-dire que dans le débrief, on ne s'est pas donné des leçons. Ça n'était pas descendant comme relation. C'est-à-dire qu'un moment donné, on avait une inégalité de posture, tour à tour acteur observateur et tour à tour dans une analyse partagée, bienveillante, lucide, avec le souci de se faire part mutuellement de nos interrogations, de nos doutes » (CPET 2, T29).

CPET 6 soutient que l'observation de la pratique du tuteur par la CPES a permis à celle-ci de prendre conscience de la démarche de travail d'un entretien professionnel, de comprendre la nécessité de savoir s'adapter à son interlocuteur, de conserver une part de souplesse, de capacité d'adaptation et d'improvisation malgré une préparation antérieure. Pour autant, les CPET estiment que le dispositif a aidé les CPES à se détacher d'une pratique modélisante et imitative pour véritablement construire leur manière de faire et trouver leur style. CPET 5 soutient que cette formation aide les CPES à développer une capacité d'adaptation à l'interlocuteur « *ce dispositif en fait, ça a quelque part déconstruit quelque chose qui était peut-être du prêt à utiliser* » (CPET 5, T40). Enfin, les CPET expliquent que la répétition des mises en situation professionnelles suivies de débriefing a été fructueuse pour identifier une progression des CPES (« *protocole qui s'insère logiquement dans l'accompagnement du stagiaire, facilite le regard sur son évolution et permet d'illustrer concrètement son évaluation* » (CPET 4, ER).

Les temps de débriefing qui offrent un moment de retour sur le travail apparaissent importants aux tuteurs pour expliciter les pratiques, les positionnements, favoriser les prises de conscience. Il s'agit alors de s'écarter du travail, « décoïncider le travail pour mieux l'apprendre » (Jullien, cité par Mayen, 2018).

C'est aussi l'occasion pour les tuteurs d'apprendre de leur stagiaire, et de remettre en question des pratiques parfois routinières « *pour le tuteur, réfléchir sur ses pratiques, échanger avec le stagiaire, avoir un regard neuf, pertinent… et parfois se remettre en question* » (CPET 6, ER)

S'agissant des situations problèmes rencontrées, les CPET citent dans un premier temps la présence de la caméra, mais reconnaissent qu'assez rapidement, ils ont oublié cet élément, pris par le déroulement des entretiens et du débriefing. Le dispositif initialement élaboré avec les tuteurs prévoyait un recours possible à l'enregistrement vidéo de l'entretien professionnel comme support de la séance de débriefing, mais les échanges révèlent que les CPET n'avaient pas retenu le recours à la vidéo comme une latitude pour eux. Cette dimension du dispositif a été oubliée par les tuteurs. Tout en reconnaissant que cela aurait pu être intéressant, ils soulignent que cela aurait alourdi le dispositif. La formalisation du dispositif et la planification induite sont ressenties de manière ambivalente par les tuteurs : à la fois comme contrainte, parce qu'elle vient interrompre le flux de l'activité professionnelle quotidienne, mais, en même temps, comme facilitatrice par le fait même de contraindre à suspendre les urgences quotidiennes pour se recentrer sur les enjeux de formation de la CPES : « *ce qui m'a gênée… effectivement… c'est de caler ça dans notre urgence… je pense que c'est assez bateau, mais en même temps c'était intéressant parce que ça a permis de nous poser de se poser sur un objet d'observation » (CPET 5, T28) ; « "m'obliger" à prendre du temps pour intégrer une mise en situation concrète » (CPET 4, ER).* Finalement, le dispositif a agi comme un facteur facilitant au regard des dilemmes vécus par les tuteurs entre la logique productive et

la logique de formation des situations de travail (Réméry et Makarki, 2016). Au cours des séances de débriefing, les tuteurs ont parfois eu à affronter un autre type de tension, quand la CPES s'écartait de l'objet de travail défini pour aborder ses difficultés du moment, au-delà de la régulation de l'équipe de vie scolaire. Comment trouver un équilibre entre une posture cadrante pour maintenir la focalisation sur la thématique du dispositif de FEST (la régulation de l'équipe de vie scolaire) et une posture d'ouverture et de disponibilité à l'autre pour accueillir les problématiques du moment de la CPES ? Entre programme fixé et imprévus émotionnels, il s'agit ici pour les CPET d'adopter une posture de sollicitude et d'attention à l'autre, dans une éthique de l'accompagnement :

> une difficulté de l'exercice, c'est de rester centré sur l'exercice. Et qu'en fait dans la dimension d'accompagnement tuteur stagiaire, il y a aussi cette dimension de langage implicite, qui fait que quand on est tuteur, on doit veiller à rendre explicite, c'est-à-dire qu'il y a ce temps où on doit accueillir la stagiaire, avec des angoisses, ses interférences, le moment où la personne en est de son cheminement, et ça, ça doit être à part il y a un art quand même du tuteur là-dessus qu'il faut arriver à mobiliser. Alors c'est soit avant, soit après, mais je me souviens d'un moment où la stagiaire s'est effondrée en larmes, parce que la pression était trop forte… ça n'avait rien à voir avec notre objet de travail qui était l'entretien AED… et pourtant il a fallu accueillir cette parole-là, l'amener à faire la part des choses, pour mener à bout l'exercice, et ensuite effectivement faire l'accompagnement (CPET 2, T 45).

Les deux tuteurs établissement ont conduit l'un des entretiens professionnels en co-intervention avec la CPES, mais leur expérience est différente. La CPET 5 pointe la difficulté de porter un discours commun dans la co-intervention dans l'entretien professionnel, qui peut mettre à mal l'objectif poursuivi par la CPET quand la CPES peine à assumer une posture de recadrage en tant que chef de service et affaiblir l'autorité du CPET à l'égard de l'AED « *j'avais l'impression qu'elle sabrait ma communication un petit peu sur ce que je voulais faire passer* » (CPET 5, T42).

Enfin, s'agissant des transformations et inventions dans le cadre du dispositif, deux modifications essentielles peuvent être relevées : d'une part une dyade a modifié la temporalité du dispositif, pour l'adapter davantage aux besoins du contexte professionnel et aux besoins professionnels repérés chez la CPES. Il s'agit ici d'une forme de contextualisation et d'individualisation du dispositif général. Sur ce registre de la temporalité du dispositif, l'une des CPET propose de différer le débriefing en le plaçant sur un temps dégagé des urgences de l'établissement, et d'utiliser le film comme support des échanges. Ainsi, il ne s'agirait plus d'un débriefing à chaud, mais différé et préparé.

D'autre part, ainsi que nous l'avons évoqué supra, aucun CPET n'a eu recours à la vidéo alors que cela faisait partie du dispositif. L'utilisation de la vidéo dans le débriefing avait fait débat dans le groupe de travail lors de l'élaboration du dispositif et le groupe avait décidé de laisser cette opportunité au choix des dyades. Mais confrontés à l'action au cours du dispositif de FEST, il semble que les professionnels l'aient oublié ou n'en aient pas eu conscience. Alors que l'usage de la vidéo avait soulevé de vifs débats, les tuteurs l'envisagent désormais comme une évolution riche et pertinente, notamment pour soutenir l'analyse des moments significatifs des entretiens et favoriser ainsi une prise de conscience de la CPES.

1.2.2 Le déplacement dans les pratiques tutorales

Nous avons analysé le déplacement dans les pratiques tutorales en mobilisant les axes du changement selon le modèle proposé par Marcel (2014a). Le changement dans les pratiques des tuteurs concerne les quatre axes du changement.

La plus grande partie des discours porte sur l'axe praxique. Certains CPET ont transposé l'activité d'observation des pratiques de la CPES dans toutes les situations de travail quotidiennes, ce qu'ils ne faisaient pas antérieurement. L'observation du travail semble dès lors incorporée à cette nouvelle pratique tutorale « *on a travaillé différemment, puisqu'on était venu des observateurs quotidiens, sur toutes les situations de travail. C'est une autre façon de regarder son stagiaire, de lui apporter des choses, de discuter avec lui, on a énormément échangé cette année* » (CPET 6, 62). Cette transposition témoigne d'un décalage et d'un changement de regard sur le travail des CPES : « *c'est justement d'arriver à se dire, il y a peut-être des façons différentes d'obse*rver *quelqu'un, d'analyser son travail* ». (CPET 6, T 64). Cette observation des pratiques de la CPES, couplée aux séances de débriefing a suscité chez les CPET une analyse réflexive d'une pratique devenue routinière avec l'expertise acquise. Le dispositif, en créant les conditions de l'interrogation des pratiques, a contribué à faire évoluer celles des CPET *:*

> enfin on fait les choses tous les ans de manière plus ou moins répétitive… par exemple, faire les entretiens AED, on a tellement l'habitude de les faire qu'on ne réfléchit plus forcément à des outils sur lesquels s'appuyer moi je voudrais dire que ça m'a intéressée, tous les outils qu'elle a pu préparer tout au long de cette année pour mener telle action, pour faire quelque chose, que j'ai regardé, on a partagé ensemble, certaines beaucoup plus et d'ailleurs je les ai déjà réintégrés dans la pratique (CPET 4, T61).

Le principe de l'observation croisée CPES/CPET fait partie des éléments que le CPET 2 a découverts dans le cadre de l'expérimentation du dispositif de FEST, et qu'il pense conserver dans un prochain accompagnement de débutant. La CPET 5 était déjà dans cette démarche d'observation et de débriefing avec ses précédents stagiaires, mais elle ne l'avait jamais fait avec cette situation de l'entretien professionnel. Elle indique qu'à l'avenir elle conservera cette situation comme objet d'observation et de formation, en soulignant le potentiel d'apprentissage de cette situation professionnelle :

> je trouve que c'est un super objet d'observation, parce qu'il peut être répété et ça permet beaucoup de débriefing et d'échanges autour de ça, parce que sans ça renvoie au positionnement, ça renvoie au management, ça renvoie à la communication… les trois mots que j'ai cités… et ça je pense que c'est quelque chose que je privilégierai comme objet d'observation de l'année prochaine, avec un stagiaire (CPET 5, T48).

Le dispositif de FEST a également conduit les tuteurs à styliser leurs interventions et à transformer des outils de travail, dans un souci didactique, afin de faciliter l'apprentissage des CPES :

> Avec la présence d'un stagiaire, les réunions de régulations nous obligent, en tant que tuteurs, à construire ses réunions de façon à ce que le stagiaire puisse bien comprendre l'enjeu de la gestion d'une équipe… De ce fait, les grilles d'entretiens A.E.D ont été reprises et modifiées pour apporter aux stagiaires une meilleure lisibilité sur les critères de recrutement et d'évaluation » (CPET 6, ER).

In fine, certains tuteurs envisagent de transposer le dispositif à d'autres situations professionnelles.

Au plan ontologique, le dispositif a eu une influence positive sur l'engagement des tuteurs dans leur mission :

> En ayant participé à ce dispositif, on se sent plus impliqué dans notre rôle de tuteur, car on se rend compte que le stagiaire a vraiment besoin d'être stimulé (…) se dire que l'on a réfléchi à la manière de rendre cette année de stage réellement apprenante pour la stagiaire est quelque chose de gratifiant et de responsabilisant », CPET 6, ER).

À l'issue du dispositif, les CPET témoignent de leur plaisir à avoir contribué à une expérimentation jugée « *enrichissante* », *« gratifiante »* par ses retombées sur leurs pratiques tutorales et le sentiment d'une utilité professionnelle accrue (« *Se dire que l'on a réfléchi à la manière de rendre cette année de stage réellement apprenante pour le stagiaire est quelque chose de gratifiant et de responsabilisant. » CPET 6, ER).*

Le cadre général du dispositif a contraint les CPET à davantage de formalisation et de planification qu'à l'ordinaire, ce qu'ils analysent, en fin de compte, comme un facteur facilitant dans l'accompagnement des CPES (« *Une facilité de suivi, une perception plus claire des progrès, une mise en relation entre théorie et pratique, une meilleure cohérence entre le terrain et l'ESPE », CPET 2, ER).* Cet engagement se teinte d'une part d'émancipation à l'égard de la prescription institutionnelle, pour l'une des CPET :

> *j'ai pris beaucoup de plaisir à tester ce protocole, je pense qu'il m'a fait évoluer dans mes pratiques d'accompagnement et aussi permis de faire évoluer la stagiaire dans un cadre qui sort des simples préconisations trop souvent réductrices demandées par notre institution.*

Sur l'axe épistémologique, les discours des CPET rendent compte d'une prise de conscience de l'intérêt d'une formation à partir des situations de travail, et des aménagements à penser pour rendre le travail formateur :

> plutôt que d'attendre de voir si il est efficace sur telle ou telle situation, c'est à nous de faire en sorte de le confronter à des situations apprenantes pour lui, soit en tant qu'acteur, soit en tant que spectateur, mais lorsque l'on a un stagiaire, on ne peut pas se limiter à partager simplement son travail et ses tâches avec lui et le considérer comme un simple « collègue » (CPET 6, ER).

La CPET 4 considère que le dispositif a favorisé l'articulation entre les savoirs académiques et la pratique professionnelle et un accompagnement plus précis dans la montée en compétences de la CPES (« *des ponts entre la théorie et la pratique….une meilleure visibilité sur la marge de progrès attendus afin de viser l'expertise* » (CPET 4, ER).

Enfin, s'agissant de l'axe artefactuel, les productions de la RI, constituées du référentiel des situations professionnelles significatives du métier ainsi que du protocole du dispositif de formation en situation de travail (adaptable à toute situation professionnelle) forment désormais des ressources professionnelles pour les tuteurs, bien identifiées comme telles.

2 Le dispositif de formation en situation de travail : évaluation et perspectives pour la formation des CPES

À partir des résultats précédents, nous dressons quelques pistes d'évolution relatives à la formation des CPES et celle des CPET.

2.1 Former et apprendre dans l'alternance

Le dispositif de formation en situation de travail co-élaboré avec les tuteurs dans le cadre de la RI peut constituer une voie de développement d'une collaboration pédagogique et didactique accrue entre le lieu de stage et l'institut de formation.

2.1.1 Intégrer un curriculum de formation

Le modèle de la formation des CPE débutants s'inscrit dans une alternance qui requière davantage de collaboration entre l'institut de formation et l'établissement scolaire lieu de stage, pour dépasser l'écueil d'une alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979). Il s'agit d'accompagner les apprenants dans la transition entre ces deux espaces pour éviter les cloisonnements ordinaires dans cette modalité de formation. Le référentiel des SPS peut constituer un outil de médiation entre ces espaces, pour définir un curriculum de formation. Il constitue ainsi un support de dialogue entre tuteurs établissement et institut de formation pour déterminer la contribution de chacun des espaces de formation à l'apprentissage de ces situations de travail. Associée au dispositif de FEST co-élaboré avec les tuteurs, cette ingénierie pédagogique invite à ne plus laisser la rencontre avec les situations de travail au cœur du métier soumise aux aléas du travail quotidien et des contextes de stage. Dans ce cadre, la situation de travail est explicitement associée à une intention de formation, qui s'opérationnalise dans la mise en œuvre du dispositif de FEST. Pour autant, le référentiel ne constitue pas un outil figé, il convient de faire preuve de souplesse dans son utilisation afin de pouvoir s'adapter aux contextes professionnels et aux besoins de formation des débutants. Ainsi, dans le cas de notre recherche, la dyade a fait le choix de débuter le dispositif dès le mois de septembre, soit deux mois avant la date prévue, car le tuteur pensait que sa mise en œuvre allait contribuer à outiller la CPES sur la problématique professionnelle rencontrée.

Tous les environnements de travail ne sont pas de fait, des environnements capacitants (Falzon, 2013) offrant aux débutants des conditions propices aux apprentissages professionnels. En modifiant l'environnement de travail, le dispositif de FEST offre les conditions d'un temps de « dé-coïncidence » (Jullien, 2018) avec le travail, afin de « s'écarter du travail pour mieux

l'apprendre (Mayen, 2018, p. 141). Les séances de débriefing post mise en situation de travail pourraient associer tuteur universitaire et tuteur terrain, afin de porter un regard croisé sur le travail et articuler ainsi les savoirs mis en jeu dans les situations de travail. Cette co-intervention tuteur universitaire/tuteur terrain pourrait aider les débutants à sortir d'une conception dualiste de la pensée (quand j'agis, je ne pense pas, quand je pense, je n'agis pas), qui les conduit à cloisonner savoirs théoriques et pratique professionnelle. Ces temps pourraient s'appuyer sur un enregistrement vidéoscopé de la situation de travail, et se dérouler à distance de l'activité professionnelle, ainsi que proposé par certains tuteurs dans le temps d'analyse réflexive du dispositif de FEST. L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants s'est largement développé, ses effets dans le domaine ainsi que les indications d'usage sont bien documentés (Gaudin, 2015 ; Flandin, 2015). Pour autant, les travaux sur le travail collaboratif en formation initiale des enseignants associant tuteur universitaire et tuteur terrain pointent le faible effet de tels dispositifs sur les apprentissages des novices (Chaliès et al., 2012). Les auteurs invitent à repenser les modalités de collaboration des tuteurs universitaires et des tuteurs terrain dans le cadre de ces séances en co-animation, en prenant en compte notamment les conflits et dilemmes auxquels les tuteurs universitaires et tuteurs terrain sont confrontés (Moussay et al., 2017). Nous abordons ce point infra au 2.3.

2.1.2 Créer un espace collectif de formation à partir des situations de travail

Le dispositif de FEST a été mis en œuvre dans une perspective d'accompagnement individuel des stagiaires. L'implémentation dans la formation des débutants pourrait se penser au niveau collectif, en créant des espaces de débat sur le travail, au sein de l'institut de formation, à partir des mises en situation professionnelles filmées et débriefées sur le lieu de stage. Ce deuxième temps de réflexion sur le travail serait l'occasion de donner à voir et de débattre des manières différentes de faire face aux situations de travail, dans des contextes professionnels variés. La diversité des contextes professionnels et des pratiques contribuerait alors à enrichir la palette des apprentissages des débutants. Au travers d'un genre commun identifié dans ces espaces, chaque novice pourrait interroger et étayer son propre style (Clot & Faïta, 2000). Ainsi, chaque stagiaire ramènerait au sein de l'espace de formation une situation professionnelle identique, mais vécue dans un contexte professionnel spécifique et travaillée une première fois sous le primat de la singularité de l'apprenant dans le cadre du tutorat mixte (tuteur universitaire/tuteur terrain). Ce deuxième niveau de travail pourrait contribuer à une secondarisation des savoirs professionnels, en distinguant les invariants des pratiques professionnelles et les savoirs sous-jacents, au-delà du contexte d'un lieu de stage unique. Ce type de dispositif de formation existe déjà dans le domaine de la formation des enseignants (Borer & Ria, 2015), mais nous proposons de le focaliser davantage sur des situations de travail choisies dans le référentiel des situations professionnelles significatives du métier. Cet espace de travail, encadré par un formateur participerait à la construction du métier chez les débutants, à partir de la diversité de leurs contextes professionnels.

Cet espace de dialogue sur le travail, dans le cadre de mise en débat du travail, pourrait également être le lieu du développement d'une réflexion sur les tensions et ruptures vécues en situation de travail, au regard de la prescription institutionnelle sur le métier. Si l'objectif d'une alternance intégrative invite à développer une collaboration fructueuse entre les terrains de stage et l'institut de formation, il ne s'agit pas pour autant de gommer toutes les tensions entre ces espaces. Nous rejoignons Kaddouri (2008) quand il soutient que ces tensions, si elles sont explicitées et accompagnées, peuvent être l'occasion d'un développement professionnel.

2.2 Un enjeu épistémique : identifier les savoirs en jeu dans les situations de travail

Les résultats de la recherche ont mis au jour une grande diversité et variabilité dans les savoirs mis en visibilité par les tuteurs lors des séances de débriefing. S'il n'est pas apparu de tensions ou de contradiction dans les savoirs abordés, cela révèle néanmoins que les débutants ne sont pas confrontés aux mêmes enjeux d'apprentissage. Identifier les savoirs professionnels en jeu dans les situations de travail peut alors devenir un objectif de formation dans la formation des tuteurs, pour construire un « en commun » (Marcel, 2020a), à articuler avec les savoirs transmis en institut de formation. Il s'agit ici d'engager un débat professionnel entre tuteurs universitaires et tuteurs terrain sur ce qui constitue le métier, au travers des SPS identifiées. À partir de ce travail de repérage, institut de formation et tuteurs pourraient s'accorder sur les espaces dans lesquels ces savoirs sont prioritairement travaillés, la manière dont ils sont abordés, ce qui permettrait à chacune des parties d'y faire référence de manière complémentaire (au-delà des temps de co-intervention tutorale en établissement scolaire) afin d'aider les débutants à tisser des liens entre les savoirs travaillés. Les savoirs abordés étant de nature épistémique différente (savoirs académiques, savoirs d'expérience), ce dialogue sur le travail contribuera à élaborer une cartographie des savoirs sous-jacents aux situations professionnelles. Ce travail pourrait aboutir à la co-élaboration d'un référentiel de formation, à partir des situations de travail, communiqué aux débutants comme feuille de route de leur année d'apprentissage. L'identification, au cours de la RI, d'un référentiel des SPS a participé du développement d'une culture commune de métier et a doté les tuteurs terrain de repères concernant les situations professionnelles auxquelles les débutants doivent être confrontés pour apprendre le métier. Il s'agit d'une première étape, qui doit être approfondie en questionnant les savoirs en jeu dans ces situations de travail. L'opérationnalisation de cette démarche réflexive sur le métier reste à concevoir, mais, quel que soit l'ancrage méthodologique retenu, ce dialogue sur le travail peut être l'occasion de faire émerger les « savoirs cachés » sur le métier (Champy-Remoussenard, 2014).

2.3 De tuteur à formateur en situation de travail : un changement de paradigme pour opérer un déplacement dans les pratiques tutorales

La littérature souligne de manière récurrente l'enjeu de la formation des tuteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et al., 2009 ; Moussay et al., 2009). Nos résultats montrent que la mise en œuvre du dispositif ne suffit pas à créer un environnement propice à l'apprentissage pour le débutant, les configurations de tutelle auxquelles les apprenants sont confrontés ont un effet sur les savoirs construits par les débutants. La formation des tuteurs pourrait intégrer ces éléments en faisant travailler les professionnels sur les différents types de configuration de tutelle, plus ou moins expansives ou restrictives.

Pour autant, la contribution à ce dispositif a conduit à un changement de posture et de pratiques des tuteurs. Les tuteurs établissement ont intégré l'observation de l'activité du stagiaire dans leur activité quotidienne, sans perdre de vue l'enjeu formatif du travail et se sont départis d'une posture initiale consistant à considérer d'emblée le stagiaire comme un collègue aux côtés duquel on travaille ("*lorsque l'on a un stagiaire, on ne peut pas se limiter à partager simplement son travail et ses tâches avec lui et le considérer comme un simple « collègue »*" (CPET 6, ER). Leur contribution au

dispositif a permis de faire émerger un habitus de l'observation, au-delà des séances ponctuelles du dispositif de FEST. Ainsi la mise en œuvre du dispositif apparaît de nature à aider les tuteurs à opérer une transition pour se considérer comme des formateurs en situation de travail à part entière, au-delà d'une mission de tuteur qui pourrait se limiter à du compagnonnage. Il s'agit ici d'un changement de regard, de posture et de pratiques des tuteurs, afin que ceux-ci se considèrent comme des formateurs en situation de travail, prenant pleinement conscience de la dimension formative de leur pratique, au-delà du rôle de guide et d'accompagnateur du tuteur. Nous rejoignons Blumer quand il affirme que « les êtres humains agissent envers les choses sur la base du sens qu'elles ont pour eux » (Blumer, 1969, p. 2). La manière de désigner le rôle des tuteurs dans la professionnalisation des débutants, par l'expérience de travail, peut avoir un effet sur leur manière d'investir cette mission. Un formateur en situation de travail, en tant que praticien formateur, conjugue à la fois les responsabilités professionnelles liées à son métier, dans son contexte professionnel, à celles liées à sa mission de formation d'un pair débutant dans le métier. Au-delà d'un jeu de langage autour du terme de « tuteur », le déplacement vers une conception de formateur en situation de travail contribue à une mise en visibilité de la dimension formative que doit recouvrir l'expérience professionnelle dans le cadre d'une formation en alternance. Ce changement de posture des tuteurs pourrait aider les débutants, sans cesse tiraillés entre « apprendre » et « travailler », à faire face à l'ambivalence dans laquelle le modèle de formation les place. Le déplacement de l'alternance au cours de l'année de M2, en amont de la validation de compétences par la réussite au concours national, induit par la réforme de la formation (MEN, 2019) exacerbe cette tension par les conditions mêmes de cette alternance. L'espace de la formation et celui de l'expérience professionnelle sur le lieu de stage peuvent être vécus sur le mode du cloisonnement par les débutants ; il s'agit alors pour le formateur en situation de travail d'accompagner les débutants dans « l'art de passer les frontières » (Renier & Guillaumin, 2022, p. 224) pour établir une continuité entre ces espace-temps de la formation.

Se penser comme formateur conduit alors à envisager la question d'une ingénierie didactique, de sa mise en œuvre pédagogique sur le terrain, en partant des situations de travail. Cela demande un changement de regard sur le travail, pour repérer, au-delà des enjeux productifs des situations de travail, les enjeux formatifs et penser l'aménagement des situations de travail afin de développer leur potentiel d'apprentissage (Mayen & Gagneur, 2018). Le dispositif ne peut être mis en œuvre pour l'ensemble des situations professionnelles, car cela serait trop lourd au vu du panel des SPS identifiées. Il s'agit d'établir un parcours de formation individualisé pour chaque débutant, à partir de référentiel, en fonction des besoins prioritaires identifiés lors du positionnement initial de début d'année.

Synthèse du Chapitre 14

L'enjeu praxéologique de la recherche-intervention consistait dans l'accompagnement du changement des pratiques tutorales, afin de répondre aux incertitudes générées par l'évolution de la politique de formation des CPE, dans le contexte d'un métier en changement et en tension.

À l'issue de la RI, nous avons conduit un focus group, complété par des écrits réflexifs des tuteurs, afin d'identifier l'appropriation du dispositif de FEST et le changement opéré dans les pratiques des professionnels. L'appropriation du dispositif de FEST (qui constitue, en quelque sorte, une prescription élaborée par le groupe des tuteurs) se fait sur le mode majoritaire de l'adhésion. Les discours des CPET témoignent de l'intérêt perçu du dispositif de FEST. Ils évoquent notamment la pertinence de partir du travail réel, par le biais d'une observation réciproque, qui autorise des changements de place et de regard. Ils soulignent également la portée formative des temps de débriefing, qui contribuent aux conscientisations des pratiques, à la construction d'un regard critique sur sa pratique et à la transmission des savoirs professionnels sous-jacents aux situations de travail. La répétition de la mise en situation de travail leur permet alors d'accompagner la progression du stagiaire dans la consolidation d'une pratique professionnelle. Par ailleurs, les propos des discours révèlent un effet incident du dispositif de FEST sur les propres pratiques professionnelles : l'observation, l'analyse des pratiques des stagiaires, associées au dialogue sur le travail au cours des séances de débriefing les a conduit à interroger, en miroir, leurs propres pratiques professionnelles de régulation de l'équipe de vie scolaire et, pour certains tuteurs, à les faire évoluer. Deux aménagements essentiels ont été opérés par les tuteurs : l'un, pour prendre en compte les besoins spécifiques de la stagiaire et les contraintes du contexte professionnel, en agissant sur la temporalité du dispositif ; l'autre (le non recours à l'outil vidéo dans le temps de débriefing) relève d'un « oubli » qui peut être interprété comme une non-adhésion à une dimension opératoire du dispositif qui suscite quelques appréhensions à la fois au plan technique et au plan humain. Enfin, les tuteurs se rejoignent pour souligner que le caractère contraignant du dispositif, au travers de sa formalisation, les a finalement aidés à s'extraire de la tyrannie de l'urgence du quotidien.

Au terme de leur participation au dispositif, un déplacement dans les pratiques tutorales a pu être identifié, sur les quatre axes du changement (Marcel, 2014a) : au plan ontologique, avec une influence positive sur l'engagement des tuteurs dans leur mission et une forme d'émancipation exprimée à l'égard de la prescription ; au plan praxique, avec le développement d'un habitus de l'observation des pratiques des CPES dans l'activité quotidienne, une stylisation des interventions des tuteurs, une mobilisation du dispositif à d'autres situations de travail ; au plan épistémologique avec un changement sur le travail comme moyen de formation ; au plan arte-factuel, avec l'intégration dans les pratiques tutorales des outils élaborés au cours de la RI.

Ces résultats nous conduisent à dresser quelques perspectives pour la formation des CPES. Pour dépasser l'écueil d'une alternance juxtapositive, le référentiel des SPS pourrait constituer le support d'une médiation entre l'espace du travail et celui de la formation, en formalisant un curriculum de formation partagé, à adapter aux besoins du stagiaire et aux contraintes et opportunités des environnements de travail. La mobilisation plus large du dispositif de FEST contribuerait à enrichir le potentiel d'apprentissage de l'expérience du travail. Cet élargissement du dispositif repose sur un travail préalable entre tuteurs universitaires et tuteurs terrain d'identification des savoirs en jeu dans les situations professionnelles. D'un niveau individuel, le dispositif pourrait être transposé à un niveau collectif, pour travailler sur le cœur du métier, à partir des mises en situation de travail individuelles, en créant ainsi des espaces de dialogue et de débat sur le travail.

La généralisation du recours à ce dispositif invite les tuteurs à se penser dès lors comme des formateurs en situation de travail, au-delà de la posture du guide et de l'accompagnateur du tuteur ; il s'agit là d'un changement de paradigme qui interpelle la professionnalisation des tuteurs.

Synthèse du tome 3

Nous avons présenté dans ce tome les résultats relatifs aux processus d'apprentissage mobilisés par les CPES et aux savoirs professionnels construits, sur le plan des savoirs constatés et des savoirs perçus.

Les savoirs perçus (Tali, 2016) ont été documentés par l'évolution du SEPro (Marcel, 2009b) aux trois temps du dispositif. À l'issue du dispositif, les deux composantes du SEPro régulation de l'équipe de vie scolaire se situent à un niveau fort pour quatre des cinq CPES. Le SEPro 1, qui était déjà à un niveau fort pour la CPES 2 reste stable, tandis que le SEPro 2 demeure à un niveau moyen pour la CPES 5, avec une légère augmentation. Au-delà du constat d'une augmentation du SEPro, nous avons cherché à comprendre cette évolution, en interrogeant les CPES sur leur perception de la variation des champs du SEPro. Les discours révèlent des facteurs facilitant les apprentissages liés à l'environnement de travail (la confrontation à des situations de travail complexe, la formalisation du travail, les feed-back de l'entourage), au dispositif de FEST lui-même (expériences de maîtrise, préparation de la mise en situation de travail, les débriefings, la répétition) et au sujet (évolution de posture professionnelle, sentiment de légitimité, compréhension des besoins professionnels des AED) qui rejoignent les travaux relatifs aux apprentissages en situation de travail (Billet, 2001 ; 2016 ; Mayen & Gagneur, 2017). Les facteurs constituant des points de difficulté relèvent également de ces trois catégories et dessinent des épreuves de la dimension managériale du métier. Cette dimension du métier, si elle est envisagée au plan théorique par les débutants lors de leur préparation au concours, est véritablement éprouvée dans l'expérience professionnelle, avec un réel plus complexe qu'il n'était envisagé. Cette épreuve est renforcée, au plan ontologique, par l'expérience professionnelle antérieure en tant qu'AED. Le travail collectif au sein de l'équipe des CPE, notamment concernant la régulation de l'équipe vie scolaire, apparaît comme une autre épreuve, entre des attentes hautes des CPES et une réalité en décalage. Construire des savoirs professionnels en prenant sa place au sein de l'équipe par une participation progressive à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991) ne semble pas aller de soi.

Les savoirs constatés (Tali, 2016) dans l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005) constituent le deuxième indicateur des savoirs professionnels. Cette évolution a été analysée en mobilisant la démarche méthodologique des récits de pratiques (Marcel, 2014b, Dupuy, 2015) et en opérationnalisant le modèle quaternaire des pratiques au travers de l'identification de variables pour décrire les pratiques. Les convergences repérées dans l'évolution de ces variables mettent au jour une conception partagée du management de l'équipe de vie scolaire à l'issue du dispositif : les CPES s'inscrivent dans une démarche d'analyse compréhensive du travail, attentive à comprendre les difficultés rencontrées par les AED dans leur travail quotidien. Elles partagent le souci d'un management par le sens du travail, associé à une attention au bien-être et à la valorisation des AED. Ainsi, leurs pratiques professionnelles relèvent d'un management basé sur une éthique du care (Brugère, 2011), qui s'instaure au fur et à mesure de leur participation au dispositif, ou qui se consolide pour celles qui l'expriment dès le départ. Cet agir managérial bienveillant est associé à une visée participative, qui s'exprime dans l'entretien professionnel, vécu comme un espace de dialogue formatif sur le travail. Pour autant, l'expérience antérieure en tant qu'AED intervient comme un élément différenciateur des pratiques, au regard des modalités d'action dans les entretiens professionnels.

Nous avons ensuite analysé les processus cognitifs mobilisés par les CPES, en nous intéressant à la médiation des savoirs dans le dispositif de FEST, aux processus vicariants ainsi qu'à la dynamique interactionnelle des séances de débriefing. Au cours des séances de débriefing, les CPET énoncent majoritairement des savoirs relatifs au management de l'équipe vie scolaire et des savoirs relatifs à la conduite de l'entretien professionnel. Au plan qualitatif, nous avons repéré un lien entre les savoirs énoncés par les CPET et l'évolution des savoirs constatés des CPES, notamment concernant une approche compréhensive du travail de l'AED ainsi que le souci de l'accueil, de la formation et de l'accompagnement des AED. Au plan quantitatif, un lien statistique a été établi entre le nombre de savoirs managériaux exprimés par les CPET et certaines variables décrivant les pratiques (buts et jugements pragmatiques). S'agissant du SEPro, nous avons identifié un lien entre le nombre de savoirs managériaux et le profil d'évolution du SEPro. Par ailleurs, nous avons mis au jour le fait que les CPES ont été confrontées à des configurations de tutelle différentes, en dépit d'une participation à un même dispositif de formation en situation de travail. En croisant ces résultats avec les savoirs construits par les CPES, nous avons pu établir un lien entre les configurations de tutelle et les dynamiques d'apprentissage des CPES. Ces résultats nous ont permis de proposer d'une part une modélisation de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de formation en situation de travail ; d'autre part une modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

L'enjeu praxéologique de la recherche-intervention était d'accompagner le changement des pratiques professionnelles des tuteurs, afin de rendre l'expérience de travail au cours du stage davantage formatrice. L'analyse réflexive conduite avec les tuteurs à l'issue du dispositif a mis au jour une appropriation du dispositif de FEST sur le mode de l'adhésion, avec quelques adaptations liées au contexte, aux besoins de formation des CPES et au rapport des tuteurs à l'usage de la vidéo en formation. Le changement dans les pratiques a été identifié sur les quatre axes du changement (Marcel, 2014a) : l'axe arte-factuel, avec l'intégration dans les pratiques tutorales des productions de l'intervention ; l'axe ontologique, avec un engagement accru des tuteurs dans leur mission d'accompagnement des débutants ; l'axe épistémologique, avec une prise de conscience d'une formation à partir des situations de travail ; l'axe praxique avec le développement d'une culture de l'observation du travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE et PERSPECTIVES

Dans un contexte de changement des politiques de formation, la visée praxéologique de la RI s'est focalisée sur l'accompagnement du changement des pratiques tutorales, dans la perspective d'une expérience professionnelle davantage formatrice pour les CPE débutants. Au plan heuristique, notre recherche-intervention visait à documenter les apprentissages en situation de travail des CPE débutants, sur le plan des processus d'apprentissage mobilisés et des savoirs professionnels construits.

Après avoir analysé l'évolution des pratiques professionnelles des CPE débutants en élaborant des récits de pratiques, il s'agit à présent de faire le récit de la thèse, en nous retournant sur le chemin parcouru, en identifiant les apports de la RI et en dressant quelques perspectives de recherche pour prolonger le travail engagé.

1 Le récit de la recherche-intervention

1.1 Le cheminement de la recherche : ouvrir la boite noire de l'alternance

Les modalités de formation des CPE ont connu de profondes transformations depuis la création du corps en 1970 : d'un modèle historiquement ancré sur la pratique et l'expérience, la formation est ancrée désormais dans un modèle qui se réclame d'une alternance intégrative (Malglaive, 1994). Dans ce contexte, la professionnalisation des CPE débutants, tout comme celle des enseignants, s'inscrit dans une alternance INSPE/établissement scolaire, dans une posture complexe et exigeante d'apprentissage en situation de travail, puisque les CPES sont placés en pleine responsabilité sur un poste dont il faut assumer l'ensemble des missions, à l'échelle d'un établissement scolaire. Le terme « formation en situation de travail » apparaît dans la rhétorique institutionnelle (MEN, 2019)[166], sans que cela modifie concrètement les modalités de l'alternance, au-delà d'une évolution du statut de l'alternance, avec l'introduction de la logique de contractualisation dans la formation des débutants[167]. Il semble que les apprentissages en situation de travail demeurent un allant de soi de la professionnalisation des CPE, sur le registre de la doxa « l'expérience de stage permet d'apprendre le métier ». Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre ; les travaux de Mayen & Gagneur (2017) soutiennent l'idée que certains facteurs peuvent faciliter ou au contraire inhiber les apprentissages professionnels.

De fait, la question des apprentissages professionnels des CPE débutants demeure largement ouverte, et peu documentée à ce jour, alors qu'elle fait l'objet d'une large littérature s'agissant des enseignants débutants, depuis de nombreuses années déjà (Chaliès et al., 2009 ; Ria, 2010 ; Goigoux et al., 2010 ; Méard & Bruno, 2009 ; Paquay et al., 2012).

---

[166] « L'implication coordonnée de professionnels relevant de l'université, de l'INSPE, du monde scolaire et de leurs partenaires, est le levier qui garantit le continuum entre la recherche, la formation et l'éducation, notamment lors de l'alternance intégrative en M2. Elle favorise l'articulation simultanée — dans le co-enseignement — ou séquentielle entre les bancs de l'INSPE et les berceaux de stage où les étudiants et les fonctionnaires stagiaires apprennent "en situation de travail" (extrait du référentiel de formation, MEN, 2019.

[167] Cf Chapitre 3

Au plan heuristique, nous cherchions, à travers cette RI, à décrire et comprendre le processus de construction des apprentissages professionnels des CPES en matière de régulation de vie scolaire, dans le cadre de leur participation à un dispositif de formation en situation de travail. Cette visée heuristique était adossée à une visée praxéologique, dans le cadre d'une recherche-intervention contractualisée avec le Rectorat de l'Académie de Toulouse, prenant appui sur la formation des CPE tuteurs, afin d'accompagner le changement des pratiques tutorales. Nous nous inscrivons dans la conception du changement théorisé par Bedin, quand elle affirme que « le changement, quand il est souhaité et non subi, est un processus de développement, d'enrichissement et de culture » (Bedin, 2013a, p. 18). Nous soutenons que la participation des professionnels au processus de changement forme un socle incontournable (mais non suffisant) en dehors duquel la survenue du changement peut être davantage aléatoire et assurément moins pertinente. En rupture avec un modèle de la diffusion, qui instaure une clôture entre l'innovation et son environnement socio-économique, notre démarche a été ancrée dans une visée participative, adossée au modèle de l'intéressement (Akrich et al., 1991). Il s'agissait d'associer pleinement les acteurs concernés par le projet (l'employeur des CPET, représenté par le Rectorat de l'Académie de Toulouse et les tuteurs CPE) afin de faire émerger les intérêts et besoins communs, et contribuer à la conception d'une innovation. Le choix de la recherche-intervention (Broussal et al., 2015) nous a alors semblé l'orientation épistémologique et méthodologique la plus opportune, au regard des visées de recherche et du contexte socioprofessionnel.

Le contexte sociopolitique de changement dans la formation des enseignants et CPE[168] (cf. Synthèse du chapitre 3) a favorisé une réception positive du projet, ouvrant sur l'engagement dans la négociation d'une commande.

1.2 Une recherche-intervention formation

La visée participative de la RI s'est déployée dans les groupes de travail successifs au cours des trois premières années de la thèse, dans le cadre de la formation des CPE tuteurs. La première phase de la RI a conduit à l'identification d'un référentiel des situations professionnelles significatives du métier (Javier, 2018). La deuxième phase a pris appui sur cet « en commun » (Marcel, 2020a), en vue de la co-élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail, en étayant cette co-construction par les travaux scientifiques anglophones et francophones sur les apprentissages en situation de travail (Billett, 2001 ; Mayen, 2007 ; Mayen & Gagneur, 2017 ; Gérard, 2017) (cf. Synthèses des chapitres 5 et 6). La mise en œuvre de ce dispositif expérimental par un groupe de cinq CPET et CPES a, en quelque sorte, symbolisé l'articulation entre l'intervention et la recherche, car il a constitué le support du recueil des éléments empiriques pour alimenter la visée heuristique de la RI. Ces productions de l'intervention ont été contributives du changement des pratiques des CPET sur un axe artefactuel.

Nous occupions une place singulière dans cette RI, à la fois praticienne du métier dont il est question, formatrice à ce métier, avec des responsabilités pédagogiques et chercheure-intervenante. Aussi nous avons ouvert cette thèse en mettant au jour l'intrication des postures que nous avons dû assumer au cours de cette RI (cf. Introduction, partie 2). La crise sanitaire du Covid-19, qui a débuté en mars 2020 en France, a percuté le projet de la thèse et a conduit à des changements dans la recherche, dont nous rendons compte dans le premier chapitre de la

[168] Impulsé par la Loi pour une École de la confiance, 2019

thèse. Faire de la recherche par temps de pandémie met à rude épreuve la nécessaire plasticité de la recherche ; en osant faire le parallèle entre le domaine artistique et le domaine de la recherche, en tant qu'ils relèvent tous deux d'une démarche de création, nous pouvons dire que ce contexte éprouvant confronte le chercheur à une forme d'élastogenèse (Texier, 2018) de la recherche, que nous avons abordée en introduction de la thèse.

Puis, nous avons explicité les visées et principes de la recherche-intervention (cf. Synthèse du Chapitre 1) avant d'en décliner la démarche méthodologique dans le contexte de la formation des CPE tuteurs. Concevoir la formation dans le cadre d'une RI a ouvert la voie à une évolution dans l'ingénierie de la formation, de nature à soutenir le changement de posture des tuteurs, vers la posture de formateurs en situation de travail (cf. Synthèse du Chapitre 14, Retour réflexif sur la RI).

1.3 Une approche sociocognitive des apprentissages professionnels

La visée heuristique de la RI a pris appui sur une approche sociocognitive des apprentissages professionnels, qui repose sur l'idée que l'être humain apprend des autres et avec les autres (Marcel, 2005). Le dispositif de formation en situation de travail expérimenté avec les CPET et CPES comprenait des temps d'observation réciproque de la pratique du tuteur, de celle du stagiaire, suivis de temps de débriefing. Ces modalités sont propices à la mobilisation de processus de médiation (Vygotski et al., 1985), d'étayage (Bruner, 1983) et de vicariance (Bandura, 1980). Nous avons précisé l'acception des savoirs professionnels à laquelle nous nous référons. L'activité professionnelle repose sur la mobilisation des savoirs et, en même temps, peut être génératrice de construction de savoirs professionnels, pour « être à son métier » et « faire son métier » (Marcel, 2005). En effet, l'activité en situation recouvre deux dimensions intimement liées, l'une qualifiée de productive, l'autre de constructive (Samurçay & Rabardel, 2004). L'activité productive, par le biais des tâches mises en œuvre par l'acteur dans son travail, contribue à transformer le sujet : la dimension constructive de l'activité prend appui sur l'expérience vécue dans le travail, support d'apprentissages potentiels pour l'individu.

En nous inscrivant à la suite des travaux de Tali (2016), nous avons retenu deux indicateurs des savoirs professionnels : d'une part les savoirs perçus, dans l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle (Bandura, 2007 ; Marcel, 2009a), d'autre part les savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005). L'analyse de l'évolution des pratiques professionnelles a pris appui sur le modèle quaternaire des pratiques théorisé par Marcel (2014b). Dans ce modèle, les pratiques résultent de l'interaction réciproque deux à deux de quatre processeurs (ontologique, environnemental, épistémologique et praxique). Cette modélisation dynamique permet de penser la complexité des pratiques professionnelles, dans une démarche qui porte une attention particulière au contexte. Cet ancrage remet en cause l'idée que l'individu serait uniquement mû par ses propres buts ou par des facteurs externes au sujet jouant le rôle de contraintes et ouvre la voie vers une compréhension enrichie des pratiques en situation de travail.

L'enjeu heuristique de la RI était de décrire et comprendre le processus de construction des apprentissages professionnels relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail, ainsi que d'identifier les savoirs professionnels construits par les débutants.

1.4 Des choix épistémologiques et méthodologiques

La question des apprentissages professionnels des CPE débutants demeure à ce jour peu documentée. Aussi l'ancrage méthodologique retenu relève d'une approche qualitative, à visée compréhensive pour défricher cet objet de recherche émergeant. Le projet de décrire et comprendre les pratiques professionnelles suppose une observation du travail, au sein des terrains professionnels. Notre démarche s'inscrit dans une double lecture des pratiques (Marcel, 2002 ; Lefeuvre, 2005), pour articuler le point de vue de l'observateur et celui de l'acteur, afin d'accéder à la complexité des pratiques. Au plan méthodologique, l'opérationnalisation de cette double lecture des pratiques repose sur la mise en récit des pratiques (Marcel, 2014b ; Dupuy, 2015) pour accéder à la compréhension des pratiques et analyser leur évolution au cours du dispositif de formation en situation de travail. Adossée à l'analogie entre texte et action théorisée par Ricœur (1983), cette démarche méthodologique originale articule le récit de l'acteur et celui de l'observateur, sans hiérarchisation entre les deux points de vue.

S'agissant des processus d'apprentissage, nous nous sommes intéressée à la dynamique interactionnelle des séances de débriefing. En analysant l'engagement des CPES d'une part, et la médiation des savoirs par les CPET, le processus d'étayage d'autre part, nous avons pu repérer des séquences plus ou moins expansives ou restrictives au cours des séances de débriefing. L'analyse des processus vicariants à l'œuvre a permis d'identifier le potentiel vicariant du dispositif de FEST.

2 Les apports de la recherche à la compréhension du processus de construction des apprentissages en situation de travail et de la professionnalisation des CPES dans l'alternance

La synthèse du tome 3 supra a rappelé les principaux résultats de la thèse. Nous souhaitons revenir ici sur certains points saillants de ces résultats, à la fois au regard de la visée heuristique et de la visée praxéologique.

Au plan heuristique, nos travaux contribuent à une meilleure connaissance de la professionnalisation des CPE dans le cadre de l'alternance, en envisageant les situations de travail comme des situations de formation. Ce changement de paradigme est à mettre en perspective avec l'évolution de la politique de formation des enseignants et CPE, depuis la rentrée 2019, dans laquelle la formation à partir de l'expérience de stage en établissement scolaire est amenée à prendre davantage d'importance.

Nos résultats ont mis au jour les épreuves perçues par les débutants de la dimension managériale de la fonction. Nos travaux montrent que les pratiques des CPES en matière de régulation de l'équipe vie scolaire vont au-delà d'une pratique gestionnaire et organisationnelle, telle que le référentiel de formation et de compétences la définissent : en dépit de registres d'apprentissage différents en début de dispositif, les CPES partagent in fine un management basé sur une éthique du care, attentif à donner du sens du travail, à la préoccupation de la qualité de vie au travail et du bien-être des AED, au soutien et à la valorisation de leur travail, adossé à une visée participative. Au-delà d'un temps d'évaluation-mesure, l'entretien professionnel apparaît comme un espace de dialogue formatif sur le travail. Qu'il s'agisse des épreuves du métier ou des pratiques professionnelles, l'expérience antérieure en tant qu'assistante d'éducation est apparue comme un élément différenciateur entre les CPES. L'ambivalence de

cette socialisation professionnelle primaire a émergé dans les résultats, tantôt comme un élément facilitateur tantôt comme un obstacle à dépasser dans la mue professionnelle à opérer d'AED à CPE.

Au terme de l'analyse des résultats, le dispositif de formation en situation de travail co-élaboré avec les tuteurs apparaît comme un espace de médiation des savoirs et de construction des apprentissages professionnels des débutants. Si nos travaux rejoignent ceux de Mayen & Gagneur (2017) relatifs aux facteurs favorisant les apprentissages et ceux de Kunegel (2011), Markaki & Réméry (2016) sur l'identification de certaines configurations de tutelle, ils ouvrent de nouvelles perspectives, d'une part en établissant un lien entre ces configurations de tutelle et les apprentissages professionnels des débutants, à l'appui d'indicateurs des apprentissages professionnels ; d'autre part en proposant une modélisation de la construction des apprentissages dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail.

La perspective épistémologique soutenue est celle d'une entrée par le dispositif, dans une approche participative et transformative, en proposant une modélisation des apprentissages dans un dispositif de formation en situation de travail. Cette approche par le dispositif contribue ainsi à compléter les approches centrées « apprentissages en situation de travail », désormais bien documentées (Billett, 2016 ; Mayen & Gagneur, 2017 ; Gérard, 2017 ; Réméry & Markaki, 2016 ; Bourgeois & Durand, 2012). Elle nous permet de proposer une modélisation du potentiel d'apprentissage du dispositif de formation en situation de travail, qui participe d'une théorisation des apprentissages en situation de travail. Nous soutenons la proposition de considérer les actions de formation en situation de travail en tant que dispositifs, pour passer d'une vision « situation » à une vision plus large centrée sur le dispositif.

Le dispositif de formation en situation de travail a matérialisé l'articulation entre les visées heuristique et praxéologique de la RI. Si la visée critique n'était pas la principale dans cette RI, l'appropriation du dispositif par les tuteurs, sur le mode de l'adhésion avec quelques transformations, en dit néanmoins quelque chose. Il conviendrait d'approfondir ce point, mais ce premier résultat montre en quoi l'articulation de la recherche et de l'intervention dans une formation adossée à une RI peut nourrir la visée formative du projet. Ces éléments pourraient ouvrir la voie d'une contribution à une typologie des recherches-intervention.

3 Des perspectives de recherche à explorer

Si nous nous acheminons dans ces dernières pages vers le point final de cette thèse, les pistes de recherche envisageables ne sont pas épuisées pour autant. Bien au contraire, les résultats de la thèse dessinent des prolongements de recherche stimulants pour des travaux ultérieurs relatifs d'une part à la professionnalisation des CPES, d'autre part à la question des apprentissages en situation de travail.

3.1 Documenter la professionnalisation des CPE débutants

S'agissant de la professionnalisation des CPES, l'analyse de l'évolution du SEPro a mis au jour les épreuves de la dimension managériale du métier. Affiner la connaissance des situations professionnelles perçues comme complexes par les CPE novices, au-delà de la régulation de l'équipe de vie scolaire, contribuerait à mieux comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les débutants dans les premiers temps de la prise de poste. Des travaux ont largement

documenté cette question s'agissant des enseignants débutants (Ria, 2009 ; Ria et al., 2010), il serait intéressant de développer cette préoccupation s'agissant des CPE débutants, afin de la prendre en compte dans la formation initiale conjointement opérée par l'institut de formation et les tuteurs terrain. Les épreuves de l'entrée dans le métier (Martuccelli, 2006 ; Périer, 2014 ; Perez-Roux, 2019) peuvent constituer un analyseur de la professionnalisation des débutants.

Nous avons étudié les apprentissages des CPES dans le cadre formalisé d'un dispositif de formation en situation de travail. Une voie complémentaire à ce travail pourrait être envisagée en changeant de point de vue, dans le cadre d'une démarche plus large, de type ethnographique, avec une immersion au long cours dans l'établissement scolaire, pour documenter les apprentissages des débutants dans le cadre de l'alternance. Les apprentissages pourraient être alors étudiés du point de vue des pratiques participatives (Billet, 2001), avec une attention accrue à l'environnement de travail. Il s'agit d'un point que nous avons moins développé, et qu'il conviendrait d'approfondir pour prendre davantage en compte l'effet de l'environnement dans l'évolution du modèle quaternaire des pratiques (comparer à partir du type d'établissement, du profil de l'AED, etc..). Notre recherche s'est déroulée dans la temporalité limitée d'une année scolaire, de ce fait nous n'avons pas abordé la stabilité des apprentissages sur un temps long. On peut se demander si les apprentissages réalisés sont durables, au-delà de l'année de formation. Des recherches ultérieures pourraient documenter cette question, en étendant l'empan de la recherche à la première année en tant que titulaire.

Nos travaux ont montré l'effet de la durée de l'expérience professionnelle antérieure en tant qu'AED dans la construction des savoirs professionnels. Du fait de la modalité de constitution du groupe de travail (volontariat dans le cadre de la RI), nous n'avons pu agir en amont sur le profil du groupe des CPES pour assurer une représentativité des participants, aussi, le hasard a fait que les cinq CPES avaient une expérience professionnelle antérieure en tant qu'AED. Cette caractéristique concerne néanmoins une forte proportion des lauréats concours[169]. Aussi un prolongement de la recherche pourrait être envisagé en élargissant la recherche à un groupe de CPES sans expérience professionnelle antérieure, afin de mieux cerner l'effet de cette socialisation professionnelle primaire.

3.2 Approfondir la connaissance des pratiques professionnelles des CPE en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire

Les résultats relatifs aux savoirs professionnels constatés dans l'évolution des pratiques des CPES ont identifié un agir managérial bienveillant basé sur une éthique du care chez les CPE débutants. Selon le degré de l'expérience professionnelle antérieure et les modalités de formation vécues, on peut penser que les savoirs relatifs à la régulation de l'équipe de vie scolaire diffèrent d'un professionnel à un autre. Pour le dire autrement, les CPE expérimentés s'inscrivent-ils dans la même démarche d'un management basé sur une éthique du care ? Dans une approche comparative, des recherches pourraient s'intéresser aux pratiques des CPE expérimentés en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire afin de répondre à cette question, en identifiant, en particulier les valeurs sur lesquelles les CPE s'appuient en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons mobilisé le SEPro dans une démarche qualitative, comme indicateur des savoirs professionnels, en élaborant une grille de mesure pour

[169] A la session 2021 du concours externe de CPE, les assistants d'éducation représentaient 30,5 % des admis (Source : Rapport de jury, Ministère de l'Éducation nationale, session 2021)

outiller et objectiver cet indicateur. Un prolongement de la recherche pourrait s'attacher à élaborer une échelle métrique de mesure du SEPro management de vie scolaire, en s'inscrivant dans une démarche quantitative et en mobilisant les tests statistiques relatifs à la constitution d'échelles métriques.

3.3 Mettre à l'épreuve la modélisation proposée

Nous avons proposé une modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail, à partir des résultats de la thèse. Des recherches pourraient être développées pour soumettre ce modèle à l'empirie dans d'autres contextes professionnels et d'autres types de dispositif de formation en situation de travail afin d'éprouver sa consistance. Au-delà du contexte professionnel des CPES, le modèle de la formation dans l'alternance est largement répandu et les problématiques liées à l'articulation entre le travail et la formation sont partagées. La modélisation que nous avançons pourrait être mobilisée dans ces contextes professionnels pour contribuer à une théorisation des apprentissages en situation de travail.

3.4 Contribuer à une typologie des recherches-intervention

L'expérience du parcours doctoral a été l'occasion de la (re) découverte d'une démarche de recherche qui nous était quasiment inconnue[170] : la recherche-intervention (Bedin, 2013 ; Broussal et al., 2018 ; Marcel et al., 2019). Cette rencontre avec une conception de recherche participative et collaborative, dans le cadre des séminaires doctoraux et ceux de l'entrée thématique à laquelle nous sommes rattachée, nous a conduit à modifier le projet de recherche initialement pensé et à opérer un déplacement dans nos conceptions de la recherche. Pour autant, nous devons reconnaître que nous manquions du recul et des connaissances nécessaires pour envisager la recherche-intervention comme un objet de recherche ; clairement, dans nos travaux, la RI est mobilisée en tant que méthode de recherche, l'enjeu heuristique de la thèse portant sur les apprentissages en situation de travail. Au terme de la RI, l'analyse des effets de la RI sur les pratiques tutorales nous laisse entrevoir des prolongements possibles pour contribuer à une épistémologie de la recherche-intervention, en s'intéressant à la recherche-intervention dans le domaine de la formation professionnelle. Le propre de la RI est de s'adresser à une diversité de contextes professionnels, en réponse à une demande sociale. En fonction de l'objet de cette demande, la RI peut prendre des formes différentes, tout en conservant le socle des visées et principes de la RI. Ainsi, la recherche-intervention création (RIC) se développe dans le domaine des arts et de la culture et repose sur un processus créatif, de nature à rapprocher sphère scientifique et sphère artistique (Broussal et al., 2021). La recherche-intervention évaluative investigue plus spécifiquement la question de l'évaluation, dans différents contextes professionnels et sociaux, et se trouve confrontée à des enjeux et difficultés spécifiques (Aussel & Bedin, 2019). Il serait intéressant de contribuer à une conceptualisation de la recherche-intervention formation, conduisant à étayer le lien complexe entre recherche et formation.

Ainsi, au terme de ce périple dans l'odyssée de la thèse, plusieurs prolongements de cette recherche se profilent. Si le voyage de la thèse prend fin ici, le cheminement scientifique ne fait

[170] Nous l'avions rencontrée lors de notre formation en master 2, Formation de formateurs d'enseignants, mais de manière succincte

que débuter. Notre apprentissage scientifique reste à poursuivre, en conservant à l'esprit les mots de Freire : « une des conditions nécessaires pour penser juste est de ne pas rester trop sûrs de nos certitudes » (Freire, 2013, p. 39).

LISTE DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abernot, Y., & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et formation : un mot à la mode, une réalité socio-éducative, une préoccupation scientifique ? In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement* (pp. 53-71). L'Harmattan.

Adam, J.-M., & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Seuil.

Adé, D., & Piot, T. (2018). *La formation entre universitarisation et professionnalisation*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Agamben, G. (2006). Théorie des dispositifs (M. Rueff, Trad.). *Poésie*, *115*(1), 25-33.

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines.

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). L'art de choisir les bons porte-parole. In D. Vinck (Éd.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (pp. 53 à 76). De Boeck.

Albarello, L. (2003a). Deux modèles : l'engagement et la distanciation. In L. Albarello (Éd.), *Devenir praticien-chercheur* (pp. 15-24). De Boeck Supérieur.

Albarello, L. (2003b). *Devenir praticien-chercheur*. De Boeck Supérieur.

Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.

Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France

Altet, M. (2000). Entretien avec Daniel Bancel : la professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM. *Recherche & formation*, *35*(1), 133-143.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 85-93.

Altet, M. (2018). 50 ans de sciences de l'éducation : témoignages et perspectives. *Dossiers des sciences de l'éducation*, *40*, 115-127.

Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *52*(2), 29-60.

Ambroise, C. (2016). *Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité*. [Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01688711

Amigues, R. (2012). Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet- frontière ? *Phronesis*, *1*(1), 119-123.

Ardoino, J. (2000). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In J. Ardoino (Éd.), *Les Avatars de l'éducation* (pp. 70-91). Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses*, 25-26, 15-34.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*. ESF.

Audet, R., & Xanthos, N. (2006). Actualités du récit. Pratiques, théories, modèles. *Protée*, *34*(2-3), 5-10.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01079595

Aussel, L., & Bedin, V. (2019). Analyse critique des difficultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. *La Revue LEeE*, (1).

Aussel, L., & Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 195-213). L'Harmattan.

Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2016). *Méthode de conduite du changement* (4e éd.). Dunod.

Auvray, J.-P. (2015). Logiques de professionnalisation des Conseillers principaux d'éducation. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeac, *Des professionnalités sous tension* (pp. 263-273). De Boeck Supérieur.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique* : contribution à une psychanalyse de la connaissance. Vrin.

Bader, P., Courtes, H., Dhermand, C., & Gaujarengues, G. (2008). Le métier de Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels. *Rapport d'étude au Syndicat National des Enseignements du Second Degré*. CNAM.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). « Transitions professionnelles ». *Recherche & formation*, 74, 101-114.

Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S., & Vinatier, I. (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. L'Harmattan.

Balslev, K., Tominska, E., & Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe, ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *44*(2), 85-102.

Balslev, K., Vanhulle, S., & Tominska, E. (2010, juin). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation*. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon-CNRS-INRP, Lyon, France.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (J.-A. Rondal, Trad.). P. Mardaga.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T.Urdan & F.Pajares (Éds.), *Self-Efficacy Beliefs of adolescents* (pp. 307-337). University of Colorado School of Education.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition.). De Boeck.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(6), 941-951.

Barbier, C. (2011). *Assistants d'éducation : quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?* CRDP de l'Académie de Grenoble.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). De Boeck Supérieur.

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, activité, apprentissage. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-91). Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action, une mise en mots des compétences*. L'Harmattan.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu* (2e édition). Presses universitaires de France.

Barth, B.-M. (2015). La psychologie culturelle de Jérôme Bruner et son impact sur la pédagogie. In J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit* (2e édition). Retz.

Barthélémy, V. (1999). Le métier de Conseiller Principal d'Éducation et l'influence des facteurs locaux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *2*(1), 43-58.

Barthélémy, V. (2005). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. Le cas des CPE. *SPIRALE-Revue de Recherches en Éducation*, *HS4*(1), 135-145.

Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : Électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, *11*, 67-79.

Barthélémy, V. (2017). *Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration du Conseiller Principal d'Éducation dans un établissement scolaire inclusif* [Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à diriger

des recherches, non publiée]. Université de Bourgogne-Franche Comté. https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01958232

Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, *8*(1), 1-27.

Bazin, H. (2013, octobre). *Les figures du tiers espace : contre espace, tiers paysage, tiers lieu*. Art et Développement Humain, Armentières, France.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'Aide à la Décision Politique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *2*(1), 89-104.

Bedin, V. (2013a). Recherche et changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 17-33). L'Harmattan.

Bedin, V. (2013b). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. De la notion d'intervention au concept de « recherche-intervention » en sciences de l'éducation. In *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 87-105). L'Harmattan.

Bedin, V. (2013b). Du changement à la recherche. In V. Bedin *(Éd.)*, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 331-348). L'Harmattan.

Bedin, V. (2013c). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. De la notion d'intervention au concept de « recherche-intervention » en sciences de l'éducation. In V. Bedin *(Éd.)*, *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 87-105). L'Harmattan.

Bedin, V. (2015). Restitution(s) et recherche-intervention. In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les science de l'éducation-Accompagner le changement* (pp. 195-208). Éducagri.

Bedin, V., & Aussel, L. (2020). Le rapport final de recherche-intervention à l'épreuve des visées heuristique, praxéologique et critique—Vers l'élaboration d'une grille d'analyse textuelle. *Questions vives*, 33.

Bedin, V., & Aussel, L. (2022, à paraître). La restitution des résultats de la recherche auprès des acteurs du terrain d'enquête. In B. Albero & J. Thiévenaz (Éds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. Éditions Raison et passions.

Bedin, V., & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin (Éds.), *Recherche-intervention et accompagnement du changement* (pp. 179-194). L'Harmattan.

Bedin, V., & Marquet, P. (2020). Conceptualiser. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éds.), *Je pars en thèse : conseils épistolaires aux doctorants* (pp. 74-86). Cépadués.

Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Les Cahiers pédagogiques*, *346*, 12-13.

Beillerot, J., & Mosconi, N. (2014). Préface. In J.Beillerot & N.Mosconi (Éds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 3-8). Dunod.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Bouillet, A. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Éditions universitaires.

Bélanger, L., & Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives*, 29.

Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude : Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Presses universitaires de France.

Bertrand, G., & Vialle, P. (2001). *Rapport d'évaluation : les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Conseil national de l'évaluation.

Bertron, C., Buisson-Fenet, H., Dumay, X., Pons, X., & Velu, A.-É. (2021). Les enseignants contractuels de l'Éducation nationale : vers l'institutionnalisation d'une gestion coutumière de la pénurie ? *Revue Francaise de Socio-Economie*, *27*(2), 121-140.

Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace : Strategies for effective practice*. Allen&Unwin.

Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *38*(1), 31-48.

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand (Éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France.

Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work : the didactics of practice. *Éducation et Didactique*, *5*(2), 125-146.

Billett, S. (2015). *Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail*. Presses Universitaires de France.

Billett, S. (2016). Pratiques participatives sur le lieu de travail : Conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage. In R. Wittorski (Ed.), *La professionnalisation en formation* (pp. 139-156). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H., & Florand, M.-F. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Dunod.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : Perspective and method* (Autre(s) tirage(s) : 1998). Prentice-Hall.

Bordes, V., Lescouarch, L., & Marcel, J.-F. (2019). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*. Presses Universitaires du Mirail.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, *94*, 74-91.

Bourdoncle, R. (1998). Préface. In J.-M. Fert, *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation* (pp. 9-11). L'Harmattan.

Bourgeois, É., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.-M., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage-contribution-. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 1-11). Presses Universitaires de France.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.

Bouvier, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches & éducations*, *15*.

Bouvier, A. (2014). *Vers des établissements scolaires apprenants : perspectives pour la conduite du changement*. CANOPE.

Bouvier, A. (2019, avril). *Le CPE face au "new public management" : Tensions et recompositions du métier*. Journée d'étude « Les nouveaux enjeux de la professionnalité des conseillers principaux d'éducation », Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne, Créteil.

Brémond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, *8*(1), 60-76.

Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Seuil.

Brossais, E., & Lefeuvre, G. (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social. In E. Brossais & G. Lefeuvre (Éds.), *L'appropriation de la prescription en éducation : Le cas de la réforme du collège* (pp. 7-21). Octarès.

Brossais, E., Rinaudo, J.-L., & Mias, C. (2018). Vieilles racines et jeunes pousses : nouvelles contributions au triptyque recherche-ingénierie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *40*, 105-113.

Brougère, G. (2011). Apprendre en participant. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.

Broussal, D. (2013a). Les changements en éducation-formation : Omniprésence, finalités et accompagnement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 37-51). L'Harmattan.

Broussal, D. (2013b). Quelles conceptions de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement du changement ? In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement* (pp. 167-179). L'Harmattan.

Broussal, D. (2017). L'émancipation : Approches conceptuelles. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éds.), *Émancipation et recherche en éducation*. Éditions du Croquant.

Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, *51*(3), 13-58.

Broussal, D., Bedin, V., & Marcel, J.-F. (2021). *Expositions et œuvres en questions : une recherche-intervention création dans un centre culturel toulousain*. L'Harmattan.

Broussal, D., Chaliès, S., & Leblanc, S. (2020). Éditorial - Innovation - Changement : enjeux et méthodes pour la recherche en éducation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *55*.

Broussal, D., Marcel, J.-F., & Aussel, L. (2018). La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *50*.

Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990.* La Pensée Sauvage.

Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 63-73.

Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay & M. Bru (Éds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). De Boeck.

Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *52*(1), 79-101.

Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Presses Universitaires de France

Bruguière, C., Héraud, J.-L., Errera, J.-P., & Rembotte, X. (2007). Mondes possibles et compréhension du réel. La lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, *44*, 69-106.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Trad.). Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.

Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité* (2e édition). Retz.

Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (2e édition). Retz.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Buisson-Fenet, H. (2008). Usages de l'usager et distinctions professionnelles : le cas des Conseillers Principaux d'Éducation. In T. L. Bianic & A. Vion (Éds.), *Action publique et légitimités professionnelles* (pp. 145-159). LGDJ.

Burdin, C. (2020). « Comme ils se parlent. » les spécificités des entretiens entre des CPE et des parents de collégiens qui ont enfreint les règles. *Carrefours de l'Éducation*, *1*(49), 97-114.

Cadet, J.-P., Roche, P., & Causse, L. (2007). *Conseiller principal d'éducation : Un métier au cœur des enjeux sociaux* (Net.Doc.28, pp. 97-114). CEREQ.

Cairns, L. (2011). Learning in the workplace : Communities of practice and beyond. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor, *The SAGE Handbook of workplace learning*. Sage.

Callon, M., Akrich, M., & Latour, M. (1991). L'art de l'intéressement. In D. Vinck (Éd.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (pp. 27-52). De Boeck.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*. Points.

Campenhoudt, L., & Quivy, Q. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e édition). Dunod.

Caré, C. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation.* CRDP de Lille.

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *5*, 9-50.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, *190*, 29-40.

Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. *Recherche & formation*, *83*(3), 33-48.

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, *35*(1), 145-180.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, *76*(4), 309-334.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & formation*, *61*, 85-129.

Chaliès, S., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : Résultats et propositions. *Savoirs*, *29*(2), 59-78.

Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : Quelques repères. *Savoirs*, *53*(2), 11-47.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès.

Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. In É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (pp. 99-110). Presses Universitaires de France.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Economica.

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche & formation*, *64*, 77-90.

Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducations*, *11*, 93-104.

Chauvigné, C. (2022). *La vie scolaire : Une histoire singulière au sein du système éducatif. La Revue de la vie scolaire (1960-2016)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche & formation*, 64, 9-14.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : Comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(1), 11-32.

Clot, Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation permanente*, *123*, 115-123.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2008a). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.

Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.

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

Condette, J.-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, *11*, 17-38.

Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, *35*, 105-131.

Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Évolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Recherches & éducations*, *11*, 13-15.

Confais, A. (2017). *Contours d'un métier traversé par un processus de féminisation :les conseillers.ères Principaux.pales d'Éducation* [Thèse de doctorat non publiée, Université de Rouen Normandie].

Cox, J., & Simpson, M. D. (2016). Exploring the Link between Self-Efficacy, Workplace Learning and Clinical Practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *17*(3), 215-226.

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Cros, F. (2004). La recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien. *Recherches & éducations*, *8*.

Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*.

Cros, F., & Raisky, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche & formation*, *64*, 105-116.

Crozet, P. (2017). Fonction publique : De la lente mort de la notation à l'institutionnalisation de l'entretien professionnel. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, *128*(2), 34-47.

Dahringer, D. (2001). Quelles évolutions dans la formation initiale des enseignants à l'IUFM ? *Le français aujourd'hui*, *2*(33), 50-57.

Dastugue, L., & Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. In G. Escalié & É. Magendie (Éds.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (pp. 161-174). Presses Universitaires de Bordeaux.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Gallimard.

De Ketele, J.-M. D., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). De Boeck Supérieur.

De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*, *3*, 28-43.

Debarbieux, E. (2015). Du climat scolaire. Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, *88-89*, 11-28.

Debarbieux, E. (2018). *L'impasse de la punition à l'école : des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant.* Payot.

Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Maison des sciences de l'homme.

Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*. De Boeck & Larcier.

Denny, J.-L. (2015). La vie scolaire : un espace d'expériences plurielles ou d'expérimentations ? Vers l'entrée en politique éducative du CPE : un nouveau paradigme ? *La revue de la vie scolaire*, *La division du travail éducatif,* (197), 40-47.

Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Presses Universitaires de France.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2007a). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

Desgagné, S. (2007b). Le défi de coproduction de « savoir » dans une recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadón (Éds.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-121). Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Gervais, F., & Larouche, H. (2001). L'utilisation du «récit» de «pratique» : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau, & M. Tardif (Éds.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203-223).

Devineau, S., & Confais, A. (2017). Le care éducatif : Principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *45*.

Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.

Do, M. (2015). *Tuteurs et changement, la professionnalisation des infirmières en question : Continuité, transformation ou mutation d'une profession*. [Thèse de doctorat]. Université Le Mirail-Toulouse II. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01297961

Douat, É. (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, *166*(3), 31-45.

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.

Dubost, J., & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 391-416). ERES.

Dubost, N. (2020). Que peut apporter l'éthique du care aux recherches en management ? : L'exemple des salariés aidants. *Gestion 2000*, *36*(4), 69-85.

Duc, B., Lamamra, N., & Besozzi, R. (2020). Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *150*, 167-188.

Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 212-223.

Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail & formation en éducation*, *4*.

Dupeyron, J.-F. (2016). La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *36*, 167-188.

Dupeyron, J.-F. (2020). L'expérience vive du CPE. *Carrefours de l'Éducation*, *1*(49), 61-78.

Dupuy, C. (2015). *Pratiques d'enseignement et pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire »* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail-Toulouse II]. http://www.theses.fr/2015TOU20113

Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, *76*(2), 61.

Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? In M. Durand & L. Filliettaz (Éds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-34). Presses Universitaires de France.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : Validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 181-194.

Dutercq, Y. (2001). Portrait du C.P.E en go-between : Vie scolaire. *Éducation et management*, *22*, 14-17.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *36*.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon (Éd.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-16). Presses Universitaires de France.

Fauré, L. (2017). *Co-enseignement et développement professionnel des enseignants en agroéquipements de l'enseignement agricole ?* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail-Toulouse II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02060332

Fauré, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2015). Dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe : le cas d'enseignants novices en sciences et techniques des agroéquipements. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *3*(12).

Favreau, M. (2010). Un métier de « l'entre-deux portes ? ». *Les Cahiers Pédagogiques*, 485. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-metier-de-l-entre-deux-portes.

Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation?* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Le Mirail-Toulouse II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01715231

Favreau, M. (2020). L'écoute au cœur du métier des CPE selon une étude sur leur représentation professionnelle. *Carrefours de l'Éducation*, *1*(49), 47-60.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux et Niestlé.

Ferron, O., Humblot, J.-P., Bazile, J., & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS* [Rapport de recherche]. Unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.

Fert, J.-M. (1998). *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : Exercer l'intelligence du cœur*. L'Harmattan.

Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIème siècle* (pp. 21-32). De Boeck Supérieur.

Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.

Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Filippi, P., Saujat, F., & Christine, F. (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Filliettaz, L. (2012a). Interactions langagières et apprentissages au travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (pp. 87-98). Presses Universitaires de France.

Filliettaz, L. (2012b). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissages*, *9*, 62-83.

Filliettaz, L., & Durand, I. (2016). L'activité de conception des tuteurs comme modalisation de l'expérience du travail : le cas de la formation des techniciens en radiologie médicale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *49*(2), 83-109.

Filliettaz, L., & Trébert, D. (2016). Coanalyse des interactions tutorales et communication en contexte de formation professionnelle des éducatrices de l'enfance : regards croisés sur la fonction de référente professionnelle. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, *18*, 85-102.

Filliettaz, L., & Vinatier, I. (2015). Que nous apprennent les discours ? In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (Éds.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 315-332). L'Harmattan.

Filliettaz, L., & Zaouani-Denoux, S. (2021). Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *62*.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, *11*(1).

Filliettaz, L., Saint-Georges, I. de, & Duc, B. (2008). « Mais vous tapez comme un pharmacien ! » Des analogies en formation professionnelle initiale. In L. Filliettaz (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives.* (pp. 137-158). De Boeck Supérieur

Filliettaz, L., Saint-Georges, I. de, & Duc, B. (2009). Interactions verbales et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In *Travail et formation des adultes* (pp. 95-124). Presses Universitaires de France.

Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (pp. 151-159). De Boeck Supérieur.

Focquenoy-Simonet. (2017). Partage des savoirs entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), la collaboration à l'épreuve. In C. Gardiès (Éd.), *Savoirs au travail-Savoirs en partage en éducation et formation* (pp. 89-109). Éducagri .

Focquenoy-Simonnet, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques : l'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. *Recherches & éducations*, *11*, 39-50.

Focquenoy, C. (2012). L'action du CPE, management ou leadership au service de l'éducatif ? *La revue de la vie scolaire*, *184*.

Focquenoy, C. (2015). *L'ombre de Monsieur Viot... : du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970)* [Thèse de doctorat non publiée, Université d'Artois].

Focquenoy, C. (2019). Du surveillant général cerné par les murs au conseiller principal d'éducation, passeur de frontières. *Recherches en Éducation*, *36*, 29-40.

Follefant, A., & Meyer, T. (2003). Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires. In P. Carré & O. Charbonnier (Éds.), *Les apprentissages professionnels informels* (pp. 185-243). L'Harmattan.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

Fournié, J. (2012). La communication, au cœur du management de la vie scolaire. *La revue de la vie scolaire*, *184*, 22-25.

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés* (M. Lefay & L. Lefay, Trad.). La Découverte.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Reignier, Trad.). Erès.

Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contempory UK workplace : Creating and managing expansive an restrictive participation. *Journal of Education and Work*, *16*(4), 407-426.

Fusco, G., Bertoncello, F., Candau, J., Emsellem, K., Huet, T., Longhi, C., Poinat, S., Primon, J.-L., & Rinaudo, C. (2014). *Faire science avec l'incertitude : réflexions sur la production des connaissances en Sciences Humaines et Sociales*. Incertitude et connaissances en SHS : production, diffusion, transfert. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01166287

Galichet, F. (2014). *L'émancipation : Se libérer des dominations*. Chronique sociale.

Galimberti, D. (2021). *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Presses universitaires de Grenoble.

Gambert, P., & Bonneau, J. (2013). *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010* (N° 201; Les dossiers). Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. https://www.education.gouv.fr/regards-croises-de-chefs-d-etablissements-et-conseillers-principaux-d-education-dans-le-second-degre-40709

Garcia, A. (2011). *De l'apprentissage professionnel : Le cas des enseignants stagiaires de l'enseignement agricole français durant le stage de pratique accompagnée. ?* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail- Toulouse II. http://www.theses.fr/2011TOU20063

Garcia, N., Beaumont, C., & Frenette, E. (2015). Validation du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école (Q-SEPVE). *International Journal of Violence and Schools*, *15*, 142-163.

Gardiès, C. (2017). Introduction. In C. Gardiès (Ed.), *Savoirs au travail. Savoirs en partage en éducation et formation* (pp. 13-18). Éducagri .

Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et Société*, *35*(4), 531-553.

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (pp. 131-150). De Boeck Supérieur.

Gauthier, C., & Tardif, T. (1997). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e éd.). G.Morin.

Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas : L'anthropologue comme auteur*. Métailié.

Genette, G. (1972). *Figures. III*. Seuil.

Gentil, R., & Alluin, F. (1996). Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, *72*.

George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy : A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, *62*(2), 217-233.

Gérard, F. (2017). *Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises*. [Thèse de doctorat, Université Paris 10]. http://www.theses.fr/2017PA100039

Gérard, F. (2018). Penser les apprentissages professionnels : une approche francophone et anglophone avec Pastré et Billett. *Éducation permanente*, *216*, 85-98.

Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, *20*(3), 13-33.

Germier, C. (2015). L'accompagnement d'une réforme en lycée agricole. In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation-Accompagner le changement* (p. 37-48). Éducagri .

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (M. Audet, Trad.; 2e édition.). Presses Universitaires de France.

Gilligan, C. (1982). *Une voix différente : Pour une éthique du care* (A. Kwiatek, S. Laugier, & P. Paperman, Trad.). Flammarion.

Girinshuti, C. (2019). Accès à l'emploi des enseignants et enseignantes diplômés de Suisse romande. Quels sont les effets d'un recrutement géré localement sur les logiques d'accès au métier ? *Éducation et sociétés*, *43*(1), 77-92.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Minuit.

Goigoux, R., Ria, L., & Toczek-Capelle, M.-C. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses universitaires Blaise Pascal.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Larousse.

Gremion, F. (2020). L'évolution d'une posture de recherche : Le soutien par l'analyse en mode écriture. *Phronesis*, *9*(3), 84-96.

Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, *11*, 51-65.

Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *38*(1), 93-108.

Gurnade, M.-M. (2016). *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux : Le cas d'un observatoire "vivre sa jeunesse" dans une recherche-intervention*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01898218

Gurnade, M.-M., & Marcel, J.-F. (2015). La restitution comme espace de confrontation de savoirs pluriels : Le cas d'une recherche-intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *18*(2), 31-55.

Guy, D. (2013). Le choix d'un cadre générique pour penser, observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement* (pp. 215-229). L'Harmattan.

Hadji, C. (2002a). Est-ce ainsi que les savoirs vivent ? In J. Donnay & M. Bru (Éds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 17-34). De Boeck.

Hedjerassi, N. (2017). Gaston Mialaret (1918-2016) ou « l'effort d'institutionnalisation » des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *50*(1), 85-103.

Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Érès.

Hess, R. (1981). *La Sociologie d'intervention*. Presses Universitaires de France.

Hétu, J. C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (Éds.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* De Boeck Université.

Hughes, E. C. (1992). *Le regard sociologique*. EHESS.

Javier, C. (2015). *Analyse de l'activité des CPE tuteurs dans le cadre de l'activité typique de l'entretien-conseil. Du bilan au conseil, quels repères pour la formation des CPE tuteurs ?* [Mémoire de master 2. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II].

Javier, C. (2018, octobre). *Vers un référentiel de situations professionnelles pour le métier de CPE*. CIDEF, Rennes. 4ème Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018, Rennes.

Javier, C. (2019a, juillet). *Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2019), Bordeaux.

Javier, C. (2019b). L'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail : de la professionnalisation des CPE débutants à la professionnalisation des CPE tuteurs. In N. Asloum, E. Brossais, & C. Gardiès (Éds.), *Professionnalisation des acteurs de l'École au prisme des collaborations. Recherche, innovation, institution* (pp. 89-94). Cépadués.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, *208*, 53-64.

Jouve, V. (2006). Les métamorphoses de la lecture narrative. *Protée*, *34*(2-3), 153-161.

Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Correa Molina & C. Gervais (Éds.), Les stages en formation à l'enseignement (pp. 59-82). Presses de l'Université du Québec.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009 : Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, *23*(1), 21-43.

Kohn, R. C., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Nathan.

Kreiswirth, M. (1995). *Tell Me a Story : The Narrativist Turn in the Human Sciences*. University of Toronto Press.

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.

Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, *40*, 60-75.

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, *10*, 368-388.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge Université Press.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, *5*, 59-90.

Lefeuvre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, *2*(1), 78-88.

Lefeuvre, G. (2007). Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'École primaire [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176914

Lefeuvre, G., & Brossais, E. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation : le cas de la réforme du collège*. Octarès.

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *5*(11), 277-314.

Legendre, F. (2019). La réforme de la formation des enseignants et des CPE... Et mes inquiétudes. *Les cahiers de la LCD*, 11, 135-143.

Legroux, J. (2008). De l'information à la connaissance (2e édition). L'Harmattan.

Lelièvre, C. (1994). Histoire des Institutions scolaires (1789-1989). Nathan pédagogie.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persiste...: *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 356-362.

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-113.

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

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses Universitaires de France.

Lescure, E. de. (2013). Métiers et professions. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.

Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble…. *Recherche & Formation*, *49*(1), 125-134.

Lévy-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Gauthier-Villars.

Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Éditions Érès.

Louis, É. (2014). 10 ans d'existence des assistants d'éducation, quel bilan ? *Pour*, *2*(222), 7-15.

Lussi Borer, V. & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. In V. Lussi Borer (Éd.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 219-238). De Boeck Supérieur.

Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, *320*, 26-28.

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (2013). *The SAGE Handbook ok Workplace Learning*. SAGE.

Malo, A. (2018). Apprendre en stage selon différentes configurations de la situation de travail et de formation. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo (Éds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 44-66). Presses de l'Université du Québec.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 103-113.

Marcel, J.-F. (2005). Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant. [Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à diriger des recherches, non publiée. Université Toulouse le Mirail Toulouse II]. Récupérée de http://jf.marcel.free.fr

Marcel, J.-F. (2009a). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *5*(11), 161-176.

Marcel, J.-F. (2009b). « Travail partagé » de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche & formation*, *61*, 131-144.

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « "sur" » et le « "pour" » dans la recherche en éducation : Question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, *27-28*, 41-64.

Marcel, J.-F. (2012a). Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations*, *8*, 101-120.

Marcel, J.-F. (2012b). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis*, *1*(1), 40-58.

Marcel, J.-F. (2014a). Analyser le changement dans les lycées agricoles. In J.-F. Marcel (Éd.), *Lycées agricoles en changement* (pp. 11-23). Éducagri .

Marcel, J.-F. (2014b). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches en Éducation*, *19*, 82-95.

Marcel, J.-F. (2015a). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri .

Marcel, J.-F. (2015b). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement* (pp. 223-230). Éducagri .

Marcel, J.-F. (2015c). Quand la Recherche-Intervention interprète le changement. In D. Broussal, PP. Ponté, & V. Bedin (Éds.), *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (pp. 7-18). L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2015d). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (pp. 23-33). Éducagri .

Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention (RI) comme modalité particulière des recherches-actions collaboratives (RAC) : Théorisation, illustrations, discussion. *Intervençao social*, *Hors-série*.

Marcel, J.-F. (2018). L'émancipation au risque de la bienveillance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *29*.

Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, *1*.

Marcel, J.-F. (2020a). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *33*.

Marcel, J.-F. (2020b). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la Société*, à paraître.

Marcel, J.-F., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, *7*(1), 79-91.

Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail et formation en éducation*, *4*.

Marcel, J.-F., & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador ciudadano : Hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista estudios cooperativos*, *17*(1 et 2), 101-121.

Marcel, J.-F., & Péoc'h, N. (2013). Recherche-intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s). In V.Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 107-123). L'Harmattan.

Marcel, J.-F., Aussel, L., & Broussal, D. (2019). Penser la formation à partir d'une recherche-intervention. *Éducation permanente*, *3-4*(220-221), 1-10.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, *138*, 135-170.

Markaki-Lothe, V., & Filliettaz, L. (2018). « Comment faire les remarques dans l'effervescence du travail ? » : une analyse interactionnelle des scissions des cadres participatifs dans la formation professionnelle des éducateurs de la petite enfance. *Tranel*, *67*, 79-102.

Markaki, V., & Rémery, V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : Pour une approche du « travail en actes ». *Sociologie et sociétés*, *48*(1), 143-167.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *44*(2), 7-11.

Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(1).

Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B., & Gravel, N. (2010). Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *24*, 109-132.

Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche et formation*, *93*, 67-78.

Maury, C. (2006). *Élaboration et utilisation de référentiels par et pour les formations d'ingénieurs*. Rapport du CEFI.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, *139*, 65-86.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche & formation*, *35*, 59-73.

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan (Éd.), *Alternances en formation* (p. 83-100). De Boeck Supérieur.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Éducation*, *4*, 51-64.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, *1*(1), 59-67.

Mayen, P. (2017). L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. *Recherche & formation*, *84*, 9-23.

Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. *Éducation permanente*, *216*, 141-158.

Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation*, *28*, 70-83.

Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche & formation*, *64*, 31-46.

Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants : Études de cas dans le primaire et le secondaire*. Octarès.

Merini, C. (2015). Du négoce à la négociation : Terrains d'entente entre recherche et intervention. In In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement* (pp. 181-193). Éducagri.

Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *16*(1), 77-95.

Métral, J.-F., & Mayen, P. (2007). La science dans les dossiers de Validation des acquis de l'expérience (VAE). *Aster*, *44*(44), 135-158.

Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Vrin.

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en science de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Mikailoff, N. (2015). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité : Étude compréhensive d'une posture en tension* [Thèse de doctorat, Université Aix Marseille]. https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/tel-01278242

Mikailoff, N. (2016, juillet). *La relation d'accompagnement entre le conseiller principal d'éducation et l'élève : différents moments pédagogiques d'une posture professionnelle en tension dans l'établissement*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2016), Mons, Belgique.

Mikaïloff, N. (2017). L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant. Une approche multidimensionnelle et bienveillante au service de l'épanouissement individuel et collectif des élèves. *Recherches & éducations*, 18.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck.

Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. (2015). *Observatoire des missions et des métiers. Les métiers de la vie scolaire*. https://agriculture.gouv.fr/une-nouvelle-cartographie-des-metiers-de-la-vie-scolaire

Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. (2009). *Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels*. DRIF- EDUTER- IEA- POFE. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bacpro/bac-pro-GuideEcritureRefV8Dec2009.pdf

Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 65-75.

Mondada, L. (1995). La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science. *Réseaux*, *13*(71), 55-77.

Monfette, O., & Grenier, J. (2016). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle en formation initiale en éducation physique et à la santé. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *32(2)*.

Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. La position du Conseiller principal d'Éducation. *Recherches & éducations*, *15*.

Morin, E. (2004). *La méthode. 6. Éthique*. Seuil.

Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Presses Universitaires de France.

Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *41*.

Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *166*, 59-69.

OCDE. (2013). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Éditions OCDE.

Orange-Ravachol, D., & Triquet, É. (2007). Sciences et récits, des rapports problématiques. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, *44*, 7-22.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses universitaires de Rennes.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 5-26). De Boeck.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? quelles compétences ?* (4e édition.). De Boeck.

Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. *éducation permanente*, *139*, 9-11.

Pastré, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. In M. Durand & M. Fabre (Éds.), *Les situations de formation, entre savoirs, problèmes et activités* (pp. 103-121). L'Harmattan.

Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, *12*, 12-25.

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

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, *4*(153), 43-56.

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, *62*, 91-108.

Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, *75*(1), 19-31.

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, *25*(3), 15-23.

Perez-Roux, T. (2019). Des dynamiques de professionnalisation dans et au-delà de la formation : quelles épreuves à surmonter lors de l'entrée dans le métier ? In E. Brossais, C. Gardiès, & N. Asloum (Éds.), *Professionnalisation des acteurs de l'école au prisme des collaborations* (pp. 95-101). Cépadués.

Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. In D. Adé & T. Piot (Éds.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation* (pp. 21-43). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement.* Presses universitaires de France.

Perrault, B., Brassart, D.-G., & Dubus, A. (2010, septembre). *Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants*. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010), Genève.

Perrenoud, P. (2007). La vie scolaire et son double. In A. Picquenot & C. Vitali (Éds.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (pp. 63-71). CRDP de Bourgogne.

Pescatori, G., Bouatou, A., Gauthier, P., & Leuridan, M.-P. (2015). *Les métiers de la vie scolaire* [Observatoire des missions et des métiers]. Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. https://agriculture.gouv.fr/une-nouvelle-cartographie-des-metiers-de-la-vie-scolaire

Petitjean, J. (2007). Raconte-moi une histoire. Enjeux et perspectives (critiques) du narrativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, *13*, 185-200.

Peyrin, A. (2019). Redefining public employment norms. *Revue Française de Socio-Économie*, *22*(1), 67-84.

Pineau, G., & Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires*. L'Harmattan.

Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *38*(4), 7-14.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives*, *5(11)*, 259-275.

Piot, T. (2015). Métier du social et de l'insertion : Des professionnalités en tension. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeac (Éds.), *Des professionnalités sous tension* (pp. 77-91). De Boeck.

Plane, J.-M. (2019). *Les approches contemporaines du management*. Dunod.

Porée, J. (2013). Les limites du récit. *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, *4*(2), 38-49.

Porter, E. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Houghton Miflin.

Possati, L. M. (2013). Si l'action est comme le texte. La fondation du social et le principe d'analogie chez Ricœur. *Dialogue*, *52*(3), 477-490.

Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, *64*, 15-30.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Éds.), *Analyse qualitative en éducation* (pp. 135-142). De Boeck Supérieur.

Propp, P. (1928). *Morphologie du conte* (Seuil).

Prost, A. (1979). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Armand Colin.

Prost, A. (2014). Le changement dans l'École : la vision de l'historien. *Administration éducation*, *143*(3), 19-26.

Queré, L. (1997). La situation toujours négligée ? La coopération dans les situations de travail. *Réseaux*, *15*(85), 163-192.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-29). Octarès.

Racle, D. (2018). *L'activité des conseillers principaux d'éducation : Temps, temporalités et paradoxes* [Mémoire de master 2]. Université Bourgogne Franche-Comté.

Rémery, V., & Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation permanente*, *206*, 47-74.

Rémy, R. (2007). Entre pratiques de terrain et théorie : Une formation en quête de références professionnelles. In A. Picquenot & C. Vitali (Éds.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. SCEREN-CRDP Bourgogne.

Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Presses Universitaires de France.

Renier, S., & Guillaumin, C. (2022). L'art de passer les frontières : pratique et éthique de l'interface au fondement de l'alternance. *Phronesis*, *11*(1), 223-234.

Reuter, Y. (2009). *Analyse du récit*. Armand Colin.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Éds.),*Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Presses Universitaires de France.

Ria, L. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau ». Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010), Genève.

Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Swiss Journal of Educational Research*, *32*(1), 105-120.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil.

Rinaudo, J.-L. (2017). Postures de recherche et émancipation. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éds.), *Émancipation et recherche en éducation* (pp. 377-395). Éditions du Croquant.

Robert, A., & Marcel, J.-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : Éléments pour un débat. In V. Bordes, L. Lescouarch, & J.-F. Marcel, (Éds.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (pp. 25-42). Presses Universitaires du Mirail.

Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse : l'œuvre de Vygotski : Fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, *120*(1), 105-147.

Romano, J. L. (1996). School Personnel Prevention Training : A Measure of Self-Efficacy. *Journal of Educational Research*, *90*(1), 57-63.

Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive* (T. Chaumont, Trad.). La Découverte.

Rotter, J. B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80*, 1-28.

Rouillard, R., & Chauvigné, C. (2020). Quelle est la place du travail collaboratif entre le conseiller principal d'éducation et les enseignants dans les représentations sociales des étudiants ? *Carrefours de l'Éducation*, *1*(49), 79-96.

Saint-Jean, M., & Seddaoui, F. (2013). Le concept de développement en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In V.Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 179-191). L'Harmattan.

Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G., & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *31*, 31-48.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-187).

Sartres, J.-P. (1972). *Huis clos*. Gallimard.

Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Éducation permanente*, *4*(133), 9-26.

Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Optimistic Self-Beliefs as a Resource Factor in Coping with Stress. In S. E. Hobfoll & M. W. de Vries (Éds.), *Extreme Stress and Communities : Impact and Intervention* (pp. 159-177). Springer Netherlands.

Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. François Bourin.

Star, S. L., & Griesemer, J. (1989). Institutionnal ecology, ‚Translations' and Boundary objects : Amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertrebate zoology. *Social Studies of Science*, *19*(3), 387-420.

Stein, N., & Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, *2*.

Taddéi, F., Béchetti-Bizot, C., & Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Tali, F. (2016). *Les apprentissages professionnels des enseignants : le cas d'une formation hybride d'enseignants du second degré se spécialisant pour scolariser des élèves en situation de handicap* [Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II].

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* De Boeck Université.

Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Presses universitaires de France.

Testard, H., & Chaponnière, J.-R. (2021). *Pandémie, le basculement du monde*. Éditions de l'Aube.

Texier, R. (2018). *Manifeste de l'élastogenèse*. Fata Morgana.

Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et Passions.

Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, *8*(1), 125-151.

Todorov, T. (1968a). La grammaire du récit. *Langages*, *3*(12), 94-102.

Todorov, T. (1968b). Poétique. In O. Ducrot, T. Todorov, D. Sperber, M. Safouan, & F. Wahl (Éds.), *Qu'est-ce que le structuralisme ?.* (pp. 97-166). Seuil.

Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, *1*(29), 5-27.

Traverso, V. (2012). Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, *175*(3), 3-17.

Triby, E. (2014). Éditorial. *Recherches & éducations*, *11*, 5-10.

Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique ? : De la pragmatique à la psychologie sociale*. Presses universitaires de Grenoble.

Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue du MAUSS*, *32*(2), 243-265.

Tronto, J., & Fisher, B. (1990). Toward a feminist theory of care. In E. K. Abel & M. K. Nelson, *Circles of care : Work and identity in women's lives* (pp. 35-49). State University of New York Press.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, *35*, 85-103.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). De Boeck Université.

Vanier, M. (2000). Qu'est-ce que le tiers espace ? Territorialités complexes et construction politique. *Revue de Géographie Alpine*, *88*(1), 105-113.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143-178.

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, *6*(1), 47-68.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses universitaires de Rennes.

Vergnaud, G. (1996a). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Presse Universitaires de France.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

Vilches, V. A., & Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine . *Formation emploi*, *141*(1), 27-44.

Vinatier, I., Filliettaz, L., & Laforest, M. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail : Outil de formation professionnelle et de recherche*. Raison et Passions.

Vincent, S., & Olry, P. (2018). Le rapport individuel/collectif dans l'organisation apprenante. *Éducation permanente*, *3*(216), 173-188.

Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Recherches & éducations*, *11*, 105-119.

Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire : mutations et variations*. Hachette.

Vygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpe.

Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, Trad.). La Dispute.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage.* Éditions sociales.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2010, avril). *When the rubber hits the road : changing motivations for teacher subtypes in the first five years of teaching*. American Educational Research Association Annual Conference, Denver, États-Unis.

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1991). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Seuil.

Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (Éds.) (2011*). L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales.* HEP-Bejune.

Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S Vygotsky et M.M Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Delachaux et Niestlé.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9-36.

Wittorski, R. (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique…. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *24*, 7-11.

Wittorski, R. (2014). Savoir professionnel. In A.Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 283-286). De Boeck.

Wittorski, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure ? In D. Adé & T. Piot (Éds.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy : Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 181-193.

Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant : Apprentissage, activité, développement. *Pratiques psychologiques*, *1*, 19-35.

TEXTES OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES

Ministère de l'Éducation nationale

Décret du 11 mai 1937 portant création du statut des maîtres d'internat des lycées, collèges et cours secondaires, (1937).

Circulaire de missions n°65-419 du 17 novembre 1965 sur la mission des surveillants généraux, (1965).

Circulaire 68-513 du 19 décembre 1968, portant création des foyer socio-éducatifs dans les établissements scolaires, (1968).

Décret 70-738 du 12 août 1970, portant création du corps des CE CPE, (1970).

Circulaire n°82-402 sur le rôle et conditions d'exercice des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation, (1982).

Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, (1989).

Décret du 11 octobre 1989 portant statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation, (1989).

Décret n°2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation, (2003).

Loi du 10 février 2005 pour la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap, (2005).

Loi n° 2005-380 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'École, (2005).

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, (2006).

Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, (2010).

Circulaire n° 2010-103 du 13-7-2010. Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires, (2010).

Arrêté du 1er juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, (2013).

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation, (2013).

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, (2013).

Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale, 2013-768 (2013).

Circulaire n°2014-080 du 17-06-2014, Modalités d'organisation de l'année de stage 2014-2015, (2014).

Circulaire n°2015-139 du 10-08-2015 : Missions des conseillers principaux d'éducation, (2015).

Arrêté du 26.04.17. Psychologues de l'éducation nationale. Référentiel de connaissances et de compétences, (2017).

Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017. Psychologues de l'Éducation nationale, (2017).

Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018. Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées., (2018).

Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, (2019).

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, (2019).

Note de service n° 203266 du 27 novembre 2020. Professeurs et CPE contractuels alternants inscrits en master MEEF, (2020).

Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation, (2021).

TABLE DES ILLUSTRATIONS

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Facteurs contributifs de l'apprentissage en situation de travail, d'après Mayen & Gagneur (2017) et Billett (2001, 2016) 103
Tableau 2 : Situations professionnelles significatives du métier de CPE 121
Tableau 3 : Compétences à mobiliser par un CPE dans la conduite de l'entretien avec un AED 129
Tableau 4 : Synthèse des éléments théoriques retenus pour l'étude des processus d'apprentissage 174
Tableau 5 : Synthèse des éléments théoriques retenus pour l'étude des savoirs professionnels 174
Tableau 6 : Composantes du SEPro pour la régulation du service de vie scolaire 186
Tableau 7 : Caractéristiques des dyades CPES/CPET participant à la recherche 193
Tableau 8 : Récapitulatif des éléments repérables dans les énoncés pour identifier les savoirs professionnels, d'après Gurnade (2016, p161-162) et Balslev et al. (2011) 199
Tableau 9 : Grille d'analyse de l'engagement de la CPES dans l'interaction 201
Tableau 10 : Grille d'analyse de l'affordance des séquences d'interaction 202
Tableau 11 : Exemple de la démarche d'analyse pour un extrait d'une séquence interactive pour la dyade 2 (T1, séance de débriefing post-EP) 203
Tableau 12 : Outils et modes d'analyse pour identifier les savoirs professionnels 207
Tableau 13 : Outils et modes d'analyse pour identifier les processus d'apprentissage mobilisés 208
Tableau 14 : Synthèse du corpus des éléments empiriques recueillis 208
Tableau 15 : Éléments du schéma quinaire 220
Tableau 16 : Éléments du schéma actanciel 222
Tableau 17 : Éléments du schéma psychologique 224
Tableau 18 : Synthèse de l'ensemble des épisodes significatifs par CPES et par type de récit 225
Tableau 19 : Source empirique des variables 226
Tableau 20 : Tableau des groupes de variables pour le récit de l'observateur 228
Tableau 21 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'acteur 229
Tableau 22 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques (cadre de l'épisode et élément déclencheur) 230
Tableau 23 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques (traitement cognitif de la situation, phase d'action et état final) 230
Tableau 24 : Illustration des variables du schéma psychologique, CPES 1, T1, épisode 2 232
Tableau 25 : Niveaux de SEPro 244
Tableau 26 : Évolution du niveau de SEPro, aux trois temps du dispositif de FEST 244
Tableau 27 : Profil d'évolution des deux composantes du SEPro pour les cinq CPES, de T1 à T3 245
Tableau 28 : Pourcentage d'évolution du score des variables constitutives du SEPro, entre le début et la fin du dispositif de FEST, pour les 5 CPES 247
Tableau 29 : Perception des CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro 256
Tableau 30 : CPES 1, vignette de présentation des mises en situation de travail 270

Tableau 31 : Analyse de l'évolution des buts pour la CPES 1 272
Tableau 32 : Prises d'indices de la CPES 1, aux trois temps du dispositif.....279
Tableau 33 : Évolution des modalités d'interactions verbales, CPES 1, au cours des périodes T1 à T3 280
Tableau 34 : Contributions à posteriori-Thèmes et expérience professionnelle antérieure 302
Tableau 35 : Contributions a posteriori, modalités d'action et expérience professionnelle antérieure 303
Tableau 36 : Extrait du tableau de synthèse du Chi2-Expérience professionnelle antérieure.303
Tableau 37 : Définition des répertoires de buts 304
Tableau 38 : Registre d'apprentissage : catégorisation des buts.....304
Tableau 39 : Registres d'apprentissage : catégorisation des jugements pragmatiques.....305
Tableau 40 : Registres d'apprentissage par les CPES de la conduite de l'entretien professionnel avec un AED.....306
Tableau 41 : Dynamique d'apprentissage des CPES aux trois temps du dispositif 307
Tableau 42 : Caractéristiques des AED en T0 314
Tableau 43 : Savoirs professionnels énoncés par les CPET au cours du dispositif de FEST .315
Tableau 44 : Synthèse de la mise en relation savoirs abordés par le CPET/évolution des variables décrivant les pratiques de la CPE, dyade 6, T0/T1.....318
Tableau 45 : Synthèse du lien entre les savoirs énoncés par les CPET et l'évolution des pratiques des CPES 319
Tableau 46 : Mise en relation savoirs énoncés par les CPET/profil d'évolution du SEPro ...321
Tableau 47 : Synthèse de la dynamique interactionnelle des séances de débriefing pour les cinq dyades.....323
Tableau 48 : Exemples vicariants et expériences d'apprentissage signifiantes relatifs au management de l'équipe vie scolaire 331
Tableau 49 : Matrice de caractérisation des configurations de tutelle.....335
Tableau 50 : Lien entre configuration de tutelle et apprentissages des CPES.....338

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Le tiers-espace socio-scientifique....39
Figure 2 - Les instances de la RI....41
Figure 3 - Notre recherche-intervention....43
Figure 4- Modélisation d'une situation professionnelle significative....91
Figure 5 - Éléments constitutifs d'un dispositif de FEST....124
Figure 6 - Les étapes du dispositif FEST élaboré par le GTra2....125
Figure 7 - La réciprocité causale triadique (Bandura, 1986)....165
Figure 8 - Modèle quaternaire des pratiques, d'après Marcel (2014b)....168
Figure 9 - Contextualisation du modèle quaternaire des pratiques à étude des pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire....170
Figure 10 - Opérationnalisation du modèle quaternaire des pratiques pour l'étude des pratiques de régulation de l'équipe vie scolaire....172
Figure 11- Calendrier initial du recueil des éléments empiriques....181
Figure 12 - Processus vicariants dans le dispositif de FEST....196
Figure 13 - Grille d'analyse des interactions tutorales Crahay (1999, p. 329-330)....197
Figure 14 - Caractéristiques des interactions langagières, d'après Filliettaz, 2012 et Fuller & Unwin,2003....202
Figure 15 - Synthèse de la démarche d'élaboration des récits....218
Figure 16 - Schéma narratif actanciel, d'après Greimas (1966)....222
Figure 17 - Opérationnalisation du modèle quaternaire des pratiques avec les variables issues des récits de pratiques....235
Figure 18 - Synthèse du dispositif de recueil des éléments empiriques....238
Figure 19 - Évolution des champs du SEPro 1, entre le début et la fin du dispositif de FEST....248
Figure 20 - Évolution des champs du SEPro 2, entre le début et la fin du dispositif de FEST (2/2)....250
Figure 21 - Évolution des champs du SEPro 2, entre le début et la fin du dispositif de FEST (2/2)....253
Figure 22 - Variations des champs du SEPro pour les cinq CPES, à l'issue du dispositif de FEST....265
Figure 23 - Perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro....267
Figure 24 - Évolution des jugements pragmatiques CPES 1....278
Figure 25 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 1....288
Figure 26 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 2....291
Figure 27 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 4....294
Figure 28 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 5....297
Figure 29 - Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques, CPES 6....300
Figure 30 - Thèmes des épisodes en fonction de l'expérience antérieure des CPES....302
Figure 31 - Modalités d'action des CPES en fonction de l'expérience professionnelle antérieure....303
Figure 32 - Fonctions de tutelle mobilisées par les tuteurs, sur l'ensemble du dispositif de FEST....322
Figure 33 - Fonctions de l'étayage, CPET 2, aux trois temps du dispositif de FEST....324

Figure 34 - Occurrences des exemples vicariants relevés dans le discours des tuteurs, sur l'ensemble du dispositif 327
Figure 35 - Évolution du nombre d'exemples vicariants dans le discours des tuteurs, aux trois temps du dispositif 328
Figure 36 - Nombre total d'expériences d'apprentissage significatives rapportées par les CPES à l'issue du dispositif de FEST 328
Figure 37 - Évolution du nombre d'expériences d'apprentissage signifiantes rapportées par les CPES au cours des trois temps du dispositif 329
Figure 38 - Gradient des registres d'apprentissage 337
Figure 39 - Modélisation de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de FEST 355
Figure 40 - Facteurs définissant le potentiel d'apprentissage d'un dispositif de FEST 358

LISTE DES SIGLES

SIGLE	DEFINITION
AED	Assistant d'éducation
AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
CC	Compétence commune
CEG	Collège d'enseignement général
CET	Collège d'enseignement technique
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et lexicales
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPES	Conseiller principal d'éducation stagiaire
CPET	Conseiller principal d'éducation tuteur
DAFPEN	Délégation académique de la formation des personnels de l'éducation nationale
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
EE	Encadrement éducatif
EPLE	Établissement public local d'enseignement
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
FEST	Formation en situation de travail
FSE	Foyer socio-éducatif
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MAFPEN	Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale
MEEF	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MI-SE	Maître d'internat-surveillant d'externat
Psy EN	Psychologue de l'Éducation nationale
RI	Recherche-intervention
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SEPro	Sentiment d'efficacité professionnelle
UMR EFTS	Unité mixte de recherche Éducation Formation Travail Savoirs

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS I

SOMMAIRE IV

INTRODUCTION GENERALE 1

1 La genèse du projet de recherche *1*

1.1 Documenter les apprentissages des CPE débutants en situation de travail 1

1.2 Enjeux heuristiques, praxéologiques et méthodologiques de la recherche-intervention 2

2 Itinéraire d'un parcours doctoral *4*

2.1 Un engagement dans le contexte professionnel de la recherche : une posture épistémologique assumée 4

2.1.1 Devenir chercheure pour répondre à une problématique professionnelle : un exercice d'équilibrisme 4

2.1.2 Les choix théoriques et méthodologiques opérés pour penser la distanciation avec l'objet de recherche 6

2.2 La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité 8

3 Une architecture de thèse en trois tomes *9*

3.1 Tome 1 - Accompagner le changement par une Recherche-Intervention : enjeux professionnels et scientifiques 10

3.2 Tome 2 : « La recherche-intervention, cadre théorique et méthodologique » 10

3.3 Tome 3 : « Les apports de la recherche-intervention » 10

3.4 L'organisation dématérialisée des annexes 10

TOME 1 : LE PROJET DE LA RECHERCHE-INTERVENTION **11**

Introduction du tome 1 ..... *13*

CHAPITRE 1 UNE RECHERCHE-INTERVENTION SUSCITÉE DANS LA FORMATION DES CPE TUTEURS 15

1 Une recherche-intervention dans le domaine de la formation des CPE tuteurs *15*

1.1 Le contexte de la recherche-intervention 15

1.2 Une RI suscitée : créer un espace d'intéressement 16

1.2.1 Les enjeux d'une RI suscitée 16

1.2.2 Concevoir la formation à partir d'une recherche-intervention 17

1.3 D'une demande suscitée à la formalisation de la commande 18

1.3.1 Une temporalité soumise aux contraintes des changements institutionnels 18

1.3.2 La formalisation de la commande 19

2 La conduite et l'accompagnement du changement dans le domaine de l'éducation et de la formation 20

2.1 Clarifier la notion de changement 20

2.1.1 Le changement comme processus 20

2.1.2 Les dimensions du changement 21

2.2 Accompagner le changement 22

2.2.1 Le rapport des sciences de l'éducation et de la formation et de la demande sociale, dans le domaine de l'éducation et de la formation 22

2.2.2 Distinguer conduite et accompagnement 22

3 La recherche-intervention, une voie pour l'accompagnement du changement en éducation et formation *24*

3.1 La recherche-intervention, dans la mosaïque des recherches-actions collaboratives et participatives 24

3.1.1 Aux origines de la recherche-intervention : une rupture dans les conceptions du rapport science-action 24

3.1.2 L'évolution introduite par la recherche-intervention 25

3.2 Pour une cartographie de la recherche-intervention 26
3.2.1 La dimension participative, le « avec » 27
3.2.2 La visée praxéologique, le « pour » 27
3.2.3 La visée heuristique, le « sur » 28
3.2.4 La perspective émancipatrice, le « par » 29
3.2.5 L'interdépendance entre visées et principes, la « reliance » 30
3.2.6 Le tiers-espace socio-scientifique 31
3.2.7 Généalogie de la commande : de l'émergence de la demande vers la contractualisation d'une commande 32
3.3 La posture du chercheur-intervenant : entre engagement et distanciation 34
3.4 L'art de la restitution 35
4 L'ingénierie de la recherche-intervention 36
4.1 Adosser la formation à une démarche de recherche-intervention 36
4.2 Le comité de pilotage, les groupes de travail 37
4.2.1 Un tiers-espace socio-scientifique resserré dans une temporalité étendue 37
4.2.2 Les instances et les phases de la recherche-intervention 39
Synthèse du chapitre 1 42

CHAPITRE 2 LE CHANGEMENT AU CŒUR DU MÉTIER DE CPE 45

1 La genèse du métier : un héritage intimement lié à l'histoire du système éducatif français 45
2 Un métier en changement permanent, entre prescriptions institutionnelles et représentations du métier 46
2.1 Une identité professionnelle en construction 46
2.1.1 L'entrée en pédagogie 46
2.1.2 Le tournant de la loi de refondation de l'école 47
2.2 Le CPE contemporain : une prescription institutionnelle ambitieuse… 48
2.2.1 Investir de nouveaux territoires : la dimension politique de la fonction 48
2.2.2 Une confirmation et un déplacement du rôle pédagogique du CPE 49
2.2.3 Assumer la responsabilité du service de vie scolaire 51
2.3 … qui rencontre, sur le terrain, un triple décalage 51
2.3.1 La complexité du travail collectif avec les enseignants : le clivage entre l'éducatif et le pédagogique 51
2.3.2 La relation au chef d'établissement : un enjeu de positionnement, une construction incertaine 53
2.3.3 Le décalage entre travail prescrit, métier rêvé et métier réel 53
2.4 Un métier qui se féminise 54
3 Une activité professionnelle sous tension 55
3.1 Un rapport au temps en tension entre l'urgence du quotidien et le temps long de la politique éducative 55
3.2 Les missions partagées avec d'autres : la complexité du travail collectif 56
3.3 Concilier l'individuel et le collectif 58
3.4 Faire reconnaître ses missions, un enjeu de légitimité professionnelle 59
3.4.1 Un sentiment de déficit de reconnaissance 59
3.4.2 Les logiques d'action des CPE 60
4 Un métier ou une profession ? 61
4.1 La place du « métier » dans les discours des professionnels 61
4.2 Vers une professionnalisation 62
Synthèse du chapitre 2 64

CHAPITRE 3 DE LA COMPLEXITÉ À FORMER A UN MÉTIER EN CHANGEMENT 65

1 Quatre grands modèles pour un panorama historique de l'évolution de la formation des CPE 65
1.1 Le modèle de l'expérience 65
1.2 Le modèle de l'universitarisation et de la professionnalisation 66
1.3 Le modèle de l'alternance intégrative 68
1.4 Le modèle de la formation en situation de travail 68
1.4.1 L'apparition de standards professionnels nationaux 69

1.4.2 Le développement d'une rhétorique de l'efficacité 69
1.4.3 L'introduction de la logique de contractualisation des personnels dans la formation 70
2 Débuter dans un métier : préoccupations et points de tension 71
2.1 Les préoccupations et points de tension génériques des débutants 72
2.2 Les tensions spécifiques dans une formation universitaire à visée professionnalisante, en alternance 73
2.3 Les apprentissages en situation de travail, un allant de soi de la professionnalisation des CPES ? 74
2.4 Les difficultés et dilemmes des CPE tuteurs 75
2.5 Une perspective : envisager les situations de travail comme des situations de formation 76
Synthèse du chapitre 3 77

CHAPITRE 4 APPRENDRE EN SITUATION DE TRAVAIL 79

1 Que signifie « apprendre en situation de travail » ? 79
1.1 Le rapport entre travail et apprentissage 79
1.2 Un engouement croissant pour des dispositifs de formation basés sur le travail et l'essor des travaux de recherche 80
1.3 Les dispositifs de formation en situation de travail : un renouvellement des modalités de formation 81
2 Du lieu de travail à la situation de travail : une notion floue à opérationnaliser 82
2.1 Une polysémie qui requiert une caractérisation 82
2.2 Les dimensions significatives d'une situation professionnelle 84
2.2.1 La singularité de la situation 84
2.2.2 La signification de la situation pour le sujet 84
2.2.3 L'unité de la situation 85
2.2.4 L'interaction avec l'environnement 85
2.2.5 La généricité de la situation 86
2.2.6 Les composantes d'une situation professionnelle 87
2.3 Les situations de travail dans une perspective de formation 88
2.3.1 La complexité et la nature des situations professionnelles 88
2.3.2 Être confronté aux situations professionnelles significatives du métier : un enjeu d'apprentissage 89
2.3.3 Essai de modélisation des situations professionnelles significatives d'un métier 91
3 Des repères pour étudier l'apprentissage au travail 92
3.1 La transmission d'un métier par le travail 92
3.2 Le rapport entre activité et apprentissage, en lien avec l'expérience du travail 93
3.3 La dimension socioculturelle de l'apprentissage au sein de l'environnement de travail 95
3.3.1 L'apprentissage comme participation 95
3.3.2 Les opportunités offertes par la place de travail 95
3.4 Une trajectoire d'apprentissage à penser dans un curriculum de formation 96
3.5 Le guidage par des pairs plus expérimentés : une caractéristique importante de l'apprentissage en situation de travail 97
3.5.1 Accéder aux savoirs plus complexes 97
3.5.2 La place du langage dans les apprentissages 98
3.5.3 Modalités, spécificités et contraintes des interactions tutorales 98
3.6 La spécificité des métiers adressés à autrui à prendre en considération 101
4 Activité et apprentissage : comment apprend-t-on au travail ? 102
Synthèse du chapitre 4 104

CHAPITRE 5 PROBLÉMATIQUE 105

1 Un modèle d'apprentissage du métier en situation de travail 105
2 Un apprentissage en situation de travail incertain 106
3 Des orientations épistémologiques et méthodologiques 107

SYNTHESE DU TOME 1 109

TOME 2 : LES FONDEMENTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION 111

Introduction tome 2 113

CHAPITRE 6 LES PRODUCTIONS DE L'INTERVENTION 115

1 Le référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE 115

1.1 Établir un référentiel des situations professionnelles significatives du métier 115

1.1.1 Qu'est-ce qu'un référentiel ?..... 115

1.1.2 L'intérêt de l'élaboration d'un référentiel de situations professionnelles 116

1.2 L'intérêt d'un référentiel de situations professionnelles pour les CPE..... 117

1.2.1 Le caractère provisoire d'un référentiel de situations professionnelles..... 117

1.2.2 Clarifier le métier par l'identification des situations professionnelles significatives 117

1.3 Méthodologie de l'élaboration du référentiel des SPS : une démarche en trois temps 119

1.4 Regard critique sur la démarche 120

1.5 Les résultats : le référentiel des SPS pour le métier de CPE 121

2 La coélaboration d'un dispositif de formation en situation de travail avec les tuteurs..... 122

2.1 Le concept de dispositif de formation..... 122

2.2 La démarche de coélaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail 123

3 La régulation de l'équipe de vie scolaire, une exigence contemporaine du métier 126

3.1 Les assistants d'éducation, membres de l'équipe éducative de l'établissement scolaire..... 126

3.2 Les activités à mettre en œuvre pour la régulation de l'équipe 127

3.3 L'entretien professionnel avec un assistant d'éducation 128

Synthèse du Chapitre 6..... 130

CHAPITRE 7 UNE RECHERCHE ANCRÉE DANS UNE APPROCHE SOCIOCOGNITIVE DES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS..... 131

1 Le choix de la théorie sociocognitive de l'apprentissage 131

1.1 Les fondements d'une approche sociocognitive..... 131

1.2 La pertinence scientifique de la théorie sociocognitive pour notre objet d'étude 132

2 Les processus de construction sociale et culturelle des apprentissages professionnels 132

2.1 La médiation 132

2.1.1 La théorie historico-culturelle de Vygotski..... 132

2.1.2 Apprentissage en situation de travail et zone de développement potentiel..... 134

2.1.3 La médiation des savoirs dans des dispositifs de formation en situation de travail..... 135

2.2 L'étayage..... 136

2.2.1 Rôle et fonction de l'étayage dans les apprentissages..... 136

2.2.2 Étayage et formation des CPE débutants 137

2.2.3 Étayage et apprentissage en situation de travail pour les métiers adressés à autrui..... 138

2.3 L'apprentissage vicariant..... 139

2.3.1 Le processus de modelage : quatre processus élémentaires à prendre en compte..... 139

2.3.2 Les processus autorégulateurs 142

3 Les savoirs professionnels 143

3.1 « Savoirs », une notion parfois polysémique 143

3.2 Les savoirs professionnels 144

3.2.1 Définir le concept..... 144

3.2.2 Expérience et savoirs professionnels..... 145

3.2.3 Les savoirs professionnels des enseignants..... 146

3.3 Les savoirs professionnels des CPE..... 147

3.3.1 Des savoirs théoriques pluridisciplinaires 147

3.3.2 Une légitimité des savoirs professionnels en question 148

3.3.3 La complexité des savoirs des métiers adressés à autrui 149

3.3.4 Les savoirs professionnels relatifs à la régulation de l'équipe vie scolaire 150

4 Le sentiment d'efficacité professionnelle..... 152

4.1 Définition du sentiment d'efficacité personnelle 152

4.2 Les sources du sentiment d'efficacité personnelle 153

4.2.1 L'expérience active de maîtrise 153

4.2.2 L'expérience vicariante 154

4.2.3 La persuasion verbale 154

4.2.4 Les états physiologiques et émotionnels..... 155

4.3 Sentiment d'efficacité personnelle et pratiques professionnelles 155

4.4 Sentiment d'efficacité professionnelle et enseignants novices..... 156

4.5 Sentiment d'efficacité professionnelle et formation en situation de travail 158
4.6 Du sentiment d'efficacité personnelle au sentiment d'efficacité professionnelle 159
5 Les pratiques professionnelles 160
5.1 Une première définition du concept 161
5.2 Les travaux fondateurs sur les pratiques enseignantes 161
5.3 L'attention portée au contexte : le concept de contextualisation 162
5.4 Le lien entre pratiques et savoirs professionnels 163
6 Une modélisation pour étudier les pratiques professionnelles 165
6.1 Le modèle de la causalité triadique réciproque 165
6.1.1 La relation personne-comportement 166
6.1.2 La relation environnement-personne 166
6.1.3 La relation environnement-comportement 166
6.2 Le modèle quaternaire des pratiques 167
6.3 Contextualiser le modèle quaternaire aux pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire 169
6.4 Opérationnaliser le modèle quaternaire des pratiques 170
6.4.1 Définition du pouvoir d'agir 170
6.4.2 Indicateurs du pouvoir d'agir 171
Synthèse du Chapitre 7 173

CHAPITRE 8 CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES 175

1 Les principes épistémologiques et méthodologiques 175
1.1 Une expérimentation pédagogique à visée heuristique et praxéologique 175
1.2 Une approche qualitative à visée compréhensive 176
1.2.1 Défricher un objet de recherche émergent 176
1.2.2 Veiller à la validité du projet scientifique 177
1.2.3 Examiner la validité de l'énonciation des résultats 178
1.3 Une démarche méthodologique basée sur la narration : les pratiques mises en récit 179
1.4 Une démarche diachronique et comparative 179
1.5 Le recueil du consentement des participants à la recherche 182
2 Recueil des éléments empiriques 183
2.1 Étudier l'évolution du SEPro 183
2.1.1 Principes pour l'élaboration d'une grille de mesure du SEPro 183
2.1.2 Opérationnalisation du concept de SEPro pour l'étude 185
2.1.3 Construction de l'outil de mesure 186
2.1.4 Validation de la grille de mesure du SEPro 186
2.2 Observer et analyser l'évolution des pratiques professionnelles 187
2.2.1 Une mise en abyme dans l'observation 187
2.2.2 L'observation des pratiques professionnelles des CPES : l'entretien professionnel (EP) CPE/AED 188
2.2.3 L'observation des pratiques interindividuelles : la séance de débriefing CPET/CPES 189
2.3 Les entretiens de recherche avec les CPES 189
2.4 Documenter la construction des processus d'apprentissage 191
2.5 Autres traces recueillies 192
2.6 Participants à la recherche et calendrier du recueil des éléments empiriques 192
3 La démarche d'analyse des éléments empiriques recueillis 194
3.1 L'analyse du SEPro 194
3.2 La mise en récit des pratiques professionnelles 194
3.3 Les processus vicariants 195
3.4 La grille d'analyse des interactions tutorales 197
3.5 La médiation des savoirs : une analyse à deux niveaux 197
3.5.1 Identifier les savoirs professionnels abordés par les CPET au cours des séances de débriefing 198
3.5.2 Analyser la dynamique interactionnelle de la séance de débriefing 199
4 Les aménagements du dispositif méthodologique liés à la crise sanitaire du Covid-19 ... 204
4.1 Une reconfiguration du panel des participants à la RI 204
4.2 Des modifications du dispositif de FEST et du dispositif de recueil 205
4.2.1 La dyade B4 : une expérimentation des entretiens professionnels à distance 205

4.2.2 Les dyades B1, B2 et B6 : des entretiens en présentiel en respectant le protocole sanitaire 205
4.2.3 Des biais à prendre en compte dans l'analyse des résultats 206
Synthèse de la méthodologie 207

CHAPITRE 9 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES MISES EN RÉCITS 209

1 Le récit au cœur de l'activité humaine 209
1.1 Le récit : diversité, universalité et intemporalité 209
1.2 Définir le récit : un objet insaisissable ? 210
1.3 Le récit comme transformation 210
2 Le récit comme mode d'analyse compréhensive des pratiques 211
2.1 Les rapports entre sciences et récit 211
2.2 L'analogie entre texte et action 213
2.2.1 Les principes de l'analogie entre texte et action 213
2.2.2 Interprétation et cercle herméneutique 214
2.2.3 Le rôle médiateur de la mise en intrigue 214
3 Méthodologie de l'élaboration des récits dans notre recherche 215
3.1 Les épisodes significatifs, points de départ du relevé d'observation 216
3.2 Le récit de l'observateur 216
3.3 Le récit de la CPES 217
3.4 La mise en récit des pratiques 217
4 Analyser les récits : l'apport des schémas narratifs 218
4.1 Les courants de recherche sur l'analyse des récits 218
4.2 Les schémas narratifs comme outils d'intelligibilité des récits 219
4.2.1 Le schéma quinaire 219
4.2.2 Le schéma actanciel 220
4.2.3 Le schéma psychologique 223
5 Méthodologie de l'analyse des récits 224
5.1 L'analyse des récits à partir de leur structure narrative 224
5.2 L'analyse des récits à partir de l'identification de variables 226
5.2.1 Origine théorique et empirique des variables 226
5.2.2 Les principes généraux pour l'analyse des éléments empiriques 226
5.2.3 Variables associées aux récits et aux schémas narratifs 227
5.3 Exemple des variables du schéma psychologique 231
6 Regard critique sur cette démarche méthodologique 233
6.1 Spécificités et plus-value de la méthodologie 233
6.2 Points de vigilance épistémologique 234
Synthèse du Chapitre 9 235

SYNTHESE DU TOME 2 236

TOME 3 : LES APPORTS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION 239

Introduction tome 3 241

CHAPITRE 10 LES SAVOIRS PERÇUS : ÉVOLUTION DU SEPRO 243

1 Profil global d'évolution du SEPro pour les cinq CPES 243
1.1 Tri à plat 243
1.2 Analyse croisée : recherche de lien statistique 245
2 Analyse comparative de l'évolution des variables constitutives du SEPro 246
2.1 Évolution du SEPro 1 « Régulation de l'équipe vie scolaire » 247
..... 248
2.1.1 La posture de responsable de service 248
2.1.2 La conduite de réunions de service 248
2.1.3 Organisation de la communication 249
2.1.4 Régulation des conflits dans l'équipe 249
2.2 Évolution du SEPro « Conduite de l'entretien professionnel » 250
2.2.1 Préparation de l'entretien professionnel 250
2.2.2 Connaissance du statut, des missions d'un AED et des attentes liées à la fonction 251

2.2.3 Facilitation de l'expression de l'AED 252
2.2.4 Régulation des tensions dans l'entretien 253
2.2.5 Évaluation des compétences et définition des objectifs 254
2.2.6 Besoins de formation et l'accompagnement du projet professionnel 254
3 Perception par les CPES des facteurs explicatifs de la variation du SEPro 255
3.1 Analyse qualitative des résultats pour les cinq CPES 255
3.2 Élaboration de la matrice d'analyse 255
3.3 Résultats 256
3.3.1 Les convergences 257
3.3.2 Des spécificités en lien avec la configuration de tutorat 260
3.3.3 Analyse des autres facteurs facilitants 261
3.4 Les points de difficultés et les épreuves 262
Synthèse du Chapitre 10 265

CHAPITRE 11 LES SAVOIRS CONSTATÉS 269

1 Le cas de la CPES 1 269
1.1 Vignette de présentation des mises en situation de travail 269
1.2 Les épisodes significatifs sélectionnés 270
1.3 Le traitement cognitif de la situation 271
1.3.1 Évolution des buts 271
1.3.2 Évolution des jugements pragmatiques 276
1.3.3 Évolution des prises d'indices 279
1.4 Évolution de l'action de la CPES 279
1.4.1 Évolution des modalités d'interactions verbales 279
1.4.2 L'utilisation des outils 282
1.4.3 La perception de son action par la CPES 284
1.4.4 Synthèse de l'évolution de l'action de la CPES 285
1.5 Synthèse de l'évolution des pratiques : le modèle quaternaire des pratiques 285
1.5.1 En T1 : une conception managériale ancrée dans une démarche compréhensive et participative 285
1.5.2 En T2 se décentrer de la professionnalité de la CPES vers celle de l'AED 286
1.5.3 En T3, une visée formative qui s'affirme 287
1.5.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 1 287
2 Les configurations du modèle quaternaire des pratiques des CPES 288
2.1 Synthèse de l'évolution des pratiques pour la CPES 2 288
2.1.1 En T1, découvrir la tâche « entretien professionnel » et se familiariser avec son registre élémentaire 288
2.1.2 En T2, élargir le registre et endosser la posture du cadre 289
2.1.3 En T3, affirmer sa conception du rôle de chef de service 290
2.1.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 2 290
2.2 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 4 291
2.2.1 En T1, découvrir la tâche professionnelle et se confronter à l'exercice 291
2.2.2 En T2, s'émanciper du modèle de la tutrice et affirmer sa position de chef de service 292
2.2.3 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 4 294
2.3 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 5 294
2.3.1 En T1, découvrir la tâche professionnelle 294
2.3.2 En T2, affirmer la posture managériale 295
2.3.3 En T3, une focalisation sur le souci du bien-être au travail des AED 296
2.3.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 5 296
2.4 Synthèse de l'évolution des pratiques de la CPES 6 297
2.4.1 En T1, se familiariser avec la tâche professionnelle et mettre sa conception de l'entretien professionnel à l'épreuve du réel 297
2.4.2 En T2, consolider la posture managériale 298
2.4.3 En T3, évolution de la posture managériale, vers le sens du travail 299
2.4.4 Synthèse de l'évolution du modèle quaternaire des pratiques pour la CPES 6 299
3 Analyse comparative de l'évolution des pratiques des CPES 300
3.1 Une conception partagée du management 301
3.2 Des spécificités dans les pratiques des CPES 301
3.2.1 La configuration de tutorat 302

3.2.2 L'expérience professionnelle antérieure 302
3.3 Des registres d'apprentissage différents 303
3.3.1 Démarche de construction des registres d'apprentissage 304
3.3.2 Le registre élémentaire de la tâche 305
3.3.3 Le registre technique réflexif 305
3.3.4 Le registre pragmatique 305
3.3.5 Le registre élaboré 306
3.4 Les dynamiques d'apprentissage des CPES 306
3.4.1 Les CPES 1 et 4 : consolidation d'un registre élaboré 307
3.4.2 La CPES 2 : du registre élémentaire de la tâche au registre technique réflexif 308
3.4.3 La CPES 5 : du registre technique réflexif aux prémices d'un registre élaboré 308
3.4.4 La CPES 6 : du registre pragmatique aux prémices d'un registre élaboré 308
4 Regard critique sur l'analyse 309
Synthèse du Chapitre 11 310

CHAPITRE 12 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE 313

1 La médiation des savoirs 313
1.1 Les savoirs professionnels abordés par les tuteurs 314
1.2 Lien entre les savoirs professionnels abordés par les tuteurs et les savoirs construits par les CPES 316
1.2.1 Dans l'évolution des pratiques : analyse qualitative 317
1.2.2 Dans l'évolution des pratiques : test du chi-deux 320
1.2.3 Dans le sentiment d'efficacité professionnelle : test du chi-deux 320
2 Processus d'étayage et dynamique interactionnelle des séances de travail 321
2.1 Les variations dans les formes d'étayage 322
2.2 Le cas de la dyade 2 323
2.2.1 Analyse globale 323
2.2.2 Dynamique interactionnelle des séances de débriefing 324
2.3 Synthèse de l'analyse pour les autres dyades 325
3 Les processus vicariants 326
3.1 Le potentiel vicariant du dispositif de FEST 327
3.1.1 Des variations dans l'exposition des CPES aux exemples vicariants lors des séances de débriefing 327
3.1.2 Analyse globale des expériences d'apprentissage signifiantes formulées par les CPES 328
3.1.3 Analyse qualitative des exemples vicariants et expériences d'apprentissage signifiantes 329
3.2 Analyse qualitative du potentiel vicariant par dyade 332
3.2.1 Pour la dyade 4 : une forte exposition aux exemples vicariants et un potentiel vicariant du dispositif avéré 332
3.2.2 Synthèse de l'analyse du potentiel vicariant pour les autres dyades 333
4 Des configurations de tutelle différentes : effets sur les apprentissages des CPES 334
4.1 Une matrice d'analyse des configurations de tutelle 334
4.2 Les configurations de tutelles repérées 335
4.2.1 Configuration « Guidage » 335
4.2.2 Configuration « monstration » 336
4.2.3 Configuration « ami critique » 336
4.2.4 Configuration « Du formateur au collègue » 336
4.2.5 Configuration « Oubli de la fonction tutorale » 337
4.3 Le lien entre les configurations de tutelle et les apprentissages professionnels des CPES 337
Synthèse du Chapitre 12 341

CHAPITRE 13 DISCUSSION : LE DISPOSITIF DE FEST, COMME ESPACE DE MÉDIATION ET DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS 345

1 Les savoirs professionnels des CPES 345
1.1 Les savoirs constatés dans l'évolution des pratiques professionnelles 345
1.1.1 Un management basé sur une éthique du care 346
1.1.2 L'EP comme espace de dialogue formatif sur le travail 347
1.1.3 Des variations dans la visée évaluative 348
1.1.4 Le rôle de l'expérience antérieure en tant qu'AED 348

1.2 Les savoirs perçus dans l'évolution du SEPro 348
1.2.1 Les facteurs facilitant l'apprentissage 349
1.2.2 L'ambivalence de l'expérience antérieure d'AED 349
1.2.3 Les épreuves de la dimension managériale du métier 350
2 Apprendre des autres en situation de travail : des parcours d'apprentissage différenciés 351
2.1 La médiation des savoirs 351
2.2 L'effet de configurations de tutelle différentes sur les dynamiques d'apprentissage des CPES 352
2.3 Le potentiel vicariant du dispositif de FEST 353
2.3.1 Le dispositif de FEST et l'activation des processus liés au modelage 353
2.3.2 Un potentiel vicariant différenciateur 353
2.4 Modélisation de la construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de formation en situation de travail 354
3 Le potentiel d'apprentissage du dispositif de FEST 356
3.1 La formalisation d'un curriculum de formation 356
3.2 Une modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail 357
Synthèse du Chapitre 13 359

CHAPITRE 14 RETOUR RÉFLEXIF SUR LA RECHERCHE-INTERVENTION 361

1 L'évolution des pratiques professionnelles des CPET 361
1.1 Dispositif méthodologique 361
1.1.1 Le focus group 361
1.1.2 L'écrit réflexif 363
1.2 Résultats 363
1.2.1 L'appropriation du dispositif de formation 363
1.2.2 Le déplacement dans les pratiques tutorales 366
2 Le dispositif de formation en situation de travail : évaluation et perspectives pour la formation des CPES 368
2.1 Former et apprendre dans l'alternance 368
2.1.1 Intégrer un curriculum de formation 368
2.1.2 Créer un espace collectif de formation à partir des situations de travail 369
2.2 Un enjeu épistémique : identifier les savoirs en jeu dans les situations de travail 370
2.3 De tuteur à formateur en situation de travail : un changement de paradigme pour opérer un déplacement dans les pratiques tutorales 370
Synthèse du Chapitre 14 372

SYNTHESE DU TOME 3 374

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES 377

1 Le récit de la recherche-intervention 377
1.1 Le cheminement de la recherche : ouvrir la boite noire de l'alternance 377
1.2 Une recherche-intervention formation 378
1.3 Une approche sociocognitive des apprentissages professionnels 379
1.4 Des choix épistémologiques et méthodologiques 380
2 Les apports de la recherche à la compréhension du processus de construction des apprentissages en situation de travail et de la professionnalisation des CPES dans l'alternance 380
3 Des perspectives de recherche à explorer 381
3.1 Documenter la professionnalisation des CPE débutants 381
3.2 Approfondir la connaissance des pratiques professionnelles des CPE en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire 382
3.3 Mettre à l'épreuve la modélisation proposée 383
3.4 Contribuer à une typologie des recherches-intervention 383

LISTE DES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 385

TEXTES OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES 405

TABLE DES ILLUSTRATIONS **407**
LISTE DES TABLEAUX *407*
LISTE DES FIGURES *409*
LISTE DES SIGLES **411**
TABLE DES MATIERES **412**

Résumé

Cette thèse, ancrée dans une approche sociocognitive, s'intéresse aux apprentissages professionnels des conseillers principaux d'éducation novices (CPES) en matière de régulation de l'équipe de vie scolaire, dans le cadre d'une formation en alternance établissement scolaire/INSPE (Institut Supérieur du Professorat et de l'éducation. Elle est adossée à une démarche de recherche-intervention (RI), contractualisée avec un rectorat, et qui s'est déroulée dans le cadre de la formation des CPE tuteurs (CPET). L'objectif de la thèse est de décrire et comprendre le processus de construction des apprentissages professionnels dans le cadre d'un dispositif de formation en situation de travail co-élaboré avec les CPET dans le cadre de la RI et d'identifier les savoirs professionnels construits par les CPES.

Au plan théorique, nous étudions les processus d'apprentissage mobilisés et les savoirs professionnels construits par les CPE lors de leur participation à ce dispositif de formation en situation de travail en retenant deux indicateurs : d'une part les savoirs professionnels perçus (Marcel, 2009 ; Lefeuvre et al, 2009 ; Tali, 2016), au travers de l'évolution du sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro) des CPES ; d'autre part, les savoirs professionnels constatés (Tali, 2016), au travers de l'évolution des pratiques professionnelles (Marcel, 2005). L'analyse de l'évolution des pratiques professionnelles repose sur le modèle quaternaire des pratiques théorisé par Marcel (2009) et opérationnalisé, au plan méthodologique, par la démarche des récits de pratiques (Marcel, 2014b).

A partir d'une méthodologie qualitative et dans une démarche diachronique, la thèse présente les résultats d'une recherche conduite auprès de six CPES et de leurs tuteurs. L'analyse des savoirs repérés dans l'évolution des pratiques montre que les CPES partagent en fin de dispositif la conception d'un management basé sur une éthique du care associé à une visée participative. Par ailleurs, l'analyse de l'évolution du SEPro met au jour les épreuves de la dimension managériale du métier. Enfin, la mise en relation des configurations de tutelles (liées aux interactions tutorales), avec les savoirs professionnels construits par les CPES permet de proposer d'une part une modélisation du processus de construction des apprentissages professionnels dans un dispositif de formation en situation de travail ; d'autre part une modélisation du potentiel d'apprentissage d'un dispositif de formation en situation de travail.

Mots clefs : conseiller principal d'éducation ; situation de travail ; apprentissages professionnels ; tutorat ; changement ; régulation équipe vie scolaire.

Abstract

This thesis, based on a social cognitive approach, is interested in the professional learnings of beginner Principal Education Advisors (CPE in French) in the field of "school life" team regulation, within the framework of a school/INSPE (Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation) alternating training. This project was developed within a research-intervention (RI) approach, contracted with a Local Education Authority, and took place within the framework of the training of CPE tutors (CPET). The aim of the PhD is to describe and understand the process of construction of professional learnings within the framework of a workplace training device co-developed with the CPET within the framework of the RI and to identify the professional knowledge constructed by the CPES.

At the theoretical level, we study the learning processes mobilised and the professional knowledge constructed by the CPES during their participation in this workplace training device through two indicators: on the one hand, perceived professional knowledge (Marcel, 2009; Lefeuvre et al, 2009; Tali, 2016), through the evolution of professional *self-efficiency* (SEPro); on

the other hand, observed professional knowledge (Tali, 2016), through the evolution of professional practices (Marcel, 2005). The analysis of the evolution of professional practices is based on the quaternary model of practices theorised by Marcel (2009) and operationalised, in methodological terms, by the practice narrative approach (Marcel, 2014b).

Using a qualitative methodology and a diachronic approach, the thesis presents the results of the research conducted with six CPES and their tutors. The analysis of the knowledge identified in the evolution of practices shows that the CPES share the conception of a form of management based on an ethic of care associated with a participative aim. Furthermore, the analysis of the evolution of the SEPro reveals the tests of the managerial dimension of the profession. Finally, the relation between the configurations of tutelage (linked to tutorial interactions) and the professional knowledge constructed by the CPES allows us to propose, on the one hand, a model of the process of construction of professional learning in a work-based training system; on the other hand, a model of the learning potential of a work-based training system.

Keywords : Principal education advisors ; work situation ; workplace learning ; mentoring ; change ; school life team regulation.