



**MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION
SPECIALITE FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS
2014-2015**

Université : Université de Toulouse II – Jean Jaurès

Département : Sciences de l'éducation et de la formation

Discipline : Sciences de l'éducation

**L'analyse de l'activité du CPE tuteur dans la situation typique
d'entretien avec un CPE novice :**
Du bilan au conseil, quels repères pour une formation des tuteurs ?

Mémoire professionnel présenté et soutenu par **Claude JAVIER**

Membres du jury :

Directeur de mémoire :

LEFEUVRE Gwénaël,
Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation
Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Assesseur :

CHALIES Sébastien,
Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation-HDR
Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Académie de Toulouse

REMERCIEMENTS

Par ces quelques mots, je souhaite remercier ici toutes celles et tous ceux qui ont contribué à ce travail de recherche :

Gwénaél Lefeuvre, directeur de mémoire, pour sa disponibilité, la rigueur et l'exigence de son accompagnement bienveillant.

Les professionnelles, conseillères principales d'éducation tutrices, qui ont fait l'objet de ce travail, pour avoir accepté un regard sur une dimension très personnelle de leur activité et pour le temps consacré à cette étude.

Les conseillères principales d'éducation stagiaires, pour avoir accepté ma présence au cours de l'entretien conseil.

Les conseillers principaux d'éducation qui ont participé aux entretiens exploratoires, pour leur disponibilité et l'intérêt porté à cette étude.

Les chefs d'établissement, pour avoir autorisé ma présence au sein de leur établissement lors de ces différents temps de travail.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES FIGURES.....	5
INTRODUCTION.	6
PARTIE I: DES CONSTATS A LA QUESTION DE DEPART	8
1 Le contexte scientifique : le métier de conseiller principal d'éducation, un objet de recherche en émergence.	8
2 Un changement de paradigme dans la formation des CPE novices : l'alternance intégrative.	11
3 Le tutorat dans la formation initiale des CPE.....	17
4 L'évolution actuelle des travaux de recherche sur le tutorat dans la formation initiale des enseignants et des CPE.....	23
5 Formulation de la question de départ.	28
PARTIE II : LE CADRE THEORIQUE.....	30
1 La didactique professionnelle : l'analyse de l'activité en vue de la formation.....	30
2 De la compétence au schème.	33
3 Les composantes du schème.....	37
4 De la structure conceptuelle d'une situation au modèle opératif des acteurs.....	40
5 La didactique professionnelle et les activités adressées à autrui	45
6 De l'analyse de l'activité au service d'une ingénierie didactique à l'analyse de l'activité d'apprentissage.....	49
7 De la problématique à la question de recherche.....	50
PARTIE III : METHODOLOGIE DU RECUEIL ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES	53
1 La phase de recherche exploratoire : cerner les différentes dimensions de l'activité du tuteur.	53
2 La démarche méthodologique du recueil de données à partir d'activités réelles.	57
3 Réflexions éthiques et épistémologiques	66
4 La didactique de la didactique professionnelle : une démarche d'analyse constituée de plusieurs étapes, dépendantes entre elles.	69

PARTIE IV : RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	74
1 Les outils et les schèmes mobilisés par les tutrices dans la situation typique d'entretien avec un CPE novice.....	74
2 Analyse comparative de la partie cognitive des schèmes : affiner la compréhension de la conduite de l'activité	98
3 Esquisse de modèle opératif.....	114
4 Discussion des résultats obtenus	125
PARTIE V : DES REPERES POUR LA FORMATION DES TUTEURS	137
1 Les usages de la didactique professionnelle en formation des adultes	137
2 Vers un référentiel d'activité	138
3 Un dispositif de formation basé sur l'apprentissage par les situations de travail	138
4 Description du dispositif de formation	142
CONCLUSION	154
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156
TABLE DES MATIERES.....	162
SOMMAIRE DES ANNEXES	166
SOMMAIRE DES ANNEXES DE LA CLE USB	167

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I- VARIABLES ILLUSTRATIVES- TUTRICES	59
TABLEAU II- GRILLE D'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION	65
TABLEAU III- COMPARAISON DES SCHEMES MOBILISES PAR LES TROIS TUTRICES	81
TABLEAU IV- SYNOPSIS RESUME DE L'ENTRETIEN FILME- TUTRICE ETAB	93

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1-SCHEMATISATION DES COMPOSANTES DU SCHEME.....	40
FIGURE 2-SCHEMA DE LA STRUCTURE CONCEPTUELLE D'UNE SITUATION POUR UNE CLASSE DE SITUATION DONNEE	43
FIGURE 3- CLASSES DE SITUATIONS DE L'ACTIVITE DE TUTORAT	56
FIGURE 5-SYNOPSIS DE L'ENTRETIEN FILME-TUTRICE HORS ETAB.....	75
FIGURE 4-SYNOPSIS DE L'ENTRETIEN FILME TUTRICE ETAB	75
FIGURE 6-SYNOPSIS DE L'ENTRETIEN FILME TUTRICE DANS-HORS ETABLISSEMENT.....	76
FIGURE 7- FREQUENCE D'APPARITION DES SCHEMES ET DUREE CUMULEE- TUTRICE ETAB..	94
FIGURE 8- FREQUENCE D'APPARITION ET DUREE CUMULEE DES SCHEMES- TUTRICE HORS ETAB.	95
FIGURE 9- FREQUENCE D'APPARITION ET DUREE CUMULEE DES SCHEMES- TUTRICE DANS/HORS ETAB	97
FIGURE 10-ANALYSE QUANTITATIVE DES CATEGORIES DE TEA COMMUNES AUX TROIS TUTRICES	99
FIGURE 11-COMPARAISON DES CATEGORIES DE CEA COMMUNES AUX TROIS TUTRICES	107
FIGURE 12- CATEGORIES DE CONCEPTS-EN-ACTES TUTRICE ETAB.....	109
FIGURE 13- CATEGORIES DE CONCEPTS-EN-ACTE TUTRICE HORS ETAB.....	110
FIGURE 14- CATEGORIES DE CONCEPTS-EN-ACTE TUTRICE DANS/HORS ETAB.....	111
FIGURE 15-MODELE OPERATIF DE LA TUTRICE ETAB EN SITUATION D'ENTRETIEN AVEC UNE CPES	116
FIGURE 16- MODELE OPERATIF DE LA TUTRICE HORS ETAB EN SITUATION D'ENTRETIEN AVEC UNE CPES	119
FIGURE 17-MODELE OPERATIF DE LA TUTRICE DANS/HORS ETAB EN SITUATION D'ENTRETIEN AVEC UNE CPES.....	121

INTRODUCTION.

Le conseiller principal d'éducation¹ est un professionnel exerçant dans les établissements scolaires du second degré, dont les missions ont beaucoup évolué ces quarante dernières années. De fait, le métier demeure relativement mal connu. Responsable du service de vie scolaire, sa mission est d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation éducatif et pédagogique ; il assume également un rôle de conseiller, en matière de politique éducative, auprès de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La formation à l'entrée dans le métier, dans le cadre plus général de la formation des enseignants, a également connu des modifications successives, à un rythme parfois rapide, depuis la création des IUFM en 1989, la mastérisation en 2010 et la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education en 2013. Cette formation reste néanmoins caractérisée, dans sa partie professionnalisante, par un accompagnement du stage par un conseiller pédagogique, un pair CPE exerçant la fonction de tuteur auprès des stagiaires. Dans la plupart des cas, stagiaires et tuteurs exercent dans le même établissement et partagent au quotidien le même espace et le même objet de travail ; plus rarement, certains tuteurs sont désignés en-dehors de l'établissement d'exercice du stagiaire. Dans tous les cas, une relation forte se noue entre le stagiaire et le tuteur et cet accompagnement au quotidien influe la construction de la professionnalité du CPE stagiaire.

Les conseillers pédagogiques chargés de cette mission de tutorat sont désignés par le corps d'Inspection et reçoivent une brève formation. Néanmoins, l'activité demeure faiblement prescrite et les pratiques professionnelles des tuteurs peuvent être très diverses, du compagnonnage à l'accompagnement de la construction d'une démarche de praticien réflexif. A l'heure où l'UNESCO consacre une chaire à la « Formation des enseignants au XXIème siècle », la question de l'accompagnement des CPE novices par le conseiller pédagogique demeure un point aveugle. S'il s'agit de professionnaliser cet accompagnement, il est important de mieux connaître l'activité réelle des conseillers pédagogiques pour analyser les compétences mobilisées, et ainsi, être en mesure de dégager des repères pour ajuster le dispositif de formation des conseillers pédagogiques. Dans cette optique, il paraît pertinent de mobiliser le cadre théorique de la didactique

¹ Désigné par le terme de CPE dans le reste du document

professionnelle, dont l'objet est l'analyse du travail en vue de l'élaboration de dispositifs de formation.

Dans une première partie, nous retracerons brièvement l'évolution du métier de CPE et de la formation au métier, en montrant que si ce métier devient un objet de recherche, la question de la formation est, à l'heure actuelle, peu questionnée. Nous dresserons ensuite un état des lieux sur la place du tutorat en formation, en faisant le lien avec les travaux de recherches s'y reportant. Ces préalables nous conduiront ainsi à formuler notre question de départ. **Dans une seconde partie**, nous montrerons que le cadre théorique de la didactique professionnelle, en développant les concepts de schèmes, de concepts pragmatiques et de modèle opératif nous offre un cadre de travail permettant d'analyser les compétences mises en œuvre par les CPE tuteurs, dans le cadre de la situation d'entretien CPE tuteur/CPE novice. Par ailleurs, le couplage schème(s)-situation(s) étant un élément central de la didactique professionnelle, ce cadre théorique nous permettra également d'étudier l'impact de la situation de tutorat (tuteur exerçant dans le même établissement que le CPE stagiaire, ou pas) sur la conduite de l'activité du tuteur, au cours de l'entretien CPE tuteur/CPE novice. La problématique sera alors exposée et la question de recherche précisée. Nous présenterons ensuite notre démarche de recueil et d'analyse des données dans la **troisième partie** ; nous développerons également une réflexion concernant notre posture éthique et épistémologique ainsi que les conditions de production des résultats de ce travail de recherche. Dans la **quatrième partie** nous présenterons les résultats et leur analyse, qui permettront, ensuite d'ouvrir sur une discussion de ces résultats. Cette étape du travail de recherche débouchera notamment sur une esquisse du modèle opératif des tutrices, dans la situation d'entretien CPE tuteur-CPE stagiaire. Enfin, les conclusions de ce travail d'analyse nous conduiront à envisager, dans une **dernière partie**, des repères pour la formation des tuteurs.

PARTIE I: DES CONSTATS A LA QUESTION DE DEPART

Le métier de CPE semble être un objet de recherche en émergence, mais la dimension de la formation est actuellement peu questionnée (1). Or, la formation des CPE novices, après avoir connu plusieurs transformations, s'inscrit aujourd'hui dans un changement de paradigme, articulé autour de la notion d'alternance intégrative (2). Dans ce contexte, s'intéresser au rôle et à la place du tuteur, dans le développement professionnel des CPE novices, ainsi qu'à la question de la formation des tuteurs constitue un enjeu important (3). Les travaux de recherche actuels sur le tutorat dans la formation des enseignants pourront fournir un premier cadre d'analyse, mais ne peuvent rendre compte de certaines spécificités, liées au métier de CPE (4).

1 Le contexte scientifique : le métier de conseiller principal d'éducation, un objet de recherche en émergence.

1.1 Un métier aux contours encore flous

« *Le conseiller principal d'éducation, un acteur éducatif méconnu ?* ». C'est sur ce titre que s'ouvre le n°11 de la Revue Recherches et Education, publié en juin 2014. Ce dossier, coordonné par Sylvie Condette rassemble les travaux les plus récents sur ce métier, dont la professionnalité est qualifiée par certains « d'émergente » (De Dios, 2013) bien que métier historique, témoin et acteur de l'évolution de l'institution scolaire française (Triby, 2014). Le CPE est un acteur professionnel exerçant dans le second degré (collèges, lycées et lycées professionnels), à l'interface entre l'éducatif et le pédagogique. Le corps des CPE est créé en 1970, dans un contexte social et scolaire de massification scolaire et de remise en question des notions de maintien de l'ordre, de l'autorité et de la discipline établie. L'apparition de ce nouveau métier, si elle est peut être comprise comme la tentative de réponse de l'institution à la crise entre l'école et la société, porte, néanmoins, la marque initiale de l'héritage du surveillant général (Condette, 2013) et de sa « triste mission » de maintien de l'ordre (Rémy, Sérazin & Vitali, 2010). Le métier évolue donc d'une fonction fortement ancrée dans le maintien de l'ordre comme valeur professionnelle, à une fonction centrée sur l'éducation et ayant pour visée la construction de l'autonomie de l'individu. « *Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel* » (MEN, 1982) constitue alors le cœur de la mission du CPE.

Métier en perpétuelle évolution, en lien avec les problématiques auxquelles le système éducatif français est confronté depuis quarante ans, le CPE contemporain s'est détaché de cette figure historique pour occuper aujourd'hui une place centrale, et pourtant parfois peu lisible, au sein des établissements scolaires du second degré : si l'accompagnement de l'élève reste au cœur de sa mission, l'institution scolaire demande désormais à cet acteur d'assumer un rôle de conseil, auprès de l'ensemble de la communauté éducative, en contribuant, notamment, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement (MEN, 2013). Le CPE est également désormais clairement interpellé sur le terrain pédagogique, dans une dynamique de co-élaboration et de co-animation, de situations d'apprentissage, aux côtés des enseignants (MEN, 2013). Responsable du service de Vie Scolaire (et chargé, à ce titre, du management des personnels relevant de ce service), il s'agit alors, pour le CPE, d'inscrire son action à la fois dans la dimension individuelle du suivi de l'élève et dans la dimension collective et systémique que requiert la définition d'une politique éducative. Dès lors, le CPE contemporain doit assumer et penser son travail, au cœur de la tension irréductible entre le temps court, l'imprévisibilité et l'urgence du quotidien, et le temps long de la politique éducative. La parution du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, en juillet 2013, vient confirmer cette évolution, en précisant les compétences professionnelles désormais attendues (Cf. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, clé USB, annexe 1).

Après quarante ans d'existence et d'évolutions de la fonction, le métier de CPE demeure néanmoins, aujourd'hui encore, parfois flou et illisible pour les différents acteurs du système, « *caché dans les interstices de l'institution* » (Triby, 2014), ce qui a certainement contribué à l'essor de travaux de recherche consacrés à ce métier.

1.2 Des travaux de recherche centrés sur des dimensions spécifiques du métier et qui interrogent peu la question de la formation initiale

Métier méconnu, et pourtant fonction au cœur de l'établissement scolaire, le métier de CPE fait, depuis quelques années, l'objet de travaux de recherches qui se développent². Nous faisons l'hypothèse, qui resterait à vérifier, que le flou professionnel et identitaire lié au métier peut expliquer, pour une part, les angles de travail retenus par les chercheurs dans

² La parution d'un numéro complet de la Revue Recherches et Educations, consacré à cet acteur, en juin 2014, en témoigne

cette démarche de clarification et de production de connaissances : en effet, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons remarquer que certaines thématiques emblématiques des questionnements professionnels actuels se dégagent.

Ainsi, *l'histoire du métier* (Condette, 2013, Focquenoy-Simonnet, 2014), en lien avec la construction de *l'identité professionnelle* (Barthélémy, 2005) sont des thèmes centraux de ces travaux, tandis que d'autres explorent la *professionnalité émergente du CPE* (De Dios, 2013) ou la *construction de sa professionnalité* au travers de l'exercice d'une *autorité éducative* (Bertin, 2013). Ce métier en « redéfinition permanente » (Cadet, Causse & Roche, 2007) a également été l'objet de recherches sur *l'activité réelle du CPE* (Ouvrier-Bonnaz & Werthe, 2008), afin de mieux appréhender la spécificité de cette fonction. D'autres travaux soulèvent la question du *travail avec les enseignants* (Grimault- Leprince, 2014), sujet souvent sensible, car révélateur de la *division du travail éducatif* et de la relégation du « *sale boulot* » (Payet, 1997) aux personnels d'éducation. Ces tensions se cristallisent bien souvent autour de *la question des sanctions* (Garcia, 2013). Enfin, Loïc Clavier, en s'intéressant à la question de *l'évaluation* des CPE dans une récente publication (2014), souligne l'inadéquation entre les procédures d'évaluation des CPE toujours mises en œuvre par l'institution scolaire (qui constituent une vérification par rapport à une norme) et les pratiques professionnelles actuelles de cet acteur, dont le métier a évolué vers une véritable fonction de cadre éducatif.

La question de la formation est, pour l'heure actuelle, assez peu abordée, le besoin de connaissances apparaissant peut-être, pour l'instant, encore davantage au niveau des différentes dimensions professionnelles de ce métier. Néanmoins, tout récemment, Chauvigné (2014), analyse l'évolution des réformes de la formation des CPE (modalités de recrutement et d'entrée dans le métier), de la création des IUFM à celle des ESPE ; elle interroge le modèle de formation induit par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013 et le « *glissement de la fonction vers une dimension managériale, stratégique et hiérarchique du métier* » (Chauvigné, 2014 p 103).

La formation des acteurs du système éducatif est pourtant un levier essentiel d'amélioration de la performance de l'ensemble, au service de la réussite scolaire et éducative des élèves. La création, en 2013, d'une chaire « Former les enseignants » à l'UNESCO témoigne de l'enjeu à développer une réflexion sur la formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation.

A l'heure où le Ministère de l'Éducation Nationale engage, dans le cadre de la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, une réforme de la formation des enseignants et des CPE, il nous paraissait donc primordial de questionner cette dimension de l'entrée dans le métier, dans une démarche heuristique, afin de contribuer à cette production de connaissances sur le métier, dans une dimension jusqu'alors peu explorée. Ce questionnement nous semble d'autant plus nécessaire que les modalités de formation initiale des enseignants et CPE sont appelées à évoluer, dans le cadre de la loi de refondation de l'École.

2 Un changement de paradigme dans la formation des CPE novices : l'alternance intégrative.

Pour comprendre ce changement de paradigme, il est nécessaire de retracer brièvement, au préalable, l'évolution de la formation des conseillers principaux d'éducation, afin d'en saisir les transformations.

2.1 Un bref historique de la formation des conseillers principaux d'éducation.

Nous pouvons distinguer deux grandes périodes, dans ce panorama, avant la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

2.1.1 Une formation historiquement ancrée dans la pratique et l'expérience professionnelle.

A la création du corps des CPE, en 1970, et jusqu'à la parution de la circulaire du 28 mars 1982 définissant les missions du CPE, le recrutement, et la formation, sont fortement liés à l'expérience professionnelle sur le terrain. En effet, le candidat au concours doit justifier d'une ancienneté dans le système éducatif, comme s'il fallait justifier d'une « *période de probation sur le terrain* » (Rémy & al, 2004, p 85), le concours étant vu par l'institution comme l'occasion, pour des « praticiens expérimentés » de « réfléchir sur la fonction de CPE » (Source : Rapport de jury concours CPE 1979). Les lauréats bénéficient ensuite d'une année de stage d'observation³ complétée, en alternance, par une formation théorique de vingt-quatre semaines en centre de formation, implanté dans un lycée (Rémy, 2007). Cette formation doit apporter (ou approfondir) des connaissances théoriques et être

³ Les stagiaires sont alors affectés en sur-nombre, dans un établissement scolaire

l'occasion d'interroger des pratiques professionnelles quotidiennes, marquées parfois par une certaine ancienneté. Le proviseur de l'établissement assume la responsabilité administrative, organisationnelle et pédagogique du centre de formation (Rémy & al, 2004) mais il n'existe pas alors de réel plan de formation.

2.1.2 La création des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN)

Dans un contexte de massification des effectifs scolaires, les besoins en recrutement de CPE augmentent notablement dans les années 80. Pour faire face à cette urgence, les nouveaux recrutés sont alors placés directement en activité dans les établissements scolaires, à l'issue du concours (Rémy & al, 2004) et le modèle de formation initial (alternance entre le stage d'observation et le centre de formation) évolue notablement, avec une réduction conséquente du temps de formation théorique. Mais, face à un public scolaire élargi et à l'émergence de problématiques nouvelles, ce modèle de formation ne correspond plus aux attentes et aux besoins de professionnels dont les missions se complexifient. La création des MAFPEN, en 1982, va alors fournir un espace qui tentera de répondre aux aspirations fortes des professionnels, en matière de formation initiale et continue (Rémy, 2007).

Néanmoins, le risque d'une pénurie de recrutement demeure, et quelques années plus tard, en 1986, l'institution supprime la condition d'ancienneté professionnelle dans le système éducatif et met en place un véritable concours externe permettant d'accéder directement au corps de CPE au sortir de l'université et de bénéficier ensuite d'une année de formation. Cette évolution du recrutement et de la formation est également à mettre en lien avec le glissement de la fonction vers des missions éducatives, au-delà de la « triste fonction du surveillant-général » (Rémy & al, 2004), glissement formalisé par la circulaire du 28 octobre 1982, définissant les missions des CPE.

2.1.3 L'entrée des CPE à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 crée les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, dont la mission est à la fois d'offrir aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement (du premier et second degré) et de l'éducation, une préparation aux

concours de recrutement et également de former les lauréats de ces dits concours. L'entrée des CPE dans les IUFM constitue une évolution notable des modalités de leur formation, en tant qu'elle s'inscrit désormais dans un établissement permanent de formation, contrairement au centre de formation, dans une démarche de professionnalisation des acteurs.

Ainsi, 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 professionnelle commune. Ces établissements de formation sont rattachés à une ou plusieurs universités de l'académie de rattachement. Les lauréats des concours effectuent alors leur année de stage en alternance entre l'IUFM et leur établissement scolaire d'affectation. Il s'agit, lors de cette année de formation, de mobiliser dans l'action professionnelle les savoirs acquis en formation (Dahringer, 2001). Chaque stagiaire est accompagné dans l'entrée dans le métier et la construction de sa professionnalité à la fois par un conseiller pédagogique tuteur (professionnel en exercice dans un établissement scolaire), les formateurs de l'IUFM et un personnel du corps d'inspection (Chauvigné & Etienne, 2011, cité par Chauvigné, 2014). Néanmoins, malgré sa triple dimension, l'accompagnement du CPE novice n'est pas pensé dans un croisement des regards mais plutôt dans une juxtaposition (CNE, 2001).

2.1.4 Vers la maîtrise de la formation des conseillers principaux d'éducation (2009-2012)

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole instaure le rattachement des IUFM aux universités, les IUFM devenant alors écoles internes de l'université. Ce mouvement d'universitarisation se poursuit en 2010, avec la réforme de la formation conduisant à la maîtrise, c'est-à-dire l'obligation de détenir un master pour être recruté en tant qu'enseignant (premier et second degré) ou CPE. Les contenus, les enjeux et les modalités de la formation des étudiants et des stagiaires sont profondément modifiés, le master remplissant, dès lors, trois fonctions : une préparation au concours, l'obtention d'un diplôme et l'accès à une formation professionnelle (Chauvigné, 2014). La question de l'articulation des savoirs issus de la recherche et de la théorie, et ceux issus de l'expérience se pose alors, génératrice de tensions entre les savoirs transmis (Chauvigné, 2014). Cette formation professionnelle est prolongée durant l'année de stage, mais est

réduite, au mieux⁴, à une journée par semaine, au sein de l'institut de formation et ne constitue plus réellement, en tant que tel, une formation en alternance.

Ce modèle de formation ne durera que trois ans : en septembre 2013, la Refondation de l'Ecole fait de la formation des personnels enseignants et d'éducation un chantier majeur, au cœur de la loi promulguée le 8 Juillet 2013, après une année de consultations et de travaux et impulse, en septembre 2013, la création des Ecoles Supérieures des métiers du Professorat et de l'Education⁵ (ESPE).

2.1.5 La création des ESPE: un chantier en cours

La loi de Refondation de l'Ecole du 8 Juillet 2013 affirme l'ambition d'une école « juste et exigeante pour chacun » dans le contexte d'un système éducatif français pointé par les études internationales comme l'un des plus inégalitaires au monde (PISA, 2012), c'est-à-dire dans lequel la corrélation entre le milieu social des élèves et leur réussite scolaire est la plus élevée.

La formation des enseignants et personnels d'éducation apparaissant comme un facteur déterminant de la réussite éducative et scolaire des élèves, la Loi de Refondation de l'Ecole vise la transformation en profondeur des méthodes pédagogiques. Cette évolution doit nécessairement débiter en formation initiale et constituer ainsi le socle de la culture professionnelle commune des personnels enseignants et CPE. Se basant sur ce constat, le Ministère de l'Education Nationale refonde la formation de ses personnels, en créant les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education, à la rentrée 2013. Former, au sein d'une même école, enseignants et conseillers principaux d'éducation, c'est ainsi contribuer à l'élaboration d'une culture commune, indispensable pour assurer, ensuite, dans les établissements scolaires, la cohésion des équipes professionnelles. Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013 illustre l'étendue de cette culture commune, par la désignation et l'explicitation des quatorze compétences communes à ces métiers.

Cette évolution de la formation est également marquée par un changement de paradigme concernant les modalités de formation de l'année de stage. La formation réintroduit des périodes de formation en alternance au sein de l'institut de formation (l'ESPE) et des

⁴ Les modalités de formation des enseignants et CPE stagiaires sont variables selon les académies.

⁵ ESPE dans le reste du document

périodes de mise en situation professionnelle, au sein d'un établissement scolaire, dans lequel les stagiaires sont placés en responsabilité, pour assumer les missions inhérentes à leur corps de métier. L'alternance est ainsi au cœur du nouveau modèle de formation des personnels enseignants et d'éducation (Circulaire MEN n°2014-068 du 20-05-14, Préparation de la rentrée scolaire 2014), le stage en établissement scolaire constituant un temps de formation à part entière. La question du modèle de l'alternance se pose alors.

2.2 Vers l'alternance intégrative.

Si l'alternance dans la formation des personnels enseignants et d'éducation n'est pas une nouveauté en tant que telle, puisqu'elle présidait déjà à la formation des stagiaires dans le cadre des IUFM, le modèle dans lequel elle est désormais pensée constitue en revanche un changement de paradigme. En effet, les textes officiels précisent qu'il s'agit de construire, dans le cadre d'une formation universitaire de niveau master 2, une alternance qui dépasse la simple « *juxtaposition de lieux et de temps de formation* » (MEN, 2014) pour s'incarner dans une véritable conception intégrative (Malglaive, 1994). « *Le principe de base de l'alternance professionnelle est celui de l'alternance intégrative* ». (Circulaire n°2014-068 du 20.05.2014, p22).

Ce modèle de formation repose sur la typologie de l'alternance proposée par Malglaive (1994), à partir de trois caractéristiques :

- **L'alternance « inductive »** est la forme la plus élémentaire de l'alternance. Elle consiste, pour les étudiants, en la construction d'expériences pratiques pendant les périodes de stage en milieu professionnel. Les apprenants construisent alors des compétences qui leur permettent d'illustrer les éléments théoriques qui leur sont dispensés dans les centres de formation.

- **L'alternance « déductive »** est généralement la forme privilégiée par le système scolaire traditionnel. Elle consiste à considérer les périodes en milieu professionnel comme le moyen de mettre en application les savoirs acquis en centre de formation. Les périodes en milieu professionnel ont pour but exclusif, en quelque sorte, d'être des travaux dirigés de ce qui a été transmis dans le centre de formation.

– **L’alternance « intégrative »** serait quant à elle une sorte de synthèse entre les deux modes d’alternance qui ont été proposés précédemment. En ce sens, ce modèle mobilise à la fois les éléments acquis en centre de formation et en milieu professionnel. Il convient alors de prendre en considération cette dynamique tant du point de vue du formateur du centre de formation que du responsable de l’apprenant en milieu professionnel, son tuteur.

C’est donc cette dernière conception qui est clairement recherchée par l’institution scolaire, s’agissant de la formation des enseignants et conseillers principaux d’éducation, telle qu’elle est mise en place à la rentrée 2014.

Dans ce nouveau modèle, l’institution prône davantage de collaboration entre l’institut de formation (les ESPE) et les tuteurs en établissement scolaire, chargés d’accompagner, tout au long de l’année, l’entrée dans le métier et la professionnalisation des stagiaires. Le stagiaire n’est plus uniquement accompagné par le tuteur de terrain, mais par un collectif professionnel, au sein d’un établissement qui devient un lieu de formation à part entière, dans une conception d’établissement apprenant (Bouvier, 2001). A la différence de la réforme précédente, qui ne précisait en rien les modalités d’une mise en oeuvre effective et efficace de l’alternance (Chaliés & Escalié, 2011), ce nouveau modèle décline des principes opérationnels, pour la construction de cette alternance intégrative ; en particulier, l’accompagnement du stagiaire par un tutorat mixte (un tuteur dans son établissement scolaire et un tuteur au sein de l’ESPE) doit contribuer à une articulation dynamique et complémentaire des deux modalités de formation.

Le tutorat mixte (Circulaire MEN n°2014-068 du 20-05-14, Préparation de la rentrée scolaire 2014) consiste en l’accompagnement du stagiaire par un tuteur en exercice (le tuteur de terrain, le professionnel) et par un tuteur formateur à l’ESPE. La note du MENESR⁶ du 8 avril 2014 définit le profil et les missions du tuteur de « terrain » (c’est-à-dire le tuteur au sein de l’établissement scolaire), du tuteur de l’ESPE, ainsi que leurs missions conjointes. Tout en laissant une large part d’autonomie aux ESPE et aux établissements scolaires pour co-construire les modalités pratiques, les outils concrets de ce tutorat mixte, cette note en fixe néanmoins les orientations et les principes et tente ainsi de dépasser l’écueil de la juxtaposition des lieux de formation, en posant formellement le cadre d’un travail collaboratif.

⁶ Ministère de l’Education Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche

Nous débutons ce travail de recherche, en septembre 2013, à la création des ESPE, un an avant la mise en place de ce tutorat mixte et la définition de ces fonctions; il nous semble alors que dans ce nouveau modèle de formation en gestation, la nature du rôle du tuteur de terrain ainsi que l'impact de son accompagnement du stagiaire sur le développement de la professionnalité de ce dernier sont appelés à connaître une évolution singulière, qui doit retenir toute l'attention de l'institut de formation, et qui nous questionne, en tant que formatrice au sein de cet institut.

S'il s'agit d'instaurer un réel partenariat école/établissement scolaire, comment penser cette alternance pour ne pas être dans une alternance-juxtaposition ? Comment, et en quoi, l'accompagnement du tuteur peut-il contribuer au développement professionnel du stagiaire ? Ces interrogations ont guidé nos premières réflexions en la matière et notre intérêt pour cette question, car il s'agit là d'un enjeu professionnel en tant que formatrice. Ce questionnement nous amène donc à essayer de dresser une synthèse de la place et de l'évolution du tutorat dans la formation initiale des CPE.

3 Le tutorat dans la formation initiale des CPE

Avant d'envisager l'évolution du tutorat dans la formation initiale des CPE, et les contraintes liées, quelques éléments de définitions préalables vont nous permettre de mieux cerner les contours de cette fonction.

3.1 Etre tuteur : une fonction, un métier ?

Le mot « tuteur » a conservé de son origine latine (le nom vient du latin *tutor*, *tutrix*, qui désigne un défenseur, un protecteur, un gardien) l'idée de protection et de tutelle.

Le tutorat prend son origine dans le champ pédagogique et éducatif, comme mode de guidance d'un jeune ou d'un élève et va, peu à peu, à partir des années 80, passer du domaine scolaire au domaine professionnel, et remplacer ainsi les termes de « *compagnon*, *maître d'apprentissage* ou *moniteur* », dans un contexte de développement de la formation

par l'alternance, notamment dans les dispositifs destinés aux jeunes (Agulhon & Lechaux, 1996). Dans ce contexte, le tutorat devient un enjeu pour la formation.

Le tutorat apparaît aujourd'hui comme un mode de formation privilégié, et répandu, permettant de réaliser l'alliance entre le monde professionnel et le système de formation. Dans un modèle de formation basé sur l'alternance, avec des périodes en milieu professionnel, le tutorat est un dispositif qui utilise la situation de travail comme formation. Il s'agit donc d'un « *accompagnement par des professionnels expérimentés d'apprenants en situation de travail* » (Boru, 1996, p103).

La fonction de tuteur ne constitue pas, en général, l'activité principale du professionnel, mais une activité mise en œuvre, sur une durée limitée. On peut parler de tutorat dès que l'on constate la mise en œuvre d'activités qui « *contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale* » (Barbier, 1996, p 9). Il s'agit donc bien de professionnalisation, au sens de développement professionnel de l'individu, lié à la transformation du professionnel dans l'action (Wittorski, 2013).

Le tutorat possède les **caractéristiques suivantes** (Barbier, 1996) :

- **Un engagement dans une situation réelle de travail** : c'est un préalable à tout dispositif de tutorat. Cet engagement va entraîner des effets identitaires, professionnels ou socio-professionnels, qui participent de la professionnalisation du formé, lié à l'élaboration et à la transformation de représentations et d'affects liés à cette situation.
- **La production de compétences** : Dispositif à visée formative, la situation de tutorat n'est pas une simple mise en application de savoirs acquis en formation, mais un processus d'élaboration de nouvelles compétences.
- **La mise en place de moyens spécifiques** : il ne s'agit pas uniquement d'exploiter les situations de travail qui se présentent, mais d'organiser ces situations pour construire un **parcours de travail formatif, en vue du développement optimal des compétences professionnelles visées**. Dans cette optique, le travail sur les dysfonctionnements ou situations problèmes apparaît particulièrement formateur, d'un point de vue cognitif.

- **Des relations d'acteurs impliquantes** : quand tuteur et tutoré partagent la même situation de travail (ce qui est le cas de la plupart des CPE tuteurs et stagiaires), il y a une charge affective dans cette relation duale, qui constitue une composante essentielle du tutorat. Cela renforce **les phénomènes d'identification** réciproques et affecte la dynamique identitaire globale. Ces relations confèrent un rôle important au tuteur dans **l'intégration** du tutoré au sein de l'organisation ; par ailleurs, cela facilite, pour le tutoré, l'apprentissage des codes sociaux et professionnels en vigueur dans l'organisation (règles, attitudes, valeurs de groupes).

- **Une mise à distance de la situation de travail** : le tutorat suppose une « *activité de formalisation*, une « *mise en représentation des actes de travail et des processus plus larges dans lesquels ils s'inscrivent* ». (Barbier, 1996, p 12). La production de représentations, par le tutoré, à partir et sur la représentation de travail, contribue à ce processus de développement de compétences et d'élaboration de savoirs d'expérience et savoirs d'actions. Dans cette optique, la communication, l'échange et la verbalisation autour des situations de travail sont donc primordiales, en tant que ces activités concourent à l'explicitation de ces représentations. Concernant les CPE novices, cette réflexion et mise à distance de la situation de travail se réalisent au cours des entretiens tuteur/stagiaire, organisés de manière plus ou moins régulière.

Les différentes dimensions du tutorat.

Les enjeux liés au tutorat varient en fonction des contextes des situations professionnelles (Barbier, 1996), mais le tutorat revêt toujours deux dimensions distinctes : d'une part, il s'agit d'accompagner, de faciliter l'acquisition de savoir faire et le développement de compétences, de l'autre il s'agit d'aider à s'insérer dans la vie professionnelle. L'enjeu est donc de rendre le travail formateur, au-delà de la simple confrontation aux situations de travail et de l'observation du tuteur ; il s'agit également de conduire l'apprenant, par la mise à distance de la situation de travail, à analyser son travail pour développer des savoirs d'action (Barbier, 1996).

Pourtant, face à cette modélisation théorique du tutorat, décrite plus haut, la prise en compte du point de vue des formés, s'agissant de la formation des enseignants novices, révèlent que des insatisfactions, voire des tensions peuvent naître entre tuteur et formé

(Perez-Roux, 2007). Il ne suffit donc plus d'être un professionnel expérimenté pour être tuteur car il s'agit de mobiliser d'autres compétences (telles que décrites ci-dessus) au-delà de l'expertise professionnelle relative à son métier. En ce sens, être tuteur s'apprend. Cette prise de conscience a contribué à une évolution du modèle du tutorat dans la formation initiale des enseignants et CPE.

3.2 L'évolution du tutorat dans la formation initiale des CPE : du modèle du compagnonnage à celui de la professionnalisation.

L'accompagnement d'enseignants novices par un tuteur n'est pas nouveau, puisque cette modalité d'entrée dans le métier existe depuis la création des Centres Pédagogiques Régionaux en 1952 (Barnier, 2011). Ce tutorat, « à forte dominante empirique visait la transmission de compétences professionnelles » (Barnier, 2011 p 143). Le conseiller pédagogique est choisi par l'inspection, au regard de son expérience. Dans ce dispositif de formation, les temps de formation du novice en établissement sont limités à des temps d'observation dans la classe du tuteur. Ce modèle de formation, traditionnel, qui repose sur une proximité et une identification forte au tuteur se rapproche davantage, pour Pelpel (2003) du *compagnonnage*. Tutorer, c'est montrer ce que l'on sait faire, faire apprendre le métier en montrant ce que l'on fait du métier.

A partir de 1981, le modèle évolue vers celui de la professionnalisation : les évolutions successives de la formation des enseignants et des CPE (création des IUFM en 1989, suite au rapport Bancel, mastérisation en 2010, création des ESPE en 2013) , davantage orientée vers la *professionnalisation*, entraînent une modification de cette fonction : toujours présente, elle s'exerce désormais différemment, puisqu'à partir de la création des IUFM, enseignants et CPE stagiaires sont placés en situation de responsabilité, dans l'établissement, avec des obligations de service variables en fonction des périodes considérées⁷. Dans ces conditions, le rôle du tuteur évolue, puisqu'il ne s'agit plus uniquement d'incarner le modèle donné à voir mais d'accompagner la construction d'une professionnalité en éducation (Jorro & Pana-Martin, 2012). L'accompagnement à l'entrée dans le métier constitue de fait, l'une des missions essentielles du conseiller pédagogique.

⁷ en ce qui concerne les CPE : 9h dans le cadre des IUFM, de 1981 à 2010, puis environ 30H au moment dit de la « mastérisation » de 2010 à 2013, pour revenir à un mi-temps à la rentrée 2014)

3.3 Etre conseiller pédagogique : une spécificité du métier faiblement prescrite.

Le conseiller pédagogique est désigné par le recteur de l'académie d'exercice, sur proposition des corps d'inspection et des chefs d'établissements. Il s'agit donc d'un professionnel reconnu pour son **expertise dans son domaine professionnel** (MEN, 2010), « *garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets* ».

La circulaire MEN n° 2010-103 du 13-7-2010 définit les missions des professeurs conseillers pédagogiques, contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires. Néanmoins, il faut relever que cette circulaire est centrée sur les missions des enseignants conseillers pédagogiques. Il n'existe pas, à ce jour, de texte officiel spécifique concernant les CPE assurant ces fonctions de tuteur et il est intéressant de remarquer, à la lecture de la circulaire précitée, que la spécificité de la mission du CPE conseiller pédagogique n'est absolument pas envisagée. Ses missions doivent donc être extrapolées à partir de cette circulaire, ce qui peut contribuer à expliquer le faible niveau de prescription de l'activité des CPE conseillers pédagogiques exerçant des missions de tutorat.

Ainsi, au regard des textes officiels, le conseiller pédagogique est un formateur d'adultes, qui contribue à la formation initiale des professeurs, selon trois modalités différentes (MEN, 2010): l'accueil dans les classes d'étudiants lors des stages d'observation et de pratique accompagnée, au cours du master ; l'accompagnement et le suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité ; le tutorat des professeurs stagiaires. C'est cette dernière dimension de l'activité du conseiller pédagogique qui fait l'objet du travail de recherche présenté dans le cadre de ce mémoire.

La circulaire précitée précise par ailleurs les fonctions que le conseiller pédagogique tuteur est amené à mettre en œuvre, pour accompagner les novices :

- *Une fonction d'accueil et d'information*
- *Une fonction d'aide, d'accompagnement et de conseil, dans la mise en œuvre de sa pratique professionnelle*
- *Une fonction d'évaluation, qui revêt à la fois une dimension formative*

(l'accompagnement tout au long de l'année) et une dimension certificative, dans la mesure où l'avis du jury académique, statuant sur la titularisation du stagiaire est établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage (Arrêté du 12 Mai 2010).

A la rentrée 2013, cette circulaire constitue encore le seul texte officiel définissant la fonction de conseiller pédagogique, qui n'est actuellement régie ni par un référentiel d'activité ni par un référentiel de compétences. Ainsi, cette tâche apparaît comme faiblement prescrite, malgré l'importance qu'elle semble prendre dans le processus de formation, en tant qu'accompagnement à l'entrée dans le métier.

Par ailleurs, les services académiques de l'Education Nationale, chargés de mettre en œuvre, jusqu'à la rentrée 2014, l'accompagnement des CPE stagiaires ainsi que la formation des CPE conseillers pédagogiques tentent de transposer, à partir de ces prescriptions officielles, les missions spécifiques des CPE conseillers pédagogiques, assurant des missions de tutorat⁸, dans le cadre de l'exercice du métier de CPE.

Malgré ces transpositions, très variables d'une académie à l'autre, mais toutes élaborées à partir du socle d'activités définies par la circulaire du 13 juillet 2010, le rôle du CPE tuteur reste faiblement prescrit et, en particulier, les activités qu'il est amené à mettre en œuvre, dans le cadre de l'accompagnement du stagiaire ne sont guère précisées, ni dans leur forme (*comment faire pour accompagner ? comment s'organise le conseil ? à partir de quelles activités et de quels éléments ? comment rendre le travail formateur ? etc..*) ni dans leur périodicité (*à quels moments faut-il faire des bilans ? à quel rythme ? etc...*)

Nous pouvons dire que l'activité réelle du CPE tuteur, au-delà des missions qui lui sont confiées, demeure à ce jour relativement méconnue. Il s'agit d'un paradoxe à prendre en compte : l'analyse de l'activité d'un professionnel, qui est essentiellement décrite par les acteurs eux-mêmes, est complexe à mettre en œuvre et pourtant, il s'agit d'une étape incontournable si l'on souhaite mieux comprendre ce qui se passe, ce qui se joue et s'élabore, au sein de la dyade tuteur-stagiaire, afin de reconnaître et faire reconnaître la dimension professionnalisante de cet accompagnement. Ce travail d'explicitation pourra alors conduire à une réflexion sur la formation des CPE tuteurs, prenant en compte la spécificité de leur fonction. Cette réflexion pourra s'appuyer, en partie, sur les travaux de

⁸ Par commodité de lecture, ces professionnels seront désignés par le terme de « CPE tuteurs » dans le reste du document

recherche sur le tutorat en formation initiale des enseignants. En effet, la question du tutorat apparaît comme une question vive au sein de la communauté scientifique s'intéressant à la question de la formation des enseignants. Cet intérêt a donné lieu à une multiplicité de travaux scientifiques (Chaliès & Durand, 2000), dont nous allons présenter quelques points saillants.

4 L'évolution actuelle des travaux de recherche sur le tutorat dans la formation initiale des enseignants et des CPE

A notre connaissance, il n'existe pas de travaux de recherche sur le tutorat en formation des CPE. Cette revue, non exhaustive, de la littérature scientifique s'appuiera donc sur les travaux menés sur le tutorat en formation initiale des enseignants, en faisant l'hypothèse qu'il existe un certain nombre de points communs dans ce tutorat, notamment concernant les modèles de supervision sous-jacents et les pratiques tutorales. Néanmoins, avant d'aller plus avant dans cet état des lieux des travaux sur le tutorat dans la fonction enseignante, nous souhaitons préciser l'orientation de notre questionnement initial.

Nous ne nous intéresserons pas, dans cette partie, aux gestes techniques du tutorat, car dès lors, le parallèle avec le tutorat des enseignants n'est plus valide. En effet, quand le CPE tuteur et le CPE novice exercent au sein du même établissement, ils partagent alors le même espace de travail, le même champ de responsabilités, les mêmes domaines professionnels (même si une répartition des responsabilités est en général définie, dans la pratique quotidienne du métier), au contraire de l'enseignant stagiaire qui a son propre espace professionnel, dans le cadre des classes qui lui sont confiées en responsabilité. Cette configuration de travail spécifique aux CPE stagiaires entraîne parfois des questionnements des novices sur leur reconnaissance professionnelle, leur légitimité professionnelle et sur la place réelle qui est la leur au sein de l'établissement scolaire ; cela peut conduire parfois à des situations de tension entre tuteur et stagiaire. Nous souhaitons ici signaler cette particularité tout en précisant que cette problématique de la construction de la professionnalité, bien que féconde, n'est pas celle que nous avons retenue dans le cadre de la présente recherche.

4.1 Les apports des travaux de recherche sur le tutorat dans la formation initiale des enseignants

4.1.1 Les dilemmes au cœur de l'activité de tutorat.

Au terme d'une note de synthèse basée sur une large littérature internationale, Chaliès et Durand (2000) soulignent « *l'extrême complexité et fragilité* » (p 185) du tutorat. Les pratiques de tutorat s'articulent, globalement, autour de deux grandes conceptions (Chaliès & Durand, 2000) : soit une modalité de supervision dite « traditionnelle », basée sur le modèle de « l'enseignant efficace » ou l'approche « processus produit » ; soit une modalité de supervision dite « clinique ou réflexive », dans une approche compréhensive et interprétative, qui valorise l'approche du praticien réflexif (Schön, 1983) ; ces conceptions influencent l'activité des tuteurs au cours de l'entretien-conseil. En particulier, Chaliès et Durand (2000) mettent en évidence les dilemmes qui sont au cœur de la pratique tutorale enseignante et qui sont liés aux modalités de supervision globale qui sous-tendent les démarches :

- **Aider ou évaluer** : le conseiller pédagogique a une fonction d'aide et de conseil, mais, in fine, l'institution lui confère également une fonction d'évaluation (MEN, 2010).
- **Transmettre ou faire réfléchir** : depuis le début des années 1990, la valorisation de la réflexion autour de l'activité professionnelle constitue une orientation forte d'un certain nombre de courants de formation (en France, le courant de l'analyse de la pratique et de la pratique réflexive. (Blanchard-Laville et Fablet, 1998, cités par Chaliès et Durand, 2000) ; cette orientation entre parfois en tension avec la transmission des savoirs et gestes professionnels, qui répond aux préoccupations immédiates des stagiaires, en recherche de connaissances et savoir-faire experts directement applicables sur le terrain (Smylie et Kahne, 1997, cités par Chaliès et Durand, 2000)
- **Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner** : ainsi formulé, ce dilemme est typique de l'activité enseignante ; néanmoins il sera intéressant de voir si un dilemme équivalent, concernant un aspect propre au métier de CPE, émerge des discours des tuteurs CPE interrogés dans le cadre de ce travail de recherche. Il s'agit là de la tension entre *donner des conseils et des indications à court-terme*,

« ici et maintenant », pour faire face à une situation ponctuelle et actuelle (enseigner maintenant) et donner des conseils à long terme, valant pour « ailleurs et plus tard ».

Ces dilemmes trouvent leur expression au cours des entretiens-conseil : dans une recherche menée auprès d'enseignants d'EPS, Dugal (2009) montre que les conseillers pédagogiques adoptent spontanément trois attitudes dominantes (au regard des différentes attitudes spontanées adoptées en entretien, définies par Porter, 1960) : investigation, évaluation, décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes. Ainsi, spontanément, les conseillers pédagogiques conseilleraient comme ils enseignent (Chaliès & Durand, 2000) ; il y a donc un décalage de posture et de geste professionnel à penser. Dans ces conditions, être un enseignant expérimenté ne suffit pas pour être un conseiller pédagogique efficace (Faingold, 1996), puisqu'il s'agit de mettre en œuvre d'autres compétences. Ici, il s'agit de mesurer l'impact du tutorat sur le développement professionnel des novices, ce qui a conduit certains chercheurs à discuter l'utilité d'un tel dispositif et à envisager la question de la formation des tuteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009).

4.1.2 La nécessité d'une formation des tuteurs.

Dans une note de synthèse analysant les publications scientifiques relatives au tutorat dans la formation initiale des enseignants, Chaliès et Durand (2000) interrogent l'utilité de ce dispositif de formation, en particulier au cours des entretiens post-leçons, définis comme une activité typique du tutorat. Malgré des effets positifs (sur la relation de proximité novice-tuteur, sur le développement d'une pratique réflexive, l'appui sur les connaissances et compétences expertes du tuteur, la mise en lien des pratiques professionnelles et des connaissances théoriques), ils soulignent que le manque de formation conduit à des retours exagérément prescriptifs de la part des tuteurs, qui, finalement, « conseillent comme ils enseignent ».

Il y a donc un impératif de formation des tuteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al. 2009), afin d'améliorer l'utilité, l'efficacité et la pertinence de l'accompagnement professionnel des enseignants débutants par un conseiller pédagogique. Le nombre

important de publications relatives à la pratique tutorale témoigne de la vivacité de cette question ; toutes s'achèvent par une injonction à une réelle formation des tuteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al. 2009).

4.2 Les nouvelles orientations de recherche sur les effets du tutorat dans la formation des enseignants: au-delà des pratiques déclarées, aller voir l'activité effective

Si la pertinence et l'importance de l'expérience pratique dans la formation des enseignants débutants n'est aujourd'hui plus remise en question, la manière dont certains travaux de recherche, notamment anglo-saxons, envisagent les effets du tutorat sur le développement professionnel des novices interroge (Moussay, Etienne & Méard, 2009) ; en effet, la plupart des études anglo-saxonnes reposent sur les pratiques déclarées des tuteurs et des novices, ne permettant pas ainsi d'accéder à l'activité réelle, mais uniquement au discours sur l'activité (Moussay & al, 2009).

Moussay et al. (2009) soulignent alors que le développement d'un courant ergonomique français ouvre des perspectives porteuses pour comprendre ce que fait l'enseignant en situation de travail et mesurer ainsi l'effet réel du tutorat sur le développement de l'activité professionnelle du stagiaire ; ainsi, de nouvelles modalités de tutorat pourraient être envisagées.

Ces résultats et orientations de recherche concernant le tutorat dans la formation initiale des enseignants étant posés, il s'agit, à présent, de préciser en quoi la prise en compte du contexte d'exercice professionnel propre aux CPE requiert des travaux de recherche spécifiques.

4.3 Des travaux de recherche qui éclairent les pratiques des tuteurs de CPE mais qui ne peuvent refléter la spécificité du métier.

Les travaux sur le tutorat en formation initiale des enseignants constituent des points de repères essentiels pour étayer la compréhension de la pratique tutorale et alimenter la réflexion sur le tutorat dans la formation initiale des CPE, mais ils demeurent incomplets et insatisfaisants, au regard de la spécificité du métier de CPE. En effet, le tutorat dans la

formation des enseignants s'organise en général autour de trois activités typiques (Chaliès & Durand, 2000) : *la réalisation de la leçon, son observation par le tuteur et l'entretien post-leçon entre l'enseignant et le (ou les) tuteur(s)*. Or, ainsi que nous l'avons dit plus haut, l'exercice de la fonction de tuteur, s'agissant des CPE, revêt des dimensions particulières et différentes de ces trois composantes. Au-delà du partage du travail déjà évoqué et de l'accompagnement quotidien dans la réalisation du travail, le cœur de l'activité du CPE passe par des gestes professionnels très différents de ceux d'un enseignant : sans être exhaustif, piloter une équipe d'assistants d'éducation, contribuer à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement, assumer un rôle de conseil auprès des membres de la communauté éducative en sont quelques exemples. Ces activités professionnelles ne se déroulent ni dans un lieu spécifique, ni un temps circonscrit, rendant ainsi l'observation de l'activité professionnelle du stagiaire plus diffuse et plus complexe à mettre en œuvre. Par la suite, l'entretien-conseil que mène le tuteur avec le CPE débutant ne se tient pas, dans la configuration actuelle de la formation, à la suite d'une activité professionnelle précise mais est davantage envisagé comme un temps de bilan, à l'issue d'une période d'activité. Ainsi, la plupart des tuteurs organisent ce bilan à la veille de chaque période de vacances (cf. les classes de situations d'activité du tuteur, p 56). De ce fait, les objets travaillés au cours de l'entretien-conseil sont différents, ce qui peut avoir un effet sur la conduite de l'entretien et la stratégie mise en œuvre par le tuteur au cours de ce temps de formation.

Si l'activité réelle du tuteur CPE est aujourd'hui assez mal définie et assez peu connue, il nous semble alors pertinent, en lien avec les perspectives méthodologiques indiquées plus haut, de s'intéresser aux pratiques effectives et non aux pratiques déclarées des tuteurs, afin de mieux décrire et comprendre l'activité du tuteur CPE ; l'analyse de l'activité réelle fournirait alors un nouvel éclairage pour comprendre l'activité du tuteur et tenter de produire de nouvelles connaissances scientifiques sur la formation des CPE stagiaires

5 Formulation de la question de départ.

A l'heure où une réforme de la formation des enseignants et des CPE est engagée, en se plaçant clairement dans une perspective d'alternance intégrative, le tuteur est appelé à jouer un rôle essentiel dans le développement professionnel du stagiaire. Le tuteur devient en effet formateur à part entière, sur le terrain professionnel. Il s'agit alors de reconnaître et faire reconnaître la dimension professionnalisante de cet accompagnement.

Or, à ce jour, l'activité de ce professionnel est à la fois faiblement prescrite par l'institution et relativement inconnue ; cela constitue un paradoxe, étant donné l'importance accordée à cet accompagnement, et l'enjeu de formation crucial qu'il constitue. En effet, l'impact du tutorat sur le développement professionnel des stagiaires est lié à la formation des tuteurs (Chaliés, 2009) : accompagner un débutant dans l'entrée dans le métier, dans la construction de sa professionnalité requiert des compétences ; conseiller est un métier. Il y a donc un enjeu d'identification des compétences mises en œuvre par les tuteurs, dans l'exercice de leur activité. Ces compétences reposent sur des savoirs professionnels, qu'il importe donc de mieux cerner.

L'objectif de ce travail d'initiation à la recherche est donc, dans une démarche heuristique, de décrire et comprendre l'activité des tuteurs dans leur accompagnement auprès des stagiaires, afin d'identifier et formaliser les compétences professionnelles en jeu, spécifiques à cette fonction.

Dans cette optique, nous formulons la question de départ suivante :

« Quelles sont les compétences professionnelles mobilisées par les tuteurs CPE dans des situations d'accompagnement de CPE novices ? »

En tant que conseillère principale d'éducation, formatrice au sein de l'Ecole Supérieure des Métiers du Professorat et de l'Education de l'Académie de Toulouse et responsable du parcours MEEF Encadrement Educatif CPE ce travail revêt pour nous des enjeux multiples :

- **Contribuer à faire évoluer la formation des tuteurs CPE**

- **Améliorer ainsi la qualité de l'accompagnement professionnel des stagiaires, au sein de leur lieu de stage**
- **Contribuer, dans le cadre de la politique globale de l'ESPE, à l'instauration d'une véritable alternance intégrative.** Il s'agit d'un enjeu majeur dans le cadre de la loi de refondation de l'Ecole, promulguée en Juillet 2013
- **Agir ainsi, au final, pour la réussite des élèves.** Les travaux de recherche, en mettant en évidence un « effet-maître » ont montré l'impact des pratiques enseignantes sur la réussite des élèves (Bressoux, 1994), ainsi qu'un effet-établissement. La mission du CPE est de placer les élèves dans les meilleures conditions de vie et d'apprentissage, contribuant ainsi largement à l'effet-établissement. Mieux former ces futurs professionnels, c'est garantir ainsi une contribution plus pertinente à l'instauration de conditions de vie et d'étude propices aux apprentissages.

L'objectif de ce travail étant d'identifier les compétences professionnelles mobilisées par les tuteurs CPE, au cours de l'accompagnement du stagiaire, l'analyse de l'activité réelle peut fournir un éclairage pertinent. Ce travail est également orienté vers une évolution de la formation des tuteurs ; dans cette optique, la didactique professionnelle offre un cadre théorique permettant d'envisager l'analyse du travail en vue de la formation.

La présentation de l'origine de la didactique professionnelle, ainsi que les principaux concepts théoriques qu'elle convoque nous permettra de préciser cette question, dans la seconde partie de ce mémoire.

PARTIE II : LE CADRE THEORIQUE

Dans cette partie il s'agit de présenter le cadre théorique retenu pour ce travail de recherche : après avoir précisé les origines et les orientations constitutives de ce courant de recherche récent (1), nous montrerons que le concept de schème, lié aux situations de travail et la théorie de la conceptualisation dans l'action ont fourni un cadre théorique rigoureux (2). Les composantes du schème permettent d'opérationnaliser ce concept (3) et leur identification, au cours de l'analyse du travail contribue à l'élaboration de la structure conceptuelle des situations et modèles opératifs des acteurs (4), deux notions qui complètent « les métamorphoses de la conceptualisation dans l'activité professionnelle » (Pastré, 2011, p 183). Enfin, nous évoquerons les évolutions de la didactique professionnelle, dans le cas des situations adressées à autrui (5) avant d'envisager les apports de la didactique professionnelle à l'analyse de l'activité d'apprentissage (6).

1 La didactique professionnelle : l'analyse de l'activité en vue de la formation

1.1 Les origines : de la formation professionnelle continue à la didactique professionnelle

La didactique professionnelle est un courant de recherche récent, qui date des années 1990. Elle est apparue en France sous l'impulsion de Pierre Pastré, au sein d'un petit groupe de chercheurs issus de la formation professionnelle des adultes, de la didactique des disciplines et de la psychologie ergonomique. Issu de la formation des adultes, Pierre Pastré est alors dans une démarche prospective quant à la formation professionnelle et souhaite y introduire l'analyse du travail. A la suite des travaux de Gérard Vergnaud, Pastré formalise cette démarche de recherche en soutenant une thèse de doctorat en 1992, centrée sur le rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées (sous la direction de G.Vergnaud).

L'objet de cette discipline peut être, en premier abord, rapidement défini en disant qu'il concerne l'analyse du travail, de l'activité réelle en vue de la formation des compétences professionnelles (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Mais plus précisément, l'objectif de la didactique professionnelle réside dans l'identification des compétences mises en jeu

dans les situations de travail, et non pas des savoirs, même professionnels (Pastré, 2011). C'est en cela que la didactique professionnelle se distingue des didactiques disciplinaires, dont l'objet premier est le savoir.

De ce fait, il y a, au départ, une forme de militantisme dans ce courant, car il s'agit de reconnaître la valeur du travail et les compétences développées par les travailleurs, y compris faiblement qualifiés, au cours de leur activité. Les premières recherches menées par Pierre Pastré ont ainsi eu lieu dans l'industrie (recherche sur la conduite de presse à injecter en plasturgie, en 1992), auprès d'opérateurs peu qualifiés, pour montrer que, y compris dans ces situations, l'action est organisée et que ces opérateurs s'appuient sur des concepts, dits pragmatiques, pour conduire leur action. L'idée sous-jacente est de montrer qu'il y a de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) et une intelligence dans l'action (Pastré & al., 2006).

Née au confluent de trois disciplines (la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique) et d'un champ de pratiques, la formation professionnelle des adultes, la didactique professionnelle s'appuie sur trois orientations majeures, liées à l'apport de ces disciplines contributives.

1.2 Les orientations constitutives de la didactique professionnelle.

En premier lieu, la didactique professionnelle postule que « l'analyse des apprentissages ne peut être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs » (Pastré & al, 2006, p 145). Il faut comprendre ici que dès que l'être humain agit, il apprend *de* et *au cours* de cette action. L'activité productive est alors également activité constructive, distinction théorique proposée par Samurçay et Rabardel (2004) dans l'élaboration du modèle *People at Work*. Cette orientation est ancrée dans « *la conviction que c'est dans le travail que la majorité des hommes rencontre leur développement* » (Pastré, 2011, p 1).

A partir de là, si l'on souhaite analyser les compétences professionnelles, il faut alors aller observer leur manifestation en situation réelle de travail, sur les lieux et au cours des activités où elles s'élaborent (Pastré & al, 2006, p 146).

Enfin, la théorie de la conceptualisation dans l'action (développée par Piaget et reprise par Vergnaud), structurée autour de la reconnaissance de l'intelligence de l'action, constitue la troisième orientation majeure, que nous développerons plus loin. Ces orientations sont

ancrées dans les disciplines contributives de la didactique professionnelle, qui ont chacune, apporté des éléments et un regard spécifique pour nourrir ce nouveau courant.

1.3 Les apports des disciplines contributives.

La psychologie ergonomique va apporter à la didactique professionnelle des **concepts et des méthodes**, concernant **l'analyse du travail** en vue de la formation et du développement de compétences professionnelles (Pastré, 2011), cette entrée constituant un point commun entre ces deux courants. Par ailleurs, en mettant en évidence la partie cognitive de l'activité, la psychologie ergonomique introduit ainsi le lien avec la théorie centrale de la didactique professionnelle, la conceptualisation dans l'action (Pastré & al, 2006).

De l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle retient également la **distinction entre la tâche et l'activité** (Leplat, 1997). Cette distinction implique qu'il y a toujours plus dans le travail réel (ce que l'acteur fait, effectivement) que dans le travail prescrit (ce qui est défini dans les prescriptions et qui correspond à ce qu'il faut faire), car « *il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées* » (Pastré, 2011, p 39).

La dimension cognitive de toute activité de travail humain, mise en évidence par Ombredane et Faverge (1955, cités par Pastré & al, 2006) sera également un point d'ancrage, qui permettra d'établir la structure cognitive de la tâche (Keyser et Nyssen, 1993, cités par Pastré & al, 2006) ; il s'agit là d'informations qui vont orienter l'activité. Cette dimension cognitive se développera avec la distinction opérée par Ochanine (1978) entre **l'image cognitive** (c'est-dire la représentation de l'objet au travers de ses propriétés intrinsèques, indépendamment de toute action) et **l'image opérative** (qui représente l'objet en fonction de l'action à faire sur ou avec lui ; il s'agit là d'une représentation opératoire de l'objet). Cette distinction sera reprise par la didactique professionnelle pour construire le concept de structure conceptuelle d'une situation et modèle opératif de l'acteur (*concepts précisés plus bas au point 4.2, p 42*).

La didactique professionnelle fait donc un certain nombre d'emprunts à l'ergonomie cognitive, mais elle va plus loin que l'ergonomie cognitive, car elle dépasse l'analyse de l'activité pour s'intéresser aux apprentissages réalisés dans l'activité, c'est-à-dire le

développement des compétences professionnelles, ce que nous aborderons plus loin. Ce décalage est le point qui distingue nettement la didactique professionnelle, de la didactique des disciplines, qui est centrée sur les savoirs en jeu.

La psychologie du développement, quant à elle, va fournir à la didactique professionnelle un cadre théorique majeur, celui de la conceptualisation dans l'action.

En effet, la didactique professionnelle en considérant que les adultes se forment et se développent au travail, est amenée à s'intéresser aux processus en jeu dans les situations de travail. Pastré va mobiliser le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action défini par Piaget et développé ensuite par Vergnaud pour analyser la conceptualisation à l'œuvre dans les situations de travail (Pastré, 2011, p151).

Enfin, les didactiques des disciplines vont également nourrir la didactique professionnelle, mais en étant, au départ, dans un rapport d'opposition car la didactique met le savoir au centre de son analyse alors que la didactique professionnelle met les compétences au centre. C'est finalement le **concept de schème, lié aux situations d'activité**, qui rapprochera ces deux courants. En effet, des didactiques disciplinaires, la didactique professionnelle retient l'importance de la situation et l'idée que le schème correspond à l'organisation de l'activité pour une certaine classe de situations.

La didactique professionnelle s'intéresse à l'analyse de l'activité en vue de la formation des compétences, et repose sur le postulat de l'organisation de l'activité humaine. Il s'agit donc de préciser cette notion de compétences et de comprendre comment et en quoi le concept de schème contribue à l'analyse des compétences.

2 De la compétence au schème.

2.1 Les limites de la notion de compétence.

La richesse de la littérature scientifique sur la notion de compétence témoigne d'une variété de conceptions, qui, sans être profondément opposées, reflètent une pluralité de points de vue, liés aux cadres théoriques sous-jacents.

Par ailleurs, Pastré (2011) souligne que la notion de compétence a évolué, en lien avec les transformations du travail. En effet, face à une évolution et une complexification des

situations de travail (de plus en plus de situations de résolution de problèmes, des situations qui requièrent un diagnostic avant d'agir, l'introduction de nouveaux instruments dans le travail), face à des tâches de plus en plus discrétionnaires (c'est-à-dire dont le mode opératoire n'est pas précisé, seul l'objectif à atteindre est spécifié), être compétent, c'est savoir s'adapter à ces évolutions, à des situations de travail variées et non plus uniquement appliquer la bonne procédure (conception taylorienne du travail). Nous sommes ainsi passés d'une *compétence exécution* à une *compétence adaptation* (Pastré, 2011, p 72). Du résultat du travail comme fin en soi et comme signe extérieur de la manifestation de la compétence, le regard se déplace aujourd'hui sur les processus mobilisés au cours du travail et de l'activité ; regarder le résultat de l'action ne suffit plus, il faut également s'intéresser à la manière dont est conduite l'activité, et donc à son organisation. La notion de compétence ne peut ici suffire, car elle ne permet pas de prendre en compte l'organisation de l'activité.

La didactique professionnelle va apporter ici un cadre pertinent à l'analyse du travail, car l'hypothèse de la didactique professionnelle repose sur l'idée que « *l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques* » (Pastré & al 2006, p. 145). Agir avec compétence signifie alors : sélectionner le bon schème en fonction de la situation et savoir l'adapter si nécessaire aux caractéristiques de la situation et au fur et à mesure du déroulement de l'action. Il ne s'agit donc pas d'un automatisme ou d'un stéréotype, mais d'une adaptation fluide et continue aux exigences et caractéristiques de la situation.

« *L'action efficace manifeste ainsi à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances* » (Pastré, 2011, p 162). L'action efficace est ainsi organisée autour d'un « noyau invariant » (Pastré, 2011, p 163), ce noyau invariant étant lui-même constitué de concepts organisateurs de l'action, ce que résume G.Vergnaud dans sa célèbre et paradoxale (au premier abord) formule « *Au fond de l'action, la conceptualisation* » (1996).

2.2 La conceptualisation dans l'action

La conceptualisation dans l'action est une « théorie de l'activité, ou plus exactement, une théorie de l'organisation de l'activité » (Pastré, 2011, p 180).

Cette théorie, élaborée par G.Vergnaud, à partir des travaux de Piaget, va offrir un cadre théorique majeur à la didactique professionnelle, en permettant d'envisager les relations

entre savoirs d'action et savoirs théoriques. En effet, pour Piaget, la connaissance est adaptation de l'individu à son environnement ; la première propriété de la connaissance est donc de guider et d'orienter l'action, constituant ainsi ce que Piaget appellera la « forme opératoire de la connaissance », c'est-à-dire la connaissance qui permet d'agir en situation. L'activité est donc organisée autour d'un noyau conceptuel, constitué de concepts organisateurs de l'action, ce qui amène Vergnaud à postuler qu'il y a « *au fond de l'action, (de) la conceptualisation* » (Vergnaud, 1996).

A la suite des travaux de Piaget, Vergnaud reprend, et précise la définition du schème, concept que nous allons à présent clarifier.

2.3 Définitions et fonction du schème

Le schème est un concept très général, « *pour une action donnée, le schème représente la partie généralisable de cette action* ». (Pastré 2011, p 163).

Plus précisément, Vergnaud définit le schème « *comme une forme invariante de l'organisation de l'activité ou de la conduite, pour une classe de situation donnée.* » (Vergnaud, 1996, p 283).

L'invariance concerne l'organisation de l'activité et non la conduite en elle-même ; il ne s'agit donc pas d'un stéréotype, bien au contraire, puisqu'il y a une adaptation fluide et continue au contexte de la situation. Le schème a donc une fonction adaptative, puisqu'il permet à l'individu de s'adapter à une situation et de guider la conduite (Vergnaud, 2007).

Cette définition repose sur une conception de l'activité humaine, formalisée par la théorie de la conceptualisation dans l'action : l'activité humaine est efficace, reproductible, adaptable et analysable (Pastré, 2011, p 87), c'est-à-dire intelligible.

Le concept de schème couvre l'ensemble des activités humaines et s'applique aussi bien pour :

- les gestes (sucrer son pouce) ;
- les raisonnements (dénombrement)
- les opérations techniques et scientifiques
- **les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité.**

C'est cette dernière catégorie qui retiendra notre attention dans ce travail, car l'accompagnement du CPE stagiaire par un tuteur est bien une activité adressée à autrui et dans le cadre d'interactions sociales.

Cette définition du schème permet de repérer le couplage schème/situation, qui est un élément central pour la didactique professionnelle.

2.4 Le couplage schème–situation

C'est sur ce point, et autour du concept d'invariant-opérateur, que la pensée de Vergnaud va nettement se différencier de celle de Piaget ; en effet, pour Piaget, les invariants opératoires restent très généraux (Pastré, 2011) alors que pour Vergnaud, ils sont associés aux situations dans lesquelles ils sont mobilisés. Il y a donc, chez Vergnaud, une prise en compte importante des situations, un schème n'est pas lié à une situation unique mais à une classe de situations (Pastré, 2011), qui peut être plus ou moins étendue.

Le concept de schème s'adresse donc à l'organisation de l'activité pour une classe de situations donnée ; il permet de « *mettre en évidence la dimension de conceptualisation présente au cœur de l'organisation de l'activité* » (Pastré & al, 2006, p 154).

Dans le cadre de notre travail, il s'agit donc de définir une situation typique de l'activité du tuteur dans le cadre de l'accompagnement d'un CPE stagiaire. En référence au travail décrit par les professionnels, et qui sera présenté au 1.3 de la partie III, *Méthodologie du recueil et de l'analyse des données*, nous retenons la situation de l'entretien CPE tuteur/CPE novice comme objet de recherche ; en effet, cette situation est à la fois mentionnée par les deux collègues interrogés et fait partie des recommandations émises par l'institution dans le cadre des modalités d'accompagnement à mettre en œuvre par les tuteurs. Sans constituer une tâche prescrite, l'entretien, présenté comme un temps de bilan par les professionnels (entretiens exploratoires tuteurs, clé USB, annexe 3), constitue donc une attente implicite de l'institution, des stagiaires, à l'égard des tuteurs, et il est donc intéressant d'identifier les compétences mobilisées par les tuteurs de CPE au cours de cet entretien, en mobilisant le concept de schème opérationnalisé par Vergnaud (1996). Par ailleurs, le couplage fort schème-situation devrait nous permettre d'évaluer l'impact de la situation spécifique de tutorat sur l'organisation de l'activité du tuteur, dans le cadre de la situation typique d'entretien CPE tuteur/ CPE novice.

Néanmoins, au regard des travaux de Piaget, Vergnaud va introduire davantage de précision en décrivant le schème au travers de quatre composantes, permettant ainsi d'opérationnaliser le concept.

3 Les composantes du schème

Ces quatre composantes sont liées et sont peu dissociables entre elles, ce qui fait dire à Vergnaud que le schème est une totalité, dynamique, fonctionnelle :

« Définition 2 : Les composantes du schème (but, règles, invariants opératoires, inférences). Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle ; sa fonctionnalité est celle de cette totalité tout entière ; non pas de telle ou telle composante seulement. Mais l'analyse des composantes du schème n'en est pas moins essentielle à la théorie, si l'on veut comprendre comment un schème peut être efficace ou non. » (Vergnaud, 2007, p 17)

Un schème est une « unité identifiable de l'activité du sujet qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel » (Vergnaud, 1996, p 283) ; ce concept est donc tout d'abord défini par un but, et des sous-buts, qui désignent l'intentionnalité de l'action.

3.1 Buts, sous-buts et anticipations.

Dans une situation donnée, un individu a une intention, des désirs, une motivation, exprimés par ces buts, sous-buts et anticipations, qui vont guider et orienter son action. La fonctionnalité du schème est liée à ces buts (Vergnaud, 1996). Pour atteindre ces buts et sous-buts, le professionnel va mobiliser les autres composantes du schème, notamment les règles d'action, de prise d'information et de contrôle.

3.2 Règles d'action, prises d'information et de contrôle.

Ce sont ces règles d'action qui vont générer la conduite et l'ensemble de l'activité. Le schème a une fonction adaptative car il permet à l'individu d'adapter sa conduite à la situation, de manière continue, et cette adaptation est rendue possible notamment par ces règles d'action. En effet, au-delà de l'action, les règles d'actions, génèrent également la

prise d'information et les contrôles nécessaires en cours d'action, afin d'adapter la conduite, de manière fluide et continue.

Elles sont du type : « *SI... ALORS... SI... telle variable de situation a telle valeur, et SI... telle autre variable de situation a telle valeur...ALORS... l'action X, la prise d'information Y, ou le contrôle Z doivent être effectués* », (Vergnaud, 2007, p 19)

Buts, sous-butts et règles d'action constituent ainsi **la partie opératoire (ou générative) du schème**. Cette partie générative est liée à la partie cognitive du schème, constituée des invariants opératoires.

3.3 Invariants opératoires.

Les concepts-en-acte et théorèmes-en-acte constituent les invariants opératoires et représentent la partie cognitive du schème. Ils sont dits « opératoires » car ils vont guider l'action, ce sont des instruments de la pensée pour guider l'action, pour permettre au professionnel d'agir sur le réel, avec efficacité.

Les concepts-en-acte sont les éléments de la situation tenus pour pertinents par l'acteur, dans l'activité, qui vont guider la prise d'indices par le professionnel dans une situation, pour lire, comprendre la situation et établir un diagnostic. Il s'agit de connaissances en actes que le professionnel construit dans l'action, organisatrices de celle-ci. Les concepts-en-acte peuvent appartenir à plusieurs schèmes, ce qui permet ainsi au professionnel d'associer les schèmes, de les recomposer, pour faire face à de nouvelles situations. Pour prélever ces indices, le professionnel s'appuie sur des principes qu'il tient pour vrai dans l'activité, des propositions tenues pour vrai (à tort ou à raison, il n'y a pas là d'enjeu scientifique, il s'agit de croyances personnelles): il s'agit des **théorèmes-en-acte**.

Les théorèmes-en-acte sont construits à partir de plusieurs concepts-en-acte. Les théorèmes-en-actes orientent donc l'action, à partir des principes tenus pour vrai dans l'activité. Il y a une véritable relation dialectique entre théorèmes-en-actes et concepts-en-acte (Vergnaud, 2007), qui est ainsi formulée par Vergnaud (2007, p 19) : « *Les concepts-en-acte sont les briques avec lesquelles les théorèmes-en-acte sont fabriqués, et (que) la seule raison d'existence des concepts-en-acte est justement de permettre la formation de théorèmes-en-acte (propositions tenues pour vraies), à partir desquels sont rendus possibles l'organisation de l'activité et les inférences* ».

Vergnaud (1990, p 142-143) définit ainsi plusieurs types d'invariants opératoires, des invariants de type « propositionnel » (les théorèmes-en-actes sont à classer dans cette catégorie) et les invariants de type « fonction propositionnelle » (les concepts-en-acte sont à classer dans cette deuxième catégorie).

Néanmoins, Rogalski et Vidal-Gomel (2007) soulignent que « *définir un invariant opératoire comme une proposition que le sujet tient pour vraie sur le réel introduit une ambiguïté* », car nous pouvons nous demander si « *toutes nos connaissances sont des invariants opératoires* » (Rogalski & Vidal-Gomel, 2007, p 68). D'après Vergnaud (1985), les invariants opératoires sont des « objets, propriétés et/ou relations » qui nous permettent de « découper le réel » pour « organiser l'action » (Vergnaud, 1985, p 145). Ils « *constituent le noyau dur de la représentation, celui sans lequel ni les inférences, ni les prédictions, ni les signifiants n'ont de sens* » (Vergnaud, 1985, cité par Rogalski et Vidal-Gomel, 2007, p 68).

Les invariants opératoires introduisent donc la conceptualisation, il s'agit de la partie épistémique du schème. Ils permettent de prélever de l'information pertinente et en inférer des conséquences utiles pour l'action ou le contrôle de l'action. Ils ont donc bien une fonction de conceptualisation et vont permettre des inférences.

3.4 Possibilités d'inférences

Ces possibilités d'inférences sont indispensables car l'activité en situation n'est jamais automatique, elle se déroule toujours avec un contrôle et une prise d'information en continu, qui permet au professionnel d'adapter sa conduite et son activité au contexte particulier dans lequel elle se déroule, ponctuellement. L'adaptabilité du schème au contexte spécifique de la situation dans laquelle il est mobilisé est essentielle. Nous proposons, avec le schéma ci-dessous, une représentation synthétique et dynamique du schème et de ses composantes.

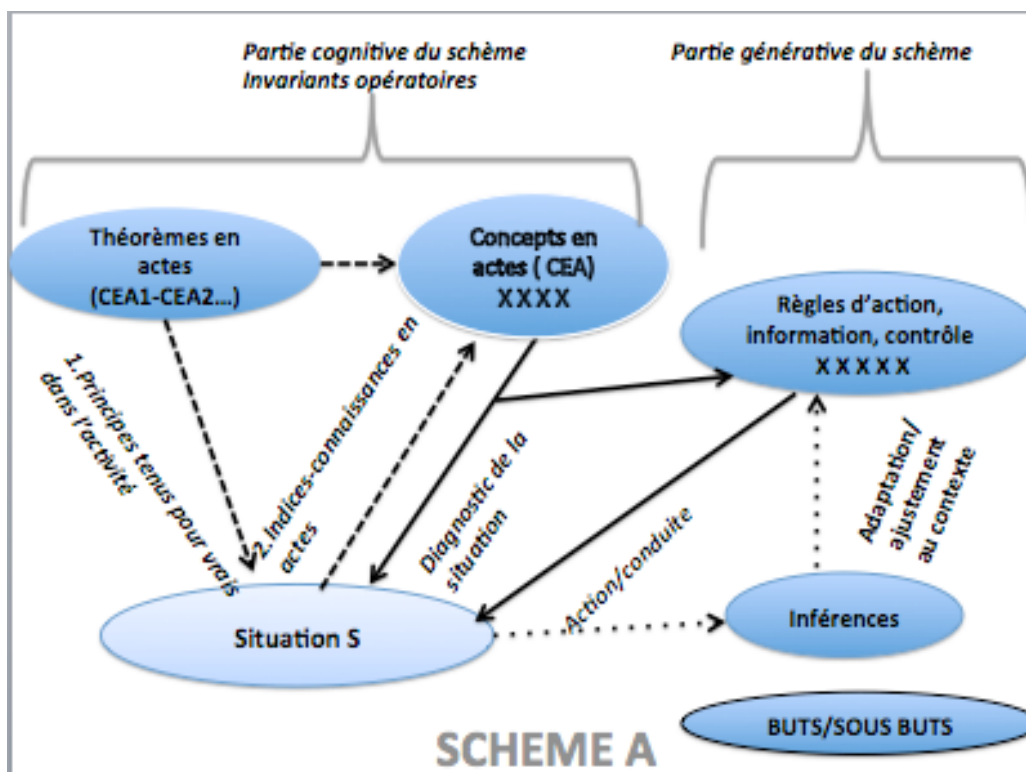


Figure 1-Schématisation des composantes du schème

4 De la structure conceptuelle d'une situation au modèle opératif des acteurs

Pastré a transposé le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action dans les activités professionnelles, au cours de recherches en didactique professionnelle menée dans le secteur industriel. Cette transposition nécessitait des adaptations, l'enjeu de ce travail étant d'identifier « les invariants opératoires servant à orienter et guider l'activité de travail » (Pastré, 2011, p 170). C'est dans ce cadre que Pastré élabore alors la trilogie conceptuelle, qui vient compléter la théorie de la conceptualisation dans l'action initiée par Vergnaud : concepts pragmatiques, structure conceptuelle et modèle opératif des acteurs parachèvent ainsi ce cadre conceptuel.

4.1 Les concepts pragmatiques : un « genre particulier de concept en acte » (Vergnaud, 1985).

Un concept pragmatique est un concept organisateur de l'action, construit et élaboré dans l'action ; il permet de réaliser un diagnostic de la situation, ce qui implique un lien fort avec des indicateurs, puisqu'il s'agit d'évaluer la valeur prise par ce concept, pour réguler son action ; c'est un « *invariant opératoire au sens où l'entend Vergnaud* » (Pastré, 2011, p 171).

Pastré a élaboré ce concept au cours d'une recherche menée auprès d'opérateurs de conduite de presses à injecter en plasturgie, dans les années 90 et auprès desquels il a pu mesurer la compétence (dite compétence critique) qui distingue l'opérateur expert de l'opérateur débutant. Il s'agit de la capacité à poser un diagnostic juste de l'état dans lequel se trouve le système, ce diagnostic leur permettant ensuite d'intervenir, ou pas, sur le système. Ce diagnostic repose sur l'évaluation de la valeur prise par un concept pragmatique, à partir de quelques indicateurs prélevés dans la situation. Pastré a ainsi formalisé le concept pragmatique de « bourrage », relatif à la conduite d'une presse à injecter en plasturgie (Pastré, 2011), la valeur prise par ce concept caractérisant l'état d'équilibre ou de déséquilibre de la machine.

La fonction première d'un concept pragmatique est donc de guider l'action car il permet d'établir un diagnostic de la situation; une autre spécificité d'un concept pragmatique est sa construction dans l'action. Enfin, un concept pragmatique a une **dimension sociale** (Pastré, 2011), en tant qu'il n'est pas nécessairement nommé et désigné ainsi par les professionnels (la désignation relève davantage de la reconstruction du chercheur, qui va mettre un nom sur ce concept), mais qu'il existe néanmoins, dans les représentations et les discours des professionnels, qui savent « de quoi ils parlent », et qui en parlent entre eux, mais sans jamais désigner explicitement ce concept. Un concept pragmatique peut ainsi être partagé au sein d'une communauté professionnelle : « *On parle, mais surtout on montre, on accompagne la parole du geste ; et surtout, on ne définit pas* » (Pastré, 2011, p 174).

Dans une recherche postérieure à celle menée sur la conduite de presses à injecter en plasturgie, Pastré montre que les concepts organisateurs de l'action peuvent également provenir de théories scientifiques et techniques (Pastré, 2011). Il y a donc une différence à opérer entre des « **concepts pragmatiques** issus directement de la pratique et des **concepts pragmatisés** par transformation de concepts scientifiques et techniques en concepts organisateurs.» (Pastré, 2011, p.175).

Ainsi, les concepts pragmatiques, la plupart du temps non conscientisés par les acteurs, constituent des repères forts que l'acteur mobilise pour lire et diagnostiquer rapidement la situation à laquelle il est confronté. L'ensemble de ces concepts pragmatiques et pragmatisés constitue la structure conceptuelle d'une situation.

4.2 La structure conceptuelle d'une situation

Ce concept est le dernier qui constitue la trilogie de la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2011, p178). Ce concept s'inspire du concept d'image opérative développé par Ochanine. Néanmoins, il faut souligner que Pastré a choisi le terme de « modèle » plutôt que « image » pour être davantage dans une neutralité, par rapport « à une image faisant implicitement référence à une épistémologie de la connaissance comme reflet du réel », (Pastré, 2011, p179).

La structure conceptuelle d'une situation désigne « *l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction de guider et d'orienter l'action* » (Pastré, 2011, p 176). Ainsi définie, la structure conceptuelle ne peut être déduite d'une analyse a priori de la tâche mais elle « *relève d'une analyse a posteriori ; il faut passer par une analyse de l'activité pour repérer quels sont les concepts organisateurs de cette activité.* » (Pastré & al 2006, p.165).

Par ailleurs, la structure conceptuelle est constituée de quatre variables intermédiaires, avec des « *indicateurs permettant d'évaluer la valeur actuelle des concepts pragmatiques* », (Pastré 2011, p 176):

- **les concepts organisateurs** (la partie conceptuelle de la situation) : ils peuvent prendre des valeurs différentes suivant les situations; la valeur prise par le concept est déterminée par l'état des variables constituant le concept (un nombre limité de variables, en général). Ces variables ne sont pas directement observables, mais leur valeur est inférée à partir des indicateurs, prélevés dans la situation, et qui sont des observables.
- **Les indicateurs** : il s'agit d'observables, fortement liés aux concepts et qui situent la valeur des concepts dans une situation donnée. Ils peuvent être naturels ou instrumentés. Ils correspondent aux prises d'informations dans la situation et aux concepts-en-acte observables. En catégorisant, et en regroupant ces indicateurs, nous pouvons ainsi identifier la variable-clé qu'ils contribuent à définir. Une même variable peut être définie par plusieurs catégories d'indicateurs.
- **L'ensemble des classes de situations** que chaque concept permet d'appréhender
- **Les stratégies attendues** de la part des acteurs.

La figure ci-dessous propose une représentation synthétique de la structure conceptuelle.

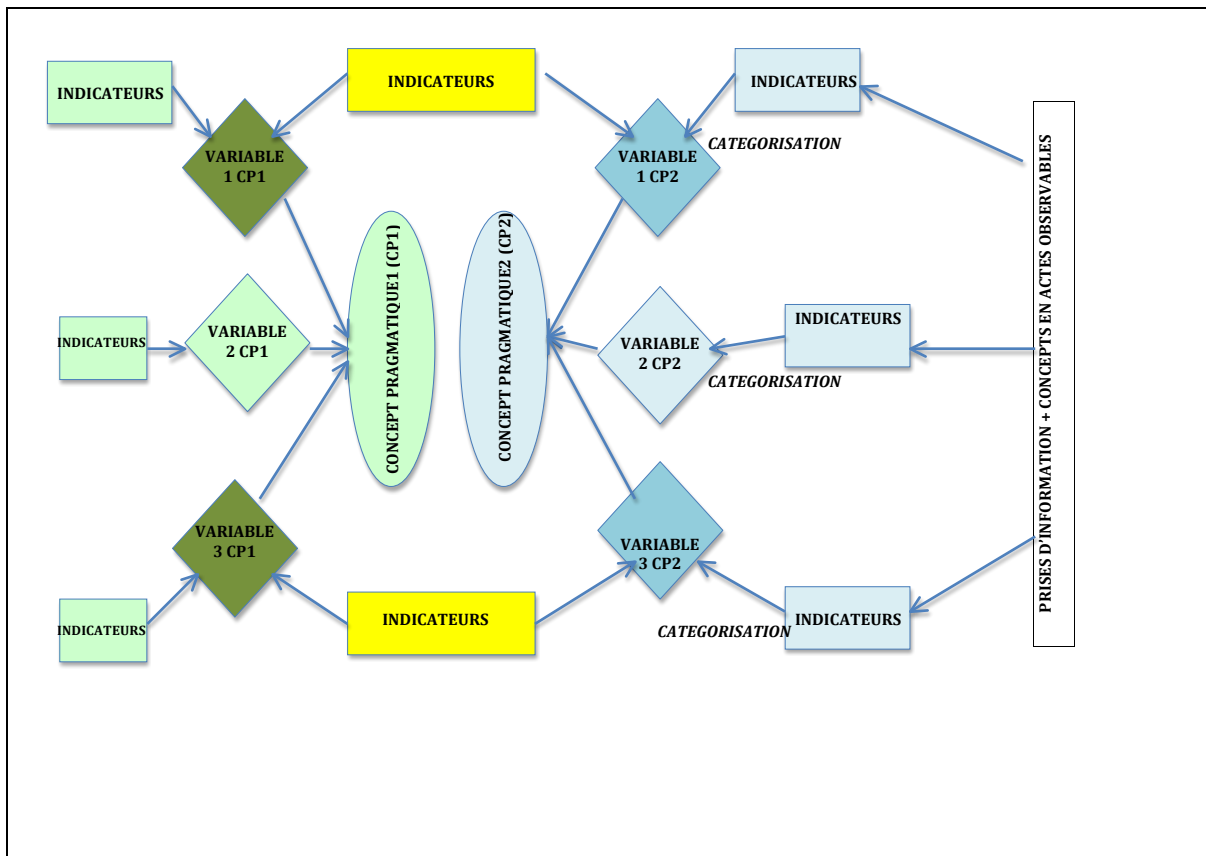


Figure 2-Schéma de la structure conceptuelle d'une situation pour une classe de situation donnée

Cette structure conceptuelle « *représente l'ensemble des éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace* », (Pastré & al., 2006, p160) et elle a donc une dimension objective ; en même temps, elle revêt également une dimension subjective, car elle ne retient que les éléments pertinents au vu de l'objectif de l'action. Ainsi, la structure conceptuelle d'une situation est intimement liée à l'objectif poursuivi au cours de l'activité. Quand la tâche prescrite ne relève pas d'une tâche discrétionnaire, alors il y a concordance entre la structure conceptuelle d'une situation et la tâche prescrite.

Par contre, quand la prescription est imprécise, l'acteur est amené à interpréter la tâche demandée, à partir de ses représentations de ce qu'il convient de faire, dans cette situation particulière, pour agir de manière efficace. Dans ce cas de tâche discrétionnaire, en rester à la structure conceptuelle de la situation serait réducteur, car cette approche ne permet pas de prendre en compte les stratégies déployées par les acteurs (Pastré, 2011). Il s'agit donc de s'intéresser au modèle opératif des acteurs, mobilisé en situation.

4.3 Le modèle opératif des acteurs

Le modèle opératif est nécessairement individuel et propre à chaque acteur. Il représente la manière dont l'acteur s'est approprié la structure conceptuelle d'une situation (Pastré, 2011, p179), cette appropriation pouvant être plus ou moins complète, plus ou moins pertinente, en fonction notamment du niveau d'expertise de l'acteur. En effet, plus le professionnel est compétent, plus son modèle opératif tend à se rapprocher de la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 2011). En situation, le modèle opératif fonctionne alors comme une « base d'orientation » (Galpérine, 1996 et Savoyant, 1979, cités par Pastré 2011), qui va guider l'action.

Mais cela ne suffit pas à définir le modèle opératif d'un acteur ; deux autres dimensions sont à prendre en compte : le **genre professionnel** et **l'expérience** acquise par le professionnel.

En effet, au-delà de la proximité (ou pas) avec la structure conceptuelle de la situation, face à une situation donnée et à une tâche à effectuer, le professionnel mobilise également un genre professionnel (Clot, 1999) au travers de sa manière d'interpréter, de redéfinir et d'effectuer la tâche prescrite.

Dans le cas de notre travail de recherche, la dimension de l'influence du genre professionnel nous intéresse particulièrement : au-delà de la configuration spécifique de tutorat, existe-t-il un genre professionnel commun aux tutrices, placées dans des situations de tutorat différente ? Dans ce cas, quel est l'impact de la situation sur la conduite de l'entretien ?

Cette manière de lire les situations et d'agir s'appuie également sur l'expérience construite par les acteurs, liée à leur parcours de formation, professionnel et personnel ; dans le cadre de notre travail, il sera intéressant de prendre en compte, dans la discussion, ces éléments pour analyser les divergences ou les convergences dans les compétences mobilisées par les tutrices, au cours de l'entretien-bilan.

Les premiers travaux de la didactique professionnelle ont concerné les activités techniques et industrielles. Mais, ainsi que le précisait Vergnaud (1996) le concept de schème, et la

théorie de la conceptualisation dans l'action concernent également les activités adressées à autrui, les activités relationnelles. Ainsi, assez rapidement, la didactique professionnelle a élargi son champ de recherche et s'est intéressée aux activités qui s'effectuent avec des humains. La situation qui nous intéresse dans le cadre de ce travail de recherche entre dans cette catégorie, en tant qu'elle se construit dans l'interaction entre deux professionnels.

L'analyse des schèmes mobilisés par les tutrices de CPE, en situation d'entretien avec un CPE novice va nous permettre de déterminer le modèle opératif des professionnelles. S'agissant de professionnelles expérimentées, ce modèle opératif devrait être proche de la structure conceptuelle de la situation.

La situation étudiée dans le cadre de ce travail de recherche est une situation de communication et d'interaction, c'est-à-dire une situation à dominante relationnelle, consistant à agir avec ou sur autrui. Historiquement, la didactique professionnelle s'est d'abord intéressée aux situations techniques ; Pastré (2011) souligne que l'application du cadre théorique de la didactique professionnelle a nécessité des « *adaptations profondes de l'application de la conceptualisation dans l'action* » (p 202). A ce stade de notre réflexion, il paraît donc nécessaire d'interroger les caractéristiques de ce type de situations de travail, afin d'en envisager les conséquences sur la démarche de recherche et d'analyse.

5 La didactique professionnelle et les activités adressées à autrui

5.1 Les caractéristiques des situations de travail à dominante relationnelle

L'une des premières recherches dans ce domaine a été menée par Patrick Mayen (1997), sur l'activité de diagnostic automobile des techniciens réceptionnaires dans des garages. D'autres recherches dans le domaine des activités de service de l'enseignement ont suivi, et ont permis de dégager un certain nombre de caractéristiques de ces situations de travail. Les situations de travail avec les humains se réalisent au travers d'interactions avec autrui et ont donc un certain nombre de caractéristiques (Pastré & al 2006) : elles s'inscrivent dans une imprévisibilité permanente et sont des activités complexes, dont les effets de l'action sont difficiles à mesurer. Il s'agit de situations de co-activité, au sein desquelles l'activité de chacun des acteurs est en partie déterminée, ou influencée par l'activité de l'autre ; Mayen (2007) parle de « co-activité obligée » Ces interactions se réalisent notamment au travers d'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 envisager 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 & al, 2006). Or, ces activités demandent, au contraire, des modes d'actions experts, bien souvent « contre-spontanés » (Pastré & al, 2006, p 176). Ainsi, pour citer un exemple lié à notre objet de travail, la situation d'entretien entre le CPE stagiaire et le tuteur peut paraître une situation très familière, voire banale, au tuteur, dans la mesure où le cœur du métier de CPE est constitué par la relation éducative à l'élève, dont le cadre privilégié de développement est l'entretien. Mais s'agit-il de mobiliser les mêmes compétences que dans le cadre d'un entretien avec un élève ? Par ailleurs, cette proximité avec une situation professionnelle familière peut engendrer des difficultés de positionnement (Pastré & al, 2006). C'est ce qu'exprime l'une des tuteurs interviewées, au cours de l'entretien d'auto-confrontation : « *Je me demande comment elle me perçoit, en tant que tutrice...pas dans un rôle hiérarchique...mais un peu comme un juge...on n'est pas collègue, quoi* » (Entretien tutrice hors ETAB, Clé USB, Annexe 7, p 32).

Pastré et al. (2006) précisent que l'organisation de ces activités adressées à autrui répond aux mêmes caractéristiques que d'autres types d'activités ; ils relèvent néanmoins 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*, sur lequel l'intervention doit porter, mais également sur *l'objet d'usage* (Pastré & al, 2006), qui est la relation que l'usager entretient avec cet objet de travail.
- Il y a donc une **double activité** pour le professionnel : 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.

Ces éléments de compréhension permettent de poser l'hypothèse que les professionnels de ce domaine d'activités ont à construire un système de représentations et d'action qui

intègre ces trois dimensions : « *le répertoire de connaissances sur l'objet technique du service, la relation entretenue par le client à l'objet du service et le cadre social et institutionnel dans lequel se déroule la relation de service* » (Pastré & al, 2006, p 178).

Cette hypothèse tri-dimensionnelle nous paraît particulièrement féconde concernant la situation d'entretien entre le CPE-stagiaire et le CPE-tuteur. En effet, pour accompagner l'entrée dans le métier, le tuteur doit avoir une certaine expertise du métier de CPE et de ses gestes professionnels: il s'agirait là de l'objet de service, travaillé avec le CPES au travers de l'activité et de l'expérience vécue au cours du stage. Par ailleurs, son rôle est d'accompagner la construction de la professionnalité du stagiaire, qui s'inscrit dans la relation que le stagiaire entretient à l'égard de son activité professionnelle (objet d'usage). Enfin, d'un point de vue de la prescription, cette relation stagiaire-CPE est en partie déterminée d'une part par le cahier des charges de la fonction de conseiller pédagogique, de l'autre par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, au regard des compétences professionnelles à développer. Au-delà de la prescription, cette relation est également déterminée par la conception du rôle du tuteur, développée par le conseiller pédagogique, mais également par le stagiaire, et ses attentes à son égard.

5.2 Les caractéristiques de la situation d'entretien CPE tuteur/ CPE stagiaire

La situation d'entretien est une situation de co-activité, une « activité langagière partagée entre deux personnes » (Vinatier, 2007), qui doit donner lieu à une co-élaboration de savoirs professionnels. C'est une situation au cours de laquelle les acteurs sont amenés à agir avec mais aussi sur l'autre. Nous l'avons souligné plus haut, cette tâche est largement discrétionnaire et peut induire des difficultés positionnement pour les professionnels.

Dans une recherche auprès de conseillers pédagogiques et d'enseignants débutants, dans le cadre de l'entretien conseil,⁹ Vinatier souligne que la situation de l'entretien-conseil est une situation de communication finalisée : il s'agit, pour un enseignant débutant, de « *construire des savoirs professionnels à partir de l'analyse de son activité* » (Vinatier, 2007, p 66) et donc d'apprendre des situations pour « développer sa professionnalité » (Vinatier, 2007, p 67). Il s'agit, dans ce cadre, de s'engager dans la voie du praticien réflexif (Schön, 1983), à la fois dans le temps de l'entretien et dans une visée de

⁹ Même s'il s'agit d'un métier différent de celui de CPE, nous faisons l'hypothèse qu'un certain nombre de caractéristiques de ces situations, définies par Vinatier, sont applicables à la situation d'entretien CPE stagiaire/Tuteur CPE.

développement de cette compétence, pour la poursuite de la carrière de l'enseignant débutant¹⁰. Ce travail doit permettre au stagiaire de construire de la généricité à partir de la singularité des situations (Vinatier, 2007).

Dans cette situation finalisée, d'autres buts, que ceux liés à la situation doivent être pris en compte : chacun des interlocuteurs peut poursuivre des buts différents, repérables dans les interactions verbales (Vinatier, 2007).

Vinatier propose alors d'opérer une distinction entre les invariants mobilisés au cours de l'activité d'entretien-conseil, en distinguant:

- les **invariants d'ordre situationnel** (Vergnaud, 1990), qui vont permettre un diagnostic de la situation
- les **invariants du sujet** (Vinatier, 2002). Il s'agit d'invariants subjectifs, à partir desquels l'acteur guide sa conduite : des jugements, des valeurs, des intérêts et des motivations de la personne.

Ces deux types d'invariants peuvent être en tension lorsque ce qui est conceptualisé au cours des échanges ne peut être reçu par l'individu, au regard de son histoire, de sa singularité (Vinatier, 2007).

Au cours de cette situation, à considérer comme une situation de co-activité, différents niveaux de conceptualisation peuvent alors être repérés :

- **La conceptualisation de l'objet des échanges** ; dans la mesure où la situation est vécue par l'un (le stagiaire) et observée par l'autre (le conseiller pédagogique), cette conceptualisation peut être différente, pour chacun des acteurs.
- **La conceptualisation des attendus réciproques** de chacun des protagonistes de cette situation de communication, qui définit la manière dont se déroule l'interaction entre les interlocuteurs.
- **La conceptualisation de la relation interpersonnelle**, liée à la considération accordée à son interlocuteur. Ces deux niveaux de conceptualisation sont à rapprocher de la gestion de la relation, telle que Pastré la définit (cf ci-dessus).

Ainsi, Vinatier montre que, dans une situation d'interaction communicationnelle avec autrui, il y a articulation de plusieurs activités, entre les interlocuteurs. L'enjeu de cette situation étant la co-construction d'un savoir professionnel commun, l'analyse de ce qui est

¹⁰ Cette capacité à s'engager dans une démarche de développement professionnel, à partir de l'analyse de sa pratique, ou de celle d'autres professionnels fait dorénavant partie intégrante du référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de l'éducation.

échangé, au cours de cette situation, va permettre d'élucider les conditions de production de ce savoir (Vinatier, 2007). Du point de vue du formateur, il y a donc un enjeu, en termes d'apprentissage et de développement de dispositif de formation, à saisir ce qui se joue dans ces interactions, en vue de la conception d'une ingénierie didactique

6 De l'analyse de l'activité au service d'une ingénierie didactique à l'analyse de l'activité d'apprentissage.

Initialement, l'objectif de la didactique professionnelle est l'analyse de l'activité, en vue de l'élaboration de référentiels de formation et de la conception de dispositifs de formation, ou de ressources didactiques adaptées au développement des compétences visées ; dans un premier temps, les travaux se sont donc centrés sur l'identification de la structure conceptuelle des situations étudiées. Cette orientation a constitué la base des recherches menées dans ce domaine pendant un certain nombre d'années. Puis, en mesurant les effets de l'analyse de leur activité chez des professionnels en apprentissage, Pastré, et d'autres chercheurs à sa suite (Pierre Parage, notamment), ont pris conscience du pouvoir formateur de cette analyse, dans une perspective d'apprentissage, au cours de séances de débriefing. En effet, dans la recherche menée auprès d'élèves ingénieurs apprenant à conduire une centrale nucléaire, Pastré constate que « *les novices apprennent plus après l'action que dans l'action* » (Pastré, 2011, p 197), au cours des séances de débriefing animées par les formateurs. Bien souvent, la réussite précède la compréhension (Piaget, 1974) et c'est lorsque la compréhension accompagne la réussite qu'il y a effectivement conceptualisation dans l'action : « *La prise de conscience est en soi une conceptualisation* » (Parage, 2007, p 36).

L'idée d'analyser l'activité d'apprentissage des acteurs apparaît alors, pour comprendre le processus d'apprentissage des novices. En effet, cette analyse est l'opportunité d'identifier les obstacles rencontrés par les apprenants dans leur confrontation aux situations (Parage, 2007). Analyser l'apprentissage permet également d'évaluer la pertinence des ressources didactiques produites par les formateurs, et les adapter, le cas échéant.

Deux types d'apprentissage doivent être distingués : l'apprentissage incident, « sur le tas », qui se produit au cours de l'action mais qui n'est pas la visée première de l'activité de

travail. Apprendre en agissant est une caractéristique de l'activité humaine, l'activité productive devenant également activité constructive, selon la distinction opérée par Samurçay et Rabardel (2004) concernant les deux dimensions de l'activité. En agissant, l'homme transforme le réel tout en se transformant également. Dans les centres ou institutions de formation, l'apprentissage est au contraire intentionnel, des situations d'apprentissage sont élaborées afin que les élèves ou professionnels en formation apprennent en agissant dans le cadre de ces situations. L'activité productive n'est alors qu'un moyen au service d'une activité constructive, visant le développement de compétences.

Ainsi, Parage (2007) souligne l'intérêt de l'analyse de l'activité à la fois pour le formateur, en support de la conception du dispositif de formation et des ressources didactiques, mais également pour l'apprenant, au cours de séances de débriefing. L'objet de ce travail de recherche étant, dans un deuxième temps, de proposer des repères pour la formation des tuteurs, nous retenons cette orientation, qui nous semble fructueuse concernant la formation des CPE tuteurs.

7 De la problématique à la question de recherche.

Dans le contexte de la réforme de la formation des enseignants et conseillers principaux d'éducation et dans un modèle qui se réclame de l'alternance intégrative, le tuteur du CPE débutant est appelé à jouer un rôle essentiel au regard de la construction de la professionnalité du novice. Cette fonction est néanmoins faiblement prescrite par l'institution et l'activité qu'il met en œuvre pour accompagner le stagiaire est au final relativement méconnue. Par ailleurs, tous les CPE stagiaires ne sont pas placés dans la même situation de tutorat : certains exercent seuls dans un établissement scolaire, le tuteur exerçant dans un autre établissement ; d'autres, au contraire, sont nommés dans le même établissement que leur tuteur. Nous pouvons nous demander en quoi ces configurations différentes peuvent avoir un impact sur l'activité du tuteur.

Des entretiens exploratoires auprès de tuteurs de CPE expérimentés (présentés dans la partie III) nous ont permis d'identifier plusieurs classes de situations définissant l'activité de tutorat. La situation d'entretien, entre le CPE tuteur et le CPE stagiaire est commune aux deux configurations de tutorat, et constitue un moment fort de la relation de tutorat :

présenté par les professionnels comme un temps de bilan, il s'agit d'un temps pendant lequel les acteurs se posent (au du moins tentent de le faire), les nombreuses activités quotidiennes étant suspendues, pour ne se consacrer qu'à un seul objet : la pratique et le vécu professionnels du stagiaire, sa professionnalité en construction. Néanmoins, la familiarité de cette situation, avec les situations professionnelles rencontrées quotidiennement par le CPE, pour lequel l'entretien, avec différents interlocuteurs, constitue le cœur de métier, (entretien éducatif avec un élève, entretien avec les assistants d'éducation, entretien avec les parents) peut conduire à une difficulté pour le tuteur à se positionner dans le cadre de cet entretien tuteur/stagiaire et à saisir la finalité de ce temps de formation : que faut-il y faire ? comment le mener ? que faut-il en attendre ? est-ce un temps de formation ? d'évaluation ? de conseil ? Cette difficulté est renforcée par l'absence totale de consignes de l'institution à l'égard de ce temps de travail, tant au regard des objectifs de l'entretien que du point de vue de la conduite de l'entretien, ce qui laisse le champ libre à l'interprétation individuelle.

Notre questionnement initial était le suivant : « **« Quelles sont les compétences professionnelles mobilisées par les tuteurs CPE au cours de la situation-typique d'entretien avec les CPE novices ?»**

Le cadre théorique de la didactique professionnelle, et notamment la théorie de la conceptualisation dans l'action, initiée par Piaget puis développée par Vergnaud, va nous fournir un cadre rigoureux permettant d'analyser l'activité du professionnel au cours de ce temps d'entretien. Cette théorie, reposant sur le postulat d'une invariance de l'organisation de l'activité efficace, nous conduira à identifier et analyser les schèmes mobilisés par les tuteurs au cours de cette situation professionnelle typique, l'entretien tuteur-stagiaire. Nous pourrons ainsi identifier les différentes composantes des schèmes : buts, sous-buts, règles d'action, de prise d'information et de contrôle, invariants opératoires. La conduite du professionnel repose sur des invariants opératoires (concepts-en-acte, théorèmes-en-acte, selon Vergnaud), qui constituent la partie cognitive du schème, construits par le sujet dans sa confrontation aux situations.

En transposant le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action élaboré par Vergnaud aux situations professionnelles, Pastré est conduit à préciser la catégorie des invariants opératoires, en introduisant un « genre particulier de concept en acte » (Pastré, 2011, p 171), les concepts pragmatiques et les concepts pragmatisés. Ces concepts sont des

organiseurs de l'action et permettent au professionnel de faire, rapidement, grâce à quelques repères forts, un diagnostic de la situation dans lequel il se trouve. Ces concepts déterminent la structure conceptuelle d'une situation.

Dans le cas d'une tâche discrétionnaire, le professionnel est amené à redéfinir et à interpréter le travail qui lui est demandé, en fonction de son expérience antérieure, de ses représentations de la tâche à effectuer, en fonction du genre professionnel qui est le sien. Dans ce cas, c'est le modèle opératif de l'acteur, qui constitue l'appropriation individuelle de la structure conceptuelle d'une situation qui fera l'objet de cette analyse, afin d'en identifier les différentes dimensions. Ainsi, l'identification du modèle opératif de CPE tuteurs, dans le cadre de la situation d'entretien CPE tuteur/CPE stagiaire, et leurs comparaisons respectives, devrait alimenter le projet de cette recherche à deux niveaux : dans un premier temps, ces éléments devraient nous fournir des pistes pour la formation des tuteurs, dans ses aspects génériques; ensuite, en comparant les modèles opératifs des tutrices au regard de la situation spécifique de tutorat, des hypothèses concernant l'impact de la situation de tutorat sur l'activité mise en œuvre par les tutrices pourront être formulées et nourrir également les propositions relatives à la formation des tuteurs, en prenant en compte la configuration spécifique de tutorat.

Ainsi, notre question de départ initiale évolue vers la question de recherche suivante :
« Quels sont les schèmes mobilisés par le CPE tuteur au cours de la situation-typique d'entretien avec un CPE novice ? Quels sont les concepts organisateurs de cette activité ? En quoi la configuration spécifique de tutorat a-t-elle un impact sur ces schèmes et ces concepts organisateurs ? »

PARTIE III : METHODOLOGIE DU RECUEIL ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

*Dans cette partie il s'agira de présenter la démarche méthodologique que nous avons mise en œuvre dans le cadre de ce travail d'initiation à la recherche. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre l'activité des CPE exerçant la fonction de tuteur, en vue de produire des repères pour leur formation. Le cadre théorique de la didactique professionnelle nous a permis de mieux cerner l'objet de ce travail, en le centrant sur l'explicitation des schèmes mis en œuvre par les CPE tuteurs, pour une classe de situation donnée. Il va donc s'agir, dans un premier temps, d'essayer de déterminer les **classes de situations d'activités** auxquelles sont confrontés les tuteurs (1). Ensuite nous présenterons la **démarche de recueil de données** réalisée auprès de trois CPE tuteurs expérimentés, qui exercent dans des configurations de tutorat différentes (2). Au travers du choix de cet échantillon, nous avons souhaité interroger l'impact de la configuration de la situation de tutorat sur l'activité réelle du tuteur CPE au cours de l'entretien tuteur/stagiaire. Puis, nous développerons quelques **réflexions éthiques et épistémologiques** liées à ce travail de recherche (3). Enfin, dans un souci didactique de lisibilité et de compréhension globale de la démarche d'analyse, nous faisons le choix de présenter l'intégralité de la **démarche d'analyse des données** dans une dernière sous-partie (4).*

1 La phase de recherche exploratoire : cerner les différentes dimensions de l'activité du tuteur.

1.1 Recueil de données à partir d'entretiens exploratoires semi-directifs

L'activité du tuteur de CPE novice recouvre différents temps et différentes dimensions de la pratique professionnelle, mais cette activité demeure faiblement prescrite (**cf Partie 1.3.3**). Dans l'académie de Toulouse, des recommandations sont néanmoins prodiguées au cours de la formation des tuteurs, afin de fournir un cadre professionnel structurant aux tuteurs et garantir ainsi une cohérence de l'accompagnement du groupe des stagiaires. Ainsi, sans que cela soit une obligation, il est conseillé aux tuteurs de mener un entretien mensuel, ou au moins, à la veille de chaque période de vacances, avec le CPE stagiaire, afin de faire le bilan de la période écoulée.

Au-delà de ces recommandations, l'activité tutorale étant faiblement prescrite par l'institution, nous avons souhaité interroger deux professionnels, afin de déterminer les classes de situations d'activité pour un tuteur CPE.

Les deux entretiens se sont déroulés suivant le même protocole : à partir d'un guide d'entretien (Clé USB, Annexe 2), organisé autour des thématiques que nous souhaitions aborder, il s'agissait de mener un entretien semi-directif, afin de mieux comprendre l'activité des tuteurs et notamment d'essayer de catégoriser les situations professionnelles rencontrées par un tuteur CPE afin de déterminer les différentes classes de situations. Après accord écrit des professionnels, les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits verbatim (Clé USB, Annexe 3).

Dans la première partie de l'entretien, il s'agissait de cerner l'expérience du tuteur, avant de s'intéresser, spécifiquement, à l'activité menée. Il n'a pas été nécessaire d'utiliser les questions pour relancer l'entretien, les professionnels s'exprimant spontanément sur leur expérience ; de ce fait, le matériau recueilli nous paraît riche, au-delà de l'objet de cette recherche. L'objectif de l'entretien, au-delà l'identification des situations typiques rencontrées par les tuteurs était de mieux comprendre l'activité du tuteur, les difficultés et les spécificités de la fonction, l'ensemble de ces données nous fournissant ainsi un cadre facilitateur pour la suite de notre travail.

Néanmoins, nous n'exploiterons pas l'intégralité de ces données recueillies, pour les besoins de ce travail (mais ce matériau pourra être mobilisé dans le cadre de travaux futurs) pour nous concentrer uniquement sur les classes de situations rencontrées par le tuteur.

1.2 L'échantillon : deux tuteurs expérimentés, des configurations de tutorat différentes.

Nous avons rencontré deux tuteurs, exerçant dans deux configurations différentes. Nous avons fait le choix d'interroger des tuteurs expérimentés, c'est-à-dire ayant une pratique de la fonction tutorale depuis trois ans, au moins.

Configuration 1 (Tuteur en établissement) : le tuteur, que nous désignerons par le terme de *tuteur en établissement*, exerce dans le même établissement que le CPE stagiaire qu'il est chargé d'accompagner. Tuteur et stagiaire partagent le même bureau.

Configuration 2 (Tuteur hors établissement) : le CPE stagiaire exerce seul dans son établissement, le tuteur étant affecté dans un établissement différent de celui du stagiaire, dans une commune voisine.

1.3 Les classes de situations.

Après une lecture flottante des deux entretiens (Clé USB, annexe 3), nous avons pu relever deux classes de situations communes aux deux configurations de tutorat :

- **Le temps de régulation différé et programmé : l'entretien-bilan formalisé.**
- **Les temps de co-activité tuteur/stagiaire**

A la lecture des deux entretiens, nous pouvons déjà dire que ces deux temps prennent néanmoins des formes différentes dans les deux configurations de tutorat.

Dans la configuration 1 (Tuteur établissement), à ces classes de situations, s'ajoutent trois autres classes de situations typiques :

- **L'accueil du stagiaire dans l'établissement**
- **L'observation de l'activité du stagiaire**
- **Le temps de régulation immédiat (« feed-back à chaud »).**

Dans la configuration 2 (Tuteur hors établissement), un autre type de situation est pointé par le tuteur : l'accompagnement à distance, à la demande du CPE stagiaire, quand ce dernier se trouve confronté à une situation-problème qu'il ne sait résoudre et pour laquelle il va exprimer une demande de conseil. Cette demande de conseil peut ensuite déboucher sur une visite, centrée sur le besoin exprimé par la stagiaire.

Le schéma p 56 synthétise ces différentes classes de situations et en présente quelques caractéristiques.

SCHEMA SYNTHETIQUE DES CLASSES DE SITUATIONS RENCONTRÉES PAR LES TUTEURS DE CPE STAGIAIRES

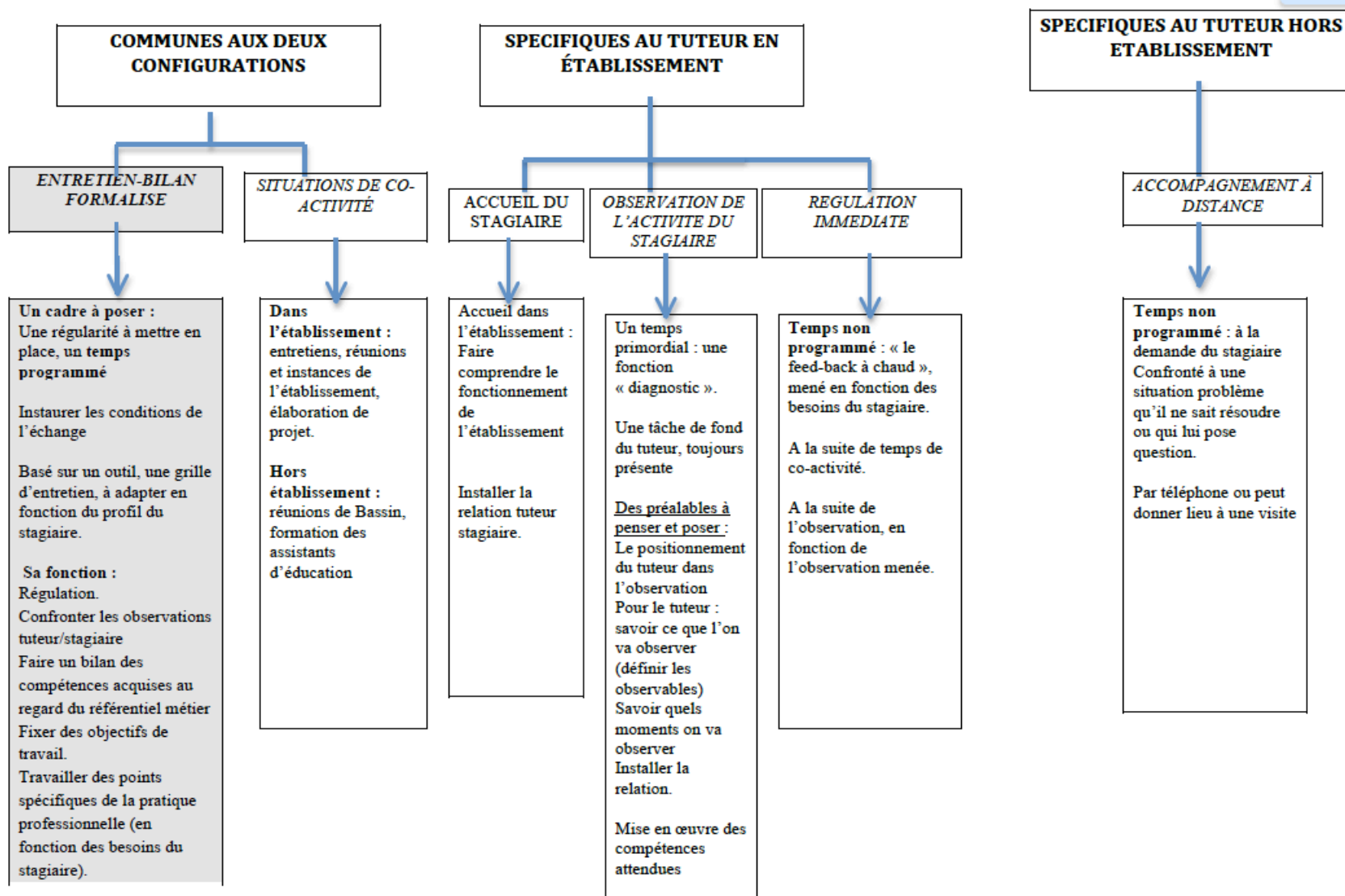


Figure 3- Classes de situations de l'activité de tutorat

Ces entretiens exploratoires nous ont donc permis de catégoriser les classes de situations rencontrées par les tuteurs de CPE. L'échantillon retenu n'est certes pas suffisant pour autoriser une modélisation rigoureuse, mais nous ferons néanmoins l'hypothèse que les réponses de ces professionnels, exerçant les fonctions de tuteur depuis trois ans au moins, ayant suivi une formation en tant que tuteur, et reconnus comme expérimentés par l'institution, sont suffisamment représentatives de l'activité des tuteurs, pour nous autoriser à retenir ces situations comme des situations typiques de l'activité d'un CPE tuteur.

L'entretien CPE tuteur/ CPE stagiaire constitue une tâche commune aux tuteurs, quelle que soit la configuration de tutorat. Cette tâche est qualifiée par les deux tuteurs *d'entretien-bilan* : « *un moment...pour pouvoir faire un vrai bilan* » (Clé USB, annexe 3, entretien tuteur établissement, p 16) ; « *il y a des bilans réguliers* » (Clé USB, annexe 3, entretien tuteur hors établissement, p 30). Dès le départ de ce travail, nous avons souhaité interroger l'impact de la configuration de tutorat (être dans l'établissement avec le stagiaire ou pas) sur la pratique tutorale. Aussi, ces entretiens exploratoires nous permettent de confirmer le choix, précédemment fait, d'étudier la situation d'entretien CPE tuteur/CPE stagiaire en tant que situation typique de l'activité tutorale.

Nous allons donc à présent expliciter la démarche de recueil de données à partir de l'activité réelle des CPE tuteurs, en situation d'entretien avec un CPE stagiaire.

2 La démarche méthodologique du recueil de données à partir d'activités réelles.

La démarche de recherche mise en œuvre est une démarche heuristique à visée compréhensive. Après avoir défini notre échantillon de travail **(2.1)**, **le recueil de données s'est ensuite déroulé en deux temps** : tout d'abord, la situation d'entretien CPE tuteur/CPES a été filmée **(2.2)** ; le deuxième temps du recueil de données a eu lieu 48 à 72 heures après cet entretien, au cours d'un entretien d'auto-confrontation **(2.3)**, qui s'est appuyé sur un guide d'entretien **(2.4)**, établi au plus près des composantes du schèmes, l'objectif de l'entretien étant d'amener le professionnel à expliciter son activité au cours de la situation d'entretien avec le stagiaire.

2.1 L'échantillon : des situations de tutorat différentes

Nous avons choisi de mener ce travail de recherche auprès de trois tuteurs, exerçant dans des situations de tutorat différentes, afin de mesurer, le cas échéant, l'impact de ce paramètre sur les schèmes mis en œuvre par les tuteurs :

- **Situation 1** : tuteur et stagiaire sont nommés et exercent dans le même établissement ; il s'agit de la configuration la plus classique de l'accompagnement d'un stagiaire. Le tuteur sera désigné par le terme « **Tuteur ETABLISSEMENT**¹¹ ». Dans cette configuration, tuteur et stagiaire partagent le même espace et le même objet de travail.
- **Situation 2** : le stagiaire exerce seul dans son établissement, le tuteur étant affecté dans un établissement différent de celui du stagiaire, dans une commune voisine. Cette situation est moins répandue. Le tuteur sera désigné par le terme « **Tuteur HORS-ETABLISSEMENT**¹² »
- **Situation 3** : tuteur et stagiaire sont nommés et exercent dans le même établissement, mais, au moment de la mise en œuvre de la recherche sur le terrain, il se trouve que, pour des raisons de santé, la tutrice n'était plus présente dans l'établissement depuis un mois. La tutrice sera alors désignée sous le terme « **Tutrice DANS-HORS ETABLISSEMENT**¹³ ».

Si les deux premières situations relèvent de choix délibérément effectués, suite à la phase des entretiens exploratoires menés dans le cadre du projet de cette recherche, la troisième situation est davantage le résultat d'un concours de circonstances, non prévu initialement dans le protocole de recherche. Nous avons décidé, néanmoins, de conserver les entretiens effectués, car il nous semblait que cette situation, très particulière, pouvait réaliser la synthèse des deux autres.

Le tableau ci-après présente une synthèse des caractéristiques des professionnelles interviewées ; il s'agit là de variables illustratives, qu'il sera intéressant de mobiliser lors de la discussion des résultats.

¹¹ Désignée par le terme « Tutrice ETAB » dans le reste du document

¹² Désignée par le terme « Tuteur-trice hors ETAB » dans le reste du document

¹³ Désignée par le terme « Tutrice dans/hors ETAB » dans le reste du document

Tableau I- Variables illustratives- Tutrices

Expériences et modalités d'accès au métier	Tutrice ETAB	Tutrice hors ETAB	Tutrice dans/hors ETAB
Modalité d'entrée dans le métier	CE ¹⁴ : Concours externe en 1983 CPE : Concours interne en 1995	CE : concours externe en 1989 puis concours CPE Externe	Concours externe-2003
Nombre d'années d'expérience professionnelle	32 ans	24 ans	10 ans
Formation universitaire (discipline et diplôme)	DESS de psychologie du travail et de la vie sociale DESS de psychopathologie	DEA Droit Social	DEA Philosophie
Ancienneté dans l'établissement	14 ans	15 ans	7 ans
Ancienneté en tant que tutrice (cumulée, quel que soit le type de stagiaire)	Une quinzaine d'années	18 ans	3 ans
Formation au tutorat	Une vingtaine de journées au total	Pas de formation formelle, mais des rencontres et échanges de pratiques entre tuteur	3 jours de formation en 2013-2014

Ici, c'est davantage la configuration de travail qui nous intéresse, que l'expérience en tant que tutrice. Les trois professionnelles ont une expérience significative de la fonction de tutrice (avec des durées variables, de 3 à 18 ans), mais elles ont connu des configuration de tutorat différentes. Néanmoins, nous pouvons noter que les tutrices ETAB et hors ETAB ont des expériences professionnelles et en tant que tutrices, relativement similaires, en terme de durée.

¹⁴ Conseillère d'éducation

2.2 La situation filmée : l'entretien CPE tuteur/CPE novice.

2.2.1 Les caractéristiques communes aux trois situations filmées

Nous avons donc choisi de focaliser ce travail sur la situation de l'entretien CPE tuteur/CPE stagiaire, car il s'agit d'un temps essentiel dans l'accompagnement du CPE stagiaire par le tuteur : moment où l'on se pose, où l'on se rend disponible à l'autre, et au cours duquel, l'activité productive déployée par le stagiaire va être revisitée, réélaborée et contribuer ainsi à une activité constructive, essentielle au développement professionnel du stagiaire. Il s'agit par ailleurs d'une activité non définie, d'une tâche discrétionnaire, qu'il est intéressant d'analyser. Ce temps constitue un temps fort et symbolique du tutorat.

Les trois tutrices ont été filmées dans la même situation, à savoir l'entretien de formation réalisé avec la stagiaire et au même moment de l'année. Au plan épistémologique, ce dernier point est important : en effet, l'accompagnement et la pratique du tuteur varient dans l'année, pour s'adapter aux besoins du stagiaire et à son développement professionnel. Il s'agissait donc d'analyser l'activité des tuteurs à la même période de l'année, afin de pouvoir réaliser des comparaisons valides d'un point de vue de la rigueur de la démarche. Les durées des entretiens tuteur/stagiaire sont par contre très variables (de 31 mn à 1H15) et il s'agit là d'un premier facteur de différenciation des pratiques.

En amont de ces entretiens, nous nous sommes posé la question du placement de la caméra : fallait-il filmer uniquement la tutrice ? Fallait-il filmer la tutrice et la stagiaire ? En anticipant sur la conduite de l'entretien d'auto-confrontation, qui doit faciliter la verbalisation du vécu de l'action, à partir du visionnage de l'action, il nous a semblé préférable, au final, de filmer à la fois la tutrice et la stagiaire ; ce choix contribue en effet à replacer la tutrice dans les conditions de l'entretien, en lui permettant d'avoir accès aux informations visuelles dont elle disposait durant l'entretien. « *Dans le travail d'explicitation, l'action est valorisée comme source d'information prioritaire* » (Vermersch, 2011, p 35)

Les trois entretiens se sont déroulés au sein de l'établissement d'exercice de la CPE stagiaire, dans son bureau ou dans une pièce attenante ; de ce fait, les entretiens ont parfois été interrompus, par l'intervention de professionnels de l'établissement ou d'élèves. A chaque fois, nous avons donc arrêté l'enregistrement pour reprendre ensuite, afin de ne pas filmer d'acteurs extérieurs au protocole de recherche. Nous avons anticipé ces probables

perturbations, inévitables en contexte scolaire réel, en faisant le choix de rester dans la pièce, durant l'enregistrement de l'entretien. A chaque entretien, ce point a été discuté et convenu avec les professionnelles, qui ont accepté sans difficulté ma présence durant l'entretien. Néanmoins, la présence de la caméra, ajoutée à notre présence (si discrète fut-elle), constitue un biais : se sachant doublement observées (la caméra et la présence du chercheur), les professionnelles ont peut-être modifié leurs comportements habituels ; nous reviendrons sur ce point dans la partie ci-après « Ethique et posture épistémologique ».

2.2.2 Les spécificités de chaque situation filmée et des acteurs concernés.

- **Situation 1 (tutrice et stagiaire exercent dans le même établissement) :**
l'entretien tutrice/stagiaire s'est déroulé un lundi en fin de matinée, dans le bureau de la stagiaire. Afin d'installer des conditions propices au déroulement de ce temps d'entretien, les professionnelles ont informé le service de vie scolaire et le personnel chargé de l'accueil de leur indisponibilité, ne souhaitant pas être dérangées durant ce laps de temps. L'entretien a duré **55 minutes**, avec une seule interruption. A ce stade de l'année (février) il s'agit du troisième entretien que la tutrice mène avec la stagiaire, puisque ce temps de travail formalisé se déroule à chaque veille de vacances. Un certain rituel est donc instauré. La CPE stagiaire est une jeune femme âgée de 27 ans, lauréate du concours externe de CPE. Elle a exercé la fonction d'assistante d'éducation durant quelques années mais n'a jamais exercé en tant que CPE. Au moment où se déroule l'entretien, tutrice et stagiaire partagent leur quotidien professionnel depuis 6 mois environ (affectation au 1^{er} septembre) et nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'elles se connaissent relativement bien. Par ailleurs, elles occupent deux bureaux distincts (bien que très proches) et de ce fait, une partie de l'activité quotidienne de la stagiaire n'est pas observable par la tutrice.
- **Situation 2 (tutrice et stagiaire exercent dans deux établissements différents) :**
l'entretien a eu lieu un mardi, en fin de matinée, dans le bureau de la CPE stagiaire¹⁵, sur son lieu d'exercice professionnel. Aucune consigne particulière pour ne pas être dérangées n'a été donnée par les professionnelles (nous verrons plus

¹⁵ Désigné par le terme de CPES dans le reste du document

loin qu'il s'agit là d'un choix délibéré de la tutrice et d'un point spécifique) ; plusieurs interventions d'acteurs de l'établissement (un élève, une enseignante, un assistant d'éducation) vont donc ponctuer l'entretien. Ces interventions n'ont pas été filmées ; l'entretien a duré au total **1H15**. A ce stade de l'année, il s'agit du cinquième entretien mené (rythme mensuel d'entretien). La CPES est une jeune femme âgée de 27 ans, lauréate du concours externe. Elle a précédemment exercé les fonctions d'assistante d'éducation pendant cinq ans. Tutrice et CPE stagiaire se connaissent donc depuis six mois, mais n'ont partagé aucune activité professionnelle, à l'exception de deux réunions de travail entre CPE, organisées sur le bassin de formation. La tutrice n'effectue pas de visite d'observation, uniquement des visites organisées autour d'un entretien. La CPES s'est déplacée une fois dans l'établissement de la tutrice, pour le second entretien. Tous les autres entretiens se sont déroulés dans l'établissement de la CPE stagiaire.

- **Situation 3 (tutrice dans/hors ETAB) :** au moment où se déroule l'entretien, il s'agit du troisième entretien de l'année. Même si cette configuration de tutorat est relativement nouvelle, les professionnelles ont déjà l'expérience de plusieurs entretiens de tutorat. La tutrice n'est plus en exercice depuis un mois, néanmoins tutrice et stagiaire ont partagé cinq mois de leur quotidien professionnel. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la tutrice connaît relativement bien la stagiaire, sa manière de faire, ce qu'elle confirmera au cours de l'entretien d'auto-confrontation : *« je la connais assez bien...je sais les stratégies qu'elle met en place quand elle est inquiète »* (Clé USB, Annexe 8 p 109). La CPE stagiaire est une jeune femme âgée de 27 ans, lauréate du concours externe, qui a exercé précédemment les fonctions d'assistante d'éducation. L'entretien s'est déroulé un jeudi après-midi, dans une salle de travail attenante au bureau du service de vie scolaire ; il a duré **31 minutes**. Les professionnelles avaient donné des consignes pour ne pas être dérangées, et il n'y a effectivement pas eu de sollicitation à leur égard durant l'entretien.

Dans les trois situations, les CPE stagiaires exercent au sein de l'établissement scolaire du lundi au jeudi (service hebdomadaire de 30H) et suivent une journée de formation organisée par le service académique de la formation des personnels de l'Education Nationale, tous les vendredi, de septembre à avril (6h hebdomadaires).

2.3 Le deuxième temps du recueil de données : l'entretien d'auto-confrontation simple.

48 à 72 heures après la réalisation du film, nous avons à nouveau rencontré les tutrices, afin de conduire un entretien d'auto-confrontation, à partir du film réalisé. Les films étant relativement longs (de 30 mn à 1H30), il n'était pas envisageable de le visionner en intégralité, avec la tutrice. Nous avons donc préparé l'entretien en essayant de déterminer, en amont de l'entretien d'auto-confrontation, les grandes phases de l'entretien, pouvant ainsi correspondre aux différents objectifs de l'entretien. Pour ce faire, nous avons visionné l'intégralité de chaque entretien, pour repérer ces différents moments et découper ainsi le film en plusieurs phases. Au cours de l'entretien d'auto-confrontation, nous avons alors proposé à la tutrice de regarder spécifiquement ces phases, soit en intégralité, soit en visionnant uniquement le début et la fin de chacun de ces phases, afin de se remémorer l'action. En amont, avant de débiter ce visionnage, nous avons précisé à la tutrice le cadre de l'entretien d'auto-confrontation et sa visée, ainsi que notre posture au cours de l'entretien. Ainsi, nous avons précisé l'objet de notre recherche : comprendre l'activité du tuteur au cours de l'entretien avec le stagiaire, comprendre comment ce professionnel s'y prend pour conduire cet entretien. Dans cette optique, le chercheur adopte une posture de novice à la recherche d'information ; notre expérience antérieure de tutrice devait donc être mise à distance et nous avons explicitement précisé ce point à chaque tutrice, afin qu'elles ne soient pas surprises de l'apparente naïveté des questions posées. Par ailleurs, nous avons précisé à chacune d'elles, qu'elle pouvait interrompre le film à tout moment, pour commenter son action. L'entretien d'auto-confrontation est donc constitué d'une alternance de phases de visionnage du film avec des phases d'explicitation des actions menées.

Dans les phases d'explicitation, il s'agit d'amener le professionnel à verbaliser le vécu de son action, en mettant en place un questionnement favorisant cette explicitation ; nous avons donc élaboré un guide d'entretien afin de soutenir ce questionnement visant l'explicitation.

2.4 L’outil de recueil de données.

Nous avons construit un guide d’entretien, au plus près des composantes du schème, afin de pouvoir retrouver, dans le discours des professionnelles, ces différentes composantes et ainsi reconstruire les schèmes. Concernant la formulation des questions en elles-mêmes, nous nous sommes appuyée sur les principes de l’entretien d’explicitation selon Vermersch (1994), l’objectif de ces entretiens étant de permettre l’expression des composantes des schèmes mobilisés au cours de l’entretien-bilan, par chacun des trois tutrices. Nous connaissons les trois tutrices et avons l’habitude d’employer le tutoiement entre nous, aussi nous avons préféré conserver ce tutoiement dans l’entretien, afin de ne pas créer une situation artificielle, qui aurait pu constituer une entrave au déroulement de l’entretien.

Le guide d’entretien (présenté ci-après) est une aide pour la conduite de l’entretien ; toutes les relances n’ont pas été utilisées, les principales ont été mises en gras. Au cours de l’entretien, la reformulation a été fréquemment employée, pour amener le professionnel à préciser son propos ou pour s’assurer d’avoir bien saisi le propos du professionnel.

Tableau II- Grille d'entretien d'auto-confrontation

Composantes du schème	Questions
Outils	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce-que tu utilises un (ou des) outil(s) au cours de cet entretien ?
Buts- sous buts	<ul style="list-style-type: none"> • Quand tu as dit « ceci » ou « telle phrase », quelle était ton intention ? Dans cette partie, quel est ton objectif ? • Quel message cherchais-tu à transmettre ? • Que cherchais-tu à savoir ? A faire comprendre ?
Anticipations	<ul style="list-style-type: none"> • Concernant cet entretien, avais-tu des attentes ou objectifs spécifiques ? • Quels étaient les effets attendus de cet entretien ? • Avant de dire « ceci », à quoi fais-tu attention ?
Règles de prise d'informations	<ul style="list-style-type: none"> • A quoi es-tu attentif en particulier à ce moment-là ? • Quels éléments prends-tu en compte ? • A ce moment-là, comment sais-tu que tu dois dire ceci ? • Comment repères-tu les moment essentiels de l'entretien ?
Règles d'action	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu me préciser ce que tu fais (ce que tu dis) à ce moment-là ? • Comment tu t'y prends pour ... ? • Qu'est-ce-qui a généré cette action ? • Qu'est-ce-qui a généré cette question/réponse/intervention de ta part ?
Règles de contrôle	<ul style="list-style-type: none"> • Comment sais-tu que ton message a été entendu (ou pas) ? • A ce moment-là, qu'est-ce-qui te permet d'évaluer que ton objectif est atteint (ou pas) ? • Comment contrôles-tu le déroulement de l'entretien ?
Concepts-en-acte	<ul style="list-style-type: none"> • Pour dire ou faire cela, quelles informations est-il pertinent de prendre en compte, à ce moment-là, selon toi? • Quelles sont les informations importantes à prendre en compte à ce moment-là?
Théorèmes-en-acte	<ul style="list-style-type: none"> • Quand tu mènes ce type d'entretien, quels sont les éléments les plus importants, pour toi ? • Qu'est-ce-qu'il est important de savoir ?
Possibilités d'inférence	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce-qui est spécifique dans cette situation ? • Dans cette situation, quels ajustements fais-tu?

3 Réflexions éthiques et épistémologiques

3.1 Consentement des professionnelles interviewées.

Dans la première phase de notre travail, nous avons contacté par téléphone, individuellement, chacune des professionnelles concernées afin de présenter notre projet de recherche. Il s'agissait notamment de préciser le protocole de recherche, nécessitant d'être filmé, qui peut susciter gêne ou appréhension chez les professionnels. Un accueil très favorable a été réservé au projet, les tutrices exprimant, à chaque fois, le souhait de saisir cette opportunité pour s'interroger sur leur pratique tutorale. Dans un second temps, l'autorisation d'intervenir dans le cadre de l'établissement scolaire a été demandée aux chefs d'établissements, qui ont, là aussi, donné leur accord. Lors des entretiens, avant le début de l'enregistrement, un consentement écrit pour les prises de vue et de son a été signée par les tutrices et les stagiaires, afin de nous assurer formellement, et par écrit, de leur accord de participation à ce projet de recherche (Clé USB, Annexes 4 et 5).

3.2 Du pair à l'apprenti-chercheur : réflexion sur une posture épistémologique en construction

Notre expérience professionnelle antérieure en tant que CPE, et notre fonction actuelle de formatrice et responsable de parcours de master au sein de l'ESPE ont été, dans un premier temps, des facteurs facilitants, en tant qu'ils ont contribué à accéder plus facilement au terrain de recueil de données, en mobilisant notre réseau professionnel antérieur. Ces éléments ont également permis l'utilisation, au cours des entretiens d'auto-confrontation, du vocabulaire du métier, du fait de notre connaissance du contexte professionnel.

Néanmoins, dans un second temps, ces mêmes expériences ont pu constituer un obstacle, voire un biais, à différents niveaux. Malgré l'explicitation de notre posture d'apprenti-chercheur, au cours des entretiens filmés et des entretiens d'auto-confrontation, les tutrices ont pu être influencées par notre fonction de formatrice à l'ESPE et chercher à donner à voir une pratique idéale, proche des attentes de l'institution. Pour vérifier ce point, il aurait été intéressant de mener un entretien avec les stagiaires après l'entretien filmé, pour recueillir leur sentiment à l'issue de cet entretien. Bien qu'envisagés au départ du protocole

de recherche, il ne nous a pas été possible, dans le calendrier imparti à ce travail de recherche, de réaliser ces entretiens. Une autre possibilité de dépasser ce biais aurait été de choisir, pour mon échantillon, des professionnelles qui m'étaient inconnues, mais cela n'a pas été possible, au regard des autres critères retenus pour élaborer l'échantillon (tuteur expérimenté, en établissement et hors établissement) et qui paraissaient prioritaires au regard de l'objectif visé.

D'un point de vue plus personnel, il a fallu mettre à distance notre propre expérience de tutrice, afin d'être réellement dans une posture de recherche et de compréhension et non de jugement, de comparaison ou de projection de notre propre pratique. L'objectif de ce travail de recherche n'était pas de conforter ce que nous savions déjà sur l'activité des tuteurs, mais bien de contribuer à produire des savoirs sur cette thématique. Cette mise à distance devait être conscientisée à la fois dans la conduite de l'entretien d'auto-confrontation, pour ne pas brider l'explicitation de l'action par une connivence professionnelle, et dans la phase d'analyse du recueil de données, pour éviter la sur-interprétation ou la projection de notre propre pratique. En effet, l'expérience première, telle que Bachelard (1938) la définit, peut constituer un obstacle dans la démarche de recherche.

Très proche du terrain professionnel, la question de la vigilance critique, de la distanciation à opérer, le souci épistémologique étaient donc primordiaux pour garantir un caractère scientifique à la démarche de recherche mise en œuvre.

Au-delà de ces considérations, au regard des limites de ce travail, il nous semble que d'autres points doivent être envisagés : l'apprentissage de la conduite de l'entretien d'auto-confrontation, l'appropriation d'un cadre théorique complexe et les difficultés rencontrées dans l'utilisation de cette méthodologie de recueil de données.

3.3 Les limites du recueil de données.

Nous n'avons jamais mené d'entretien d'auto-confrontation et cette recherche a été l'occasion de cette découverte. Néanmoins, les contraintes temporelles de mise en œuvre du recueil de données nous ont conduit à apprendre à mener l'entretien d'auto-confrontation...en le menant. Bien sûr, nous nous étions documentée, auparavant, sur cette technique et nous avons lu les retranscriptions d'entretiens menés par d'autres étudiants

ayant mobilisé le cadre théorique de la didactique professionnelle ; néanmoins, il nous semble que la simultanéité de la conduite et de l'apprentissage de la conduite, ne nous a pas permis une appropriation complète de cette technique, notamment pour le premier entretien, ce qui nous a conduit, parfois, à ne pas savoir mobiliser les relances adéquates, au bon moment. Le matériau recueilli n'est donc probablement pas aussi riche qu'il aurait pu l'être. Nous écrivons ce passage à l'issue de l'analyse des entretiens d'auto-confrontation et il nous semble, qu'à présent, nous saisissons mieux la manière de repérer les différentes composantes du schème, au cours de l'entretien d'explicitation. Finalement, c'est ce travail de reconstruction du schème, à travers l'analyse des discours des tutrices qui nous aura véritablement permis de comprendre à la fois l'articulation des différentes composantes du schème et la démarche à mettre en œuvre pour aider à l'explicitation de ces composantes. Avec le recul, il nous semble qu'il aurait été intéressant de s'approprier cette démarche en s'entraînant au préalable avec la retranscription d'un entretien mené par un autre étudiant, pour essayer d'y retrouver les différentes composantes des schèmes. Dans un premier temps, nous avions prévu de mener un entretien d'auto-confrontation uniquement dans cette visée d'apprentissage (ce qui explique les trois entretiens), mais du fait de l'indisponibilité ponctuelle de l'une des tutrices, cela n'a pas été possible.

Par ailleurs, et en-dehors de toute considération liée à la compétence de l'interviewer, tous les théorèmes-en-actes ne peuvent être exprimés au cours d'un entretien d'auto-confrontation. De ce fait, le corpus recueilli est donc, nécessairement, incomplet. Légitimement, nous pouvons nous interroger sur le sens et la fiabilité d'une analyse quantitative de données incomplètes...sauf à garder à l'esprit, tout au long de l'analyse, l'incomplétude de ce corpus en précisant qu'il s'agit des théorèmes-en-acte « *exprimés* ». Nous invitons donc le lecteur à conserver ce point en mémoire.

Enfin, la méthodologie de l'entretien d'auto-confrontation n'est pas toujours aisée à mettre en œuvre, car le chercheur rencontre parfois, dans la phase d'explicitation, des difficultés dans la verbalisation de l'acteur sur son activité passée, liées à une résistance du professionnel à entrer dans ce cadre méthodologique (Lefeuvre, 2015). Ainsi, nous nous sommes parfois heurtée à une incompréhension ou à un détournement des questions par les professionnelles, qui nous a conduit à reformuler fréquemment les questions, à revenir sur

certain points, pour rester dans le cadre de notre protocole de recherche. L'échange suivant en témoigne ¹⁶:

C : « *Tu dis « je sens qu'elle a besoin d'être rassurée » mais à quoi tu le vois, justement ?* » Cette question cherchait à cerner les prises d'informations de la professionnelle. Mais celle-ci détourne la question, pour évoquer ses propres préoccupations et motivations : T : « *hum...j'ai envie qu'elle ait du bien aussi, qu'elle se fasse du bien en revivant ce moment* ».

C : « *Ok, ça c'est ce que tu as envie de faire, mais à quoi tu sens qu'elle a besoin d'être rassurée ?* » (Entretien tutrice ETAB, Clé USB, annexe 6).

La méthodologie de l'entretien d'auto-confrontation s'appuie notamment sur le présupposé selon lequel l'explicitation des pratiques serait naturelle, mais ce point de vue peut être interrogé, non pour remettre en cause l'intérêt et la validité de cette démarche méthodologique mais pour viser une objectivation des démarches de production de connaissances sur les pratiques professionnelles (Lefeuvre, 2015).

Ces réserves méthodologiques et épistémologiques étant posées, il s'agit maintenant d'explicitier la démarche d'analyse retenue. Dans un souci didactique de lisibilité et de compréhension globale de la démarche d'analyse, nous faisons le choix de présenter ici l'intégralité de la démarche d'analyse, avant de présenter, dans la partie IV, les résultats obtenus en mettant en œuvre cette démarche.

4 La didactique de la didactique professionnelle : une démarche d'analyse constituée de plusieurs étapes, dépendantes entre elles.

Les trois entretiens d'auto-confrontation menés ont été retranscrits verbatim (Clé USB, annexes 6, 7, 8 p 39 à 133), afin d'en faire une première lecture flottante. La démarche d'analyse des données repose sur une démarche d'analyse de contenu manuelle, dans une visée compréhensive (Bardin, 1977) et s'effectue en trois étapes essentielles, dépendantes les unes des autres : **l'identification des schèmes, de leurs composantes et de la**

¹⁶ C : désigne l'apprenti-chercheur
T : désigne la CPE tutrice

dynamique de l'action (4.1), la catégorisation et l'analyse comparative des composantes (4.2) et l'esquisse du modèle opératif (4.3).

4.1 Identification des schèmes, de leurs composantes et de la dynamique de l'action.

Cette première analyse, en vue d'identifier les schèmes mobilisés par les acteurs se déroule elle-même en plusieurs étapes :

1. **La catégorisation des buts et sous-buts** : il s'agit des premiers éléments qui vont permettre de reconnaître les schèmes. Il s'agit donc de repérer, dans les discours des professionnelles, les buts et sous-buts visés dans le déroulement de l'action. Après les avoir listés (Annexe 1 p 166), nous les avons catégorisés, pour identifier les principaux schèmes mobilisés par les tutrices. Ces éléments sont ensuite complétés par la catégorisation des anticipations, le cas échéant.

Une fois les buts établis, il s'agit, pour chaque schème, d'identifier les autres composantes (règles d'action, de prise d'information et de contrôle, invariants opératoires, possibilités d'inférence), à partir d'une nouvelle lecture des entretiens. Cette identification se fait en s'appuyant sur le guide construit pour la conduite de l'entretien, et en classant les éléments du discours des professionnelles dans les catégories ainsi déterminées. Un schème étant une « *totalité dynamique fonctionnelle (...), une unité identifiable de l'activité du sujet qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain décours temporel (...)* » (Vergnaud, 1996, p 283).

2. **Identification des prises d'information, des règles d'action et de contrôle** : Ces règles répondent aux questions précisées dans le guide d'entretien. Citons-en quelques unes : « Quels éléments prends-tu en compte ? » (prise d'information) ; « Comment tu t'y prends pour ... ? » (règles d'action) ; « Comment sais-tu que ton message a été entendu (ou pas) ? » (Règles de contrôle)

3. **Identification des invariants opératoires (théorèmes et concepts-en-acte)** : dans un premier temps, il s'agit d'identifier les théorèmes-en-acte, dans le discours.

Dans le cadre de notre recherche, les théorèmes-en-acte répondent aux questions suivantes : « *Quand tu mènes ce type d'entretien, quels sont les éléments les plus importants pour toi ? Qu'est-ce qu'il est important de savoir ?* » (cf guide d'entretien, p

65). Mais les théorèmes-en-acte peuvent également être formulés spontanément par le professionnel, pour expliciter et justifier sa manière de faire, en explicitant des principes tenus pour vrai, des croyances.

Les concepts-en-acte sont les informations que l'acteur juge pertinentes, dans la situation à laquelle il est confronté, et qu'il va prélever pour établir un diagnostic de la situation et ainsi orienter et guider son action (Vergnaud, 1996). Ces concepts-en-acte sont liés à des expériences antérieures dans des situations similaires, aux principes tenus pour vrais et vont donc orienter les prises d'informations.

L'identification des concepts-en-acte relève d'une double démarche d'analyse, car tous les théorèmes-en-acte ne peuvent être exprimés par l'acteur au cours d'un entretien d'auto-confrontation.

Ainsi, **les concepts-en-acte sont, pour une partie d'entre eux, issus directement des théorèmes-en-acte, car ils sont les « les briques avec lesquelles les théorèmes-en-acte sont fabriqués »** (Vergnaud, 2007, p 19). De manière opératoire, les concepts-en-acte qui constituent le théorème-en-acte seront placés en gras, dans les tableaux de résultats. En se basant sur ce repérage, les concepts-en-acte sont soit directement issus du théorème en acte, soit les éléments placés en gras donnent lieu à une reformulation, afin de correspondre à un élément précis.

Par exemple, dans le théorème-en-acte suivant « *C'est **vivant** de rebondir de suite (dans l'entretien) sur des **éléments observables** » », exprimé par la tutrice hors ETAB, nous identifions deux concepts-en-acte : **dynamisme** (issu de la reformulation de l'expression « c'est vivant de rebondir ainsi dans l'entretien) et « **éléments observables** », présent tel quel dans le théorème en acte. Nous partirons donc de la catégorisation des théorèmes-en-actes pour isoler les concepts-en-acte, ce qui facilitera la catégorisation des concepts-en-acte¹⁷. Notons, au passage, que ce travail de reformulation constitue une construction du chercheur ; il s'agit donc là d'une construction de second ordre du chercheur, qui s'appuie sur le discours de premier ordre de l'acteur. D'un point de vue épistémologique, cette étape constitue un passage à risque ; une vigilance critique sera donc de mise au cours de cette étape, pour éviter que la subjectivité du chercheur ne déforme le propos initial de l'acteur.*

Par ailleurs, nous pouvons également retrouver dans son discours des concepts-en-acte, qui vont répondre à la question suivante, dans le cadre de notre recherche : « **Quelles sont les informations importantes (ou pertinentes) à prendre en compte à ce moment-là?** »,

¹⁷ Désigné par CEA dans le reste du document

sans que cela corresponde à un théorème-en-acte exprimé. Dans ce cas-là, les CEA seront placés en italiques.

4. **Identification des possibilités d'inférence** : il s'agit là de repérer dans le discours, les ajustements opérés par le professionnel pour adapter sa conduite aux spécificités de la situation.

A ce stade, il est intéressant d'établir un synopsis détaillé de l'entretien, pour chaque professionnel, afin de pouvoir repérer l'enchaînement des schèmes et rendre compte, ainsi, de la dynamique de l'action. Ainsi, il est possible de mettre en évidence la fréquence d'apparition des schèmes et la durée consacrée à chacun d'entre eux. Ces synopsis sont établis en visionnant à nouveau les entretiens filmés et en faisant le lien entre le discours des professionnelles interviewées, au cours des entretiens d'auto-confrontation et l'activité observée sur la vidéo. Cette construction, qui est une inférence du chercheur, s'appuie sur la structure des schèmes (les différentes composantes), ce qui permet néanmoins de contrôler la légitimité de l'inférence.

Cette première étape d'identification des schèmes et de leurs composantes permettra ensuite de mener une analyse comparative des schèmes mobilisés par les trois professionnelles, notamment par une catégorisation des composantes des schèmes.

4.2 Catégorisation des composantes des schèmes

Pourquoi effectuer cette catégorisation ? La catégorisation des invariants opératoires va fournir des éléments pertinents pour l'analyse à deux niveaux. Dans un premier temps, cela permettra une comparaison thématique des invariants opératoires des acteurs, et notamment permettra de mesurer la prépondérance de telle ou telle catégorie et ainsi de mesurer plus finement, après la comparaison des buts des schèmes, ce qui différencie la conduite des différents acteurs. Ainsi, la catégorisation des théorèmes-en-acte permettra de repérer les catégories majoritairement mobilisées par l'acteur pour conduire l'entretien. Dans un second temps, la catégorisation des concepts-en-acte contribuera à l'identification des variables à partir desquelles l'acteur détermine le diagnostic de la situation. Ainsi, la

détermination de ces variables nous permettra d'isoler le ou les concepts pragmatiques mobilisés par l'acteur dans la situation.

Enfin, l'analyse qualitative et quantitative des composantes des schèmes fournira alors les données nécessaires à l'élaboration d'une proposition du modèle opératif.

4.3 Esquisse du modèle opératif

Dans cette dernière étape, il s'agit d'identifier les concepts qui organisent l'action du professionnel, dans la situation étudiée, ainsi que les variables et indicateurs qui permettent d'inférer la valeur du concept organisateur.

La catégorisation des concepts-en-acte contribuera à l'identification des variables à partir desquelles l'acteur détermine le diagnostic de la situation. En effet, en regroupant l'ensemble des prises d'information et des concepts-en-acte observables, nous pourrons identifier les variables essentielles que ces indicateurs ainsi relevés permettent d'évaluer. La détermination de ces variables permettra ensuite d'isoler le ou les concepts organisateurs de l'action mobilisés par l'acteur dans la situation et proposer ainsi une esquisse de son modèle opératif.

Après avoir explicité la démarche d'analyse générale des entretiens d'auto-confrontation, nous allons maintenant présenter les résultats de l'analyse des entretiens menés avec les trois tutrices de CPE débutants.

PARTIE IV : RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Dans cette partie, il s'agit de présenter les résultats obtenus : l'analyse des outils et des schèmes mis en œuvre par les trois professionnelles mettra en évidence à la fois quelques convergences, mais également une différenciation assez nette de l'activité (1) ; l'analyse de la partie cognitive des schèmes permettra ensuite d'affiner la compréhension de la conduite de l'activité (2). Ces deux étapes d'analyse nous conduiront à la proposition d'un modèle opératif, pour chacune des trois professionnelles (3). La dernière sous-partie discutera l'ensemble de ces résultats et analyses (4).

1 Les outils et les schèmes mobilisés par les tutrices dans la situation typique d'entretien avec un CPE novice.

Avant d'analyser les schèmes mobilisés par les tutrices dans la conduite de l'entretien (1.3), la présentation de la structure générale de ces entretiens (1.1) ainsi que des outils utilisés par les tutrices (1.2) peuvent fournir des éléments de compréhension au regard de l'organisation de l'activité.

1.1 Synopsis des enregistrements vidéos : un aperçu de l'activité globale

Situation 1 (tutrice et stagiaire exercent dans le même établissement) :

L'analyse de l'enregistrement vidéo (cf figure 4 ci-dessous) montre que l'activité est structurée autour de trois phases, de durée très inégale : dans un premier temps, la tutrice demande à la stagiaire de faire le bilan de la période écoulée. Ce bilan général constitue l'entrée dans l'entretien ; puis une deuxième phase est consacrée au bilan détaillé de la période. Ce débriefing s'organise lui-même en trois sous-phases différentes, autour des trois documents différents utilisés comme supports de ce bilan. Enfin, une dernière phase, très brève, constituée de quelques phrases, clôt l'entretien.

PHASE et OBJECTIFS	PHASE 1 : Bilan général de la période écoulée	PHASE 2 : Bilan détaillé de la période et débriefing: permettre à la stagiaire d'identifier les progrès et les difficultés			PHASE 3 : Clôture
Contenus	<i>La stagiaire fait le bilan de la période écoulée</i>	<i>Les comportements professionnels</i>	<i>Le suivi des acquis dans la fonction de CPE</i>		<i>Les projets et activités spécifiques au lycée X</i>
Durée	10'	8'50	30'34		5'17



00 :00

55:37

Figure 4-Synopsis de l'entretien filmé tutrice ETAB

Situation 2 (tutrice et stagiaire exercent dans deux établissements différents) :

Dans cette situation, l'activité de la tutrice hors ETAB s'organise autour de trois grandes phases : dans un premier temps, elle demande à la stagiaire de faire un bilan des événements survenus entre deux entretiens. Puis, elle aborde le débriefing relatif au thème du jour : « le pilotage du service vie scolaire ». Chaque entretien est ainsi organisé autour d'un champ de missions ou d'un domaine de compétences du CPE. Cette deuxième phase est elle-même subdivisée en différentes sous phases, correspondant aux items plus précis contribuant à cette thématique générale. Ce temps de débriefing occupe la quasi totalité de l'entretien (1H02mn). Une dernière phase, relativement brève, est consacrée à la préparation du prochain entretien. Le schéma ci-dessous présente une synthèse de ce déroulement.

PHASE et objectifs	PHASE 1 : entrée dans l'entretien : le « quoi de neuf ? »	PHASE 2 : Débriefing relatif au thème du jour : le pilotage du service vie scolaire									PHASE 3 : Préparation de l'entretien suivant
Contenus	La stagiaire fait le bilan de la période écoulée	Le recrutement des AED	La formation	L'accueil (des AED)	Les emplois du temps	Le projet de vie scolaire Interventions d'autres acteurs	La communication	Les réunions	L'évaluation	Les espaces éducatifs	Déterminer le thème et la date du prochain entretien
Durée	6'48	6'10	3'09	3'10	9'	12'10	3'32	4'20	6'23	10'52	6'



0 :00

1H15

Figure 5-Synopsis de l'entretien filmé-Tutrice hors ETAB

Situation 3 : tutrice dans/hors ETAB

L'entretien (cf figure 6 ci-dessous) s'organise essentiellement autour de deux grandes phases et d'une troisième phase, très brève: un premier temps, relativement court, au cours duquel la tutrice propose à la stagiaire de faire « un point global » sur la période, mais au cours duquel, un seul point sera abordé, au final. Une deuxième phase est structurée autour des points problématiques que la stagiaire souhaite aborder, et qu'elle a listés sur un cahier. Cette phase occupe la quasi-totalité de l'entretien. Enfin, une phase très brève, constituée par un échange de quelques phrases, clôt l'entretien.

PHASES et objectifs	PHASE 1 : Faire un point global sur la période	PHASE 2 : Répondre aux questions amenées par la stagiaire			PHASE 3 : Conclusion de l'entretien
Contenu	Débriefing d'une réunion menée avec les AED	Débriefing autour de la prise en charge des élèves en étude	Débriefing autour du travail en équipe avec la nouvelle CPE en poste	Préparation du 1 ^{er} conseil d'administration (pour la CPES)	La tutrice fait part à la CPES de l'avis positif porté par le chef d'établissement sur le travail de la CPES
Durée	4'45	12'06	9'23	3'37	1'22



Figure 6-Synopsis de l'entretien filmé tutrice dans-hors établissement

Cette analyse des entretiens filmés montre ainsi, en première lecture, des points communs, dans la conduite des entretiens, qui s'organisent autour de trois grandes phases ; le détail de ces différentes phases révèle néanmoins des pratiques différentes :

- **Une première phase, de durée inégale :** L'entrée dans l'entretien est un temps de bilan général ou un « point global » (tutrice dans/hors ETAB) de la période écoulée. Le déroulement de l'entretien n'est pas rappelé, il semble que ce temps de travail fonctionne de manière tacite entre la tutrice et la CPE stagiaire.
- **Une deuxième phase, dont la structure varie fortement en fonction de la finalité accordée par chaque tutrice à ce temps de travail et des outils**

mobilisés pour conduire l'entretien. Cette deuxième phase occupe la quasi-totalité des entretiens.

- **Une troisième phase annoncée comme une phase de clôture :** ce temps est bref, voire extrêmement bref et ne correspond pas à une synthèse des points essentiels de l'entretien.

L'analyse de l'utilisation des outils pour la conduite de l'entretien va donc contribuer à fournir des éléments de différenciation des pratiques

1.2 L'utilisation d'outils pour la conduite de l'entretien : des fonctions différentes suivant les situations de tutorat.

La tutrice dans/hors ETAB n'utilise pas d'outil à proprement parler, mais il s'agit là d'une adaptation liée au contexte spécifique de l'accompagnement : « *dans l'autre configuration, tu avais des outils ? Oui, oui, on avait la grille....on utilisait ce support-là...là, c'est elle qui arrive avec son petit cahier et ses questions* ». (Annexe 8, clé USB, p 108). Ici, dans cette configuration spécifique de tutorat, ce sont les questions notées par la CPES qui servent de support et de guide pour l'entretien. Dans la configuration classique, cette professionnelle utilise la grille bilan proposée au cours de la formation des tuteurs.

De leur côté, la tutrice ETAB et la tutrice hors ETAB utilisent systématiquement des outils pour la conduite de l'entretien. Néanmoins, la nature de ces outils, la manière de les utiliser, et leur fonction diffèrent.

1.2.1 Les outils utilisés par la tutrice établissement : une structuration progressive de l'entretien

Au cours de l'entretien, la **tutrice ETAB** utilise trois grilles de compétences différentes, mais elle précise : « *c'est la première fois que je fais comme ça* » ; « *Je me suis adaptée à la demande de X...parce que c'est elle qui avait ces outils* (Annexe 6, clé USB, p 54). Ces grilles, proposées en début d'année par la stagiaire, permettent de structurer l'entretien en trois grandes phases, une fois le bilan global effectué, et constituent des grilles de référence au regard desquelles il va s'agir de positionner l'évolution de la stagiaire. Le choix de ces outils (trouvés sur des sites internet) s'est fait de manière concertée : « *On a choisi*

ensemble de prendre une grille de référence avec des items...on a choisi ensemble ce qu'il nous semblait intéressant d'évaluer ». (Annexe 6, clé USB, p 46).

- Une première grille, intitulée « Comportements professionnels » concerne des compétences générales, mises en œuvre dans toute situation de travail, indépendamment d'un domaine professionnel spécifique et déclinées sous forme d'items précis, seize au total (par exemple : « Recherche les contacts, les échanges avec les collègues ; dynamise l'équipe, joue un rôle d'entraîneur »).
- Une deuxième grille, intitulée « Protocole de suivi des acquis dans la fonction de CPE » concerne plus précisément le métier de CPE. Il détaille les compétences à acquérir autour de cinq grands domaines : le fonctionnement de l'établissement ; le fonctionnement du service de vie scolaire ; les relations avec les élèves et l'ensemble de la communauté éducative ; la mission éducative et l'animation ; des compétences transversales (*analyse de situations complexes*, par exemple). Ces domaines recouvrent ainsi les missions et responsabilités du CPE, telles qu'elles sont définies par la circulaire de mission du 28 octobre 1982 et s'appuie sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 12 mai 2010 (alors en vigueur).
- Une troisième grille, intitulée « Bilan des activités menées dans l'établissement », et élaborée par la tutrice et la CPES, concerne les projets que la stagiaire a pu mettre en place dans cet établissement. Il s'agit là de prendre en compte la spécificité du contexte d'exercice. Ce document, organisé sous forme de tableau, permet d'identifier, pour chaque activité, les points forts, les points faibles, pour ensuite dégager des axes de progrès et des objectifs de travail.

Ces grilles permettent de structurer le temps de travail de l'entretien en allant du général (« les comportements professionnels ») au spécifique, ici et maintenant, dans l'établissement d'exercice (« Bilan des activités menées dans l'établissement »).

Ces outils, qui sont renseignés par la tutrice tout au long de l'entretien, ont une **triple fonction**, et constituent **des outils à la fois pour la tutrice et pour la CPES** :

- Ils permettent de lister les tâches effectuées, de revisiter les situations rencontrées, pour susciter un questionnement de la CPES, et un **retour réflexif sur l'action** : « *le but étant toujours le même, que le stagiaire reparte avec un*

maximum d'outils, d'armes, de situations rencontrées...et de doutes aussi, il faut savoir douter, se poser des questions ». (Annexe 6, clé USB, p 54).

- Ils ont également une **fonction d'évaluation**, puisqu'il s'agit de positionner le niveau d'acquisition des compétences au regard des critères de ces trois documents. Néanmoins, cette évaluation est une co-évaluation tutrice-CPES, pensée dans une démarche formative : *« sur ce document, j'écris la note qu'on a choisi ensemble...il arrive qu'on revienne dessus et qu'on modifie après avoir réfléchi, échangé ensemble* ». (Annexe 6, clé USB, p 53).
- **Assurer un suivi de la progression de la stagiaire** : Ces trois outils, rassemblés dans un livret, sont utilisés à chaque entretien, ce qui permet ainsi de prendre la mesure de l'évolution de la CPES tout au long de l'année et de l'accompagner dans l'entrée dans le métier. *« On a fait des colonnes, là c'était le 3^{ème} entretien, il y en a un 4^{ème} avant les vacances de pâques et un cinquième en fin d'année* ». (Annexe 6, clé USB, p 46). *« le but, c'est certainement d'arriver à la note maximum ou de s'en approcher en fin d'année* » (Annexe 6, clé USB, p 39).

1.2.2 Les outils utilisés par la tutrice hors établissement : une réflexion sur l'activité passée au service de la pratique future.

Chaque entretien est organisé, après le bilan initial, autour d'une thématique de travail spécifique, correspondant à un domaine de responsabilités ou de missions du métier de CPE (par exemple : le pilotage du service vie scolaire ; la relation avec les enseignants..). La **tutrice hors ETAB** utilise une grille différente à chaque entretien, construite en fonction de la thématique du jour. Cet outil, conçu par la tutrice, fonctionne en fait comme un support de travail, à la fois pour la tutrice et pour la stagiaire, dans la mesure où chacune d'entre elle possède un exemplaire de ce document et prend des notes, au cours de l'entretien, sur ce document.

Là aussi, cet outil a plusieurs fonctions et il déborde le cadre strict de l'entretien :

- **Permettre à la stagiaire de préparer l'entretien et d'initier ainsi un questionnement** quant à sa pratique professionnelle, dans la mesure où la tutrice demande à la CPES de renseigner ce tableau en amont de l'entretien. Ce support est ensuite complété tout au long de l'entretien : *« moi j'arrive avec l'outil vierge, elle est avec son outil rempli et par rapport à ce que je lui dis, je pense qu'elle doit noter »*. (Annexe 7, clé USB, p 68). *« Si je dois l'aider, il faut qu'elle ait vu les problèmes, qu'elle ait pu les exprimer, ou si elle ne les a pas exprimés...lui dire « ben non, regarde, tu as oublié ce champ-là »* (Annexe 7, clé USB, p 94).
- **Faciliter, pour la tutrice, la compréhension de l'activité de la stagiaire pour s'engager ensuite dans une démarche de conseil** : *« C'est un moyen pour moi d'avoir un temps de réflexion pour lui renvoyer des choses »*. (Annexe 7, clé USB, p 67). Il s'agit aussi d'avoir des traces de l'activité, afin d'établir, en fin d'année, un rapport basé sur des éléments objectifs.
- **Construire un support de travail à réinvestir à la rentrée prochaine** : *« il faut qu'il y ait une trace...j'espère que ces outils, elle les utilisera...je lui conseillerai, en tous cas, de les amener avec elle...qu'elle puisse se remettre dans une position réflexive au moment de faire les choses »*. (Annexe 7, clé USB, p 71).

Cette diversité dans l'utilisation des outils par les tutrices, qui révèle déjà des différences dans les buts poursuivis dans l'entretien se retrouve également dans les schèmes mobilisés au cours de l'entretien.

1.3 Identification des schèmes mobilisés par les tutrices : une grande diversité de pratiques

Ces schèmes ont été identifiés en suivant la démarche d'analyse précédemment décrite en partie III. Les tableaux en annexes 2,3 et 4 présentent pour chaque tutrice les schèmes avec les buts et sous-but. Le tableau présenté ci-après permet de repérer rapidement les convergences et les points de différenciation dans les pratiques professionnelles, grâce au code couleur utilisé :

- En vert, les schèmes communs aux trois professionnelles.
- En bleu, les schèmes communs à la tutrice ETAB et hors ETAB
- En rouge, les schèmes communs à la tutrice hors ETAB et dans/hors ETAB (ou très proches)
- En orange, les schèmes communs à la tutrice ETAB et dans/hors ETAB
- En noir, les schèmes spécifiques à chaque professionnelle, non partagés avec une autre professionnelle

Tableau III- Comparaison des schèmes mobilisés par les trois tutrices

Tutrice ETAB	Tutrice hors ETAB	Tutrice dans/hors ETAB
Schème A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée	Schème A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée	Schème I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la stagiaire
	Schème B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive	Schème B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive
Schème C : Préparer l'autonomie professionnelle	Schème C : Préparer l'autonomie professionnelle	Schème C : Préparer l'autonomie professionnelle
	Schème D : Saisir et comprendre les objectifs de travail de la CPES et son activité réelle.	Schème D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la stagiaire
	Schème E : Préparer le prochain entretien avec la stagiaire	
	Schème F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES	
	Schème G : Proposer une démarche de travail	Schème G' : Accompagner la stagiaire dans la résolution de situations problématiques
Schème H : Rassurer la CPES		Schème H : Rassurer la CPES
Schème K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir		Schème J : Amener la stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle
Schème L : Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier		
Schème M : Affirmer le rôle de la tutrice.		

La tutrice ETAB mobilise six schèmes, alors que les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB en mobilisent sept.

Les différentes composantes des schèmes ont été identifiées en suivant la démarche explicitée au point 4 de la partie III « *Méthodologie du recueil et de l'analyse des données* ». Elles sont présentées de manière détaillée en annexes, pour chacune des tutrices (annexes 5, 6 et 7). Dans cette partie, nous faisons le choix de centrer notre analyse sur la partie générative des schèmes, en présentant une comparaison des schèmes mobilisés par chacune des tutrices et en explicitant quelques prises d'information, règles d'action et de contrôle mobilisées par les professionnelles pour atteindre ces buts. Cette partie s'appuie également sur l'analyse comparative des catégories de règles de conduite, présentée en annexe 13, p 267.

L'analyse des schèmes, des buts et sous-butts permet de dégager des points de convergence et de divergence entre ces trois professionnelles. Nous affinerons cette analyse comparative en l'enrichissant des prises d'informations et des règles d'action.

1.3.1 Les convergences.

- Chaque tutrice a au moins un schème commun avec l'autre catégorie de tutrice, la proximité la plus grande se situant entre la tutrice hors ETAB et dans/hors ETAB (deux schèmes communs B et C et deux autres schèmes relativement proches G/G')
- **L'entretien comme un temps de bilan, en première approche** : cette visée se retrouve essentiellement chez la tutrice ETAB et hors ETAB au travers du *Schème A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée*. La mobilisation de ce schème est associée, pour les tutrices ETAB et hors ETAB à l'utilisation de l'outil support de l'entretien. L'entretien est d'abord l'occasion de revenir sur l'activité professionnelle passée, en essayant d'en dresser un bilan, dans la phase d'entrée dans l'entretien. Dans cette optique, les professionnelles mobilisent des règles d'action relatives à la technique de l'entretien-bilan (Tutrice ETAB, RA¹⁸ : *Demander à la stagiaire s'il y a un point précis qu'elle souhaite aborder* ; Tutrice hors ETAB, RA : *dans un premier temps, la laisser exposer son*

¹⁸ RA : règle d'action, dans le reste du document

bilan) ; néanmoins ce bilan s'oriente ensuite davantage vers un débriefing, voire une analyse des pratiques professionnelles, dans la mesure où l'objectif des tutrices est ensuite de construire une posture réflexive, en mobilisant les schèmes K et L pour la tutrice ETAB et le schème B pour la tutrice hors ETAB.

- **Amener la stagiaire à construire une posture réflexive (*Schème B*) :** cette préoccupation apparaît explicitement dans le discours de la tutrice hors ETAB et de la tutrice dans/hors ETAB; la tutrice ETAB ne fait pas référence à une pratique réflexive, mais au travers des schèmes spécifiques qu'elle mobilise (*Schème K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir ; schème L : Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier*), nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans cette démarche de praticien réflexif (Shön, 1983) dans la mesure où il s'agit bien là de développer une réflexion sur l'action passée. Néanmoins, l'analyse des sous-buts du schème K (*Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir*), montre que la visée de cette prise de conscience est en priorité orientée vers un souci de rassurer la stagiaire (*«sous-buts : Mettre en confiance ; que le stagiaire reparte avec un maximum d'assurance ; soutenir la motivation de la stagiaire* »). Pour atteindre l'objectif sous-tendu par le schème B, les professionnelles mobilisent des prises d'informations leur permettant d'évaluer le niveau de réflexivité de la stagiaire, sur sa pratique professionnelle (tutrice hors ETAB, PI¹⁹ « *j'entends ce qu'elle me dit...je vois qu'elle a un peu réfléchi...là elle est en réflexion* » (*Annexe 7, clé USB p 83*). Tutrice dans/hors ETAB : « *je fais vraiment attention aux mots qu'elle emploie...là elle est en train de prendre conscience qu'il y a eu une part d'interprétation* » (*Annexe 8, clé USB, p 128*)).
- **Une préoccupation commune et majeure : l'anticipation de la titularisation et la préparation de l'autonomie professionnelle.** Un seul schème est commun aux trois tutrices, le schème C : « *Préparer l'autonomie professionnelle.* » ; si la notion d'anticipation d'une pratique professionnelle future est présente chez les trois tutrices, l'analyse des buts et sous-buts montre qu'elle ne s'exprime pas tout à fait de la même manière : pour la tutrice hors ETAB et la tutrice dans/hors ETAB,

¹⁹ PI : Prise d'information

l'accent est explicitement mis sur la rentrée suivante, date à laquelle la stagiaire devra être en position d'autonomie professionnelle (Sous-but du schème C : « *Anticiper la rentrée prochaine et mettre la CPES en position de force dans son futur établissement* » ;). Pour la tutrice ETAB, la préoccupation dépasse le cadre de la titularisation, puisqu'elle évoque, de manière plus large la pratique professionnelle future (Sous-but du Schème C : « *Faire comprendre à la stagiaire qu'affronter de nouvelles situations fera partie de son quotidien professionnel* »). Dans les trois situations, l'entretien, au-delà d'un simple bilan ou débriefing de la période écoulée est davantage envisagé comme l'occasion de préparer cette future autonomie professionnelle, à partir de l'expérience singulière de cette année de stage : « *je lui rappelle que l'objectif c'est l'année prochaine, l'année future....je lui dis beaucoup de fois, en fait.* » (Tutrice hors ETAB, Annexe 7, clé USB, p 104). Ces différences se retrouvent dans les règles d'actions mobilisées par les tutrices. Ainsi, dans le débriefing des activités passées, la tutrice hors ETAB est particulièrement attentive à l'anticipation dans les situations professionnelles, et à la préparation du travail, à la définition des objectifs préalables (schème C, RA : *si une insuffisance de préparation est perçue, poser des questions pour que la CPES prenne conscience de ces manques*). La tutrice hors ETAB envisage le temps de travail de l'entretien comme un temps de préparation de la future autonomie professionnelle, ce débriefing de l'activité menée devant être fait dans la perspective de la rentrée prochaine (schème C, RA : « *si la CPES en reste à un bilan de ce qu'elle a fait cette année, lui rappeler et lui répéter d'envisager l'année prochaine et de se projeter* ». De manière similaire, la tutrice dans/hors ETAB « *pose beaucoup de questions pour voir ce que la CPES retire des situations rencontrées et ce qu'elle peut réinvestir* » (schème C, RA) ; elle est également vigilante, dans les prises d'informations, aux *mots de la stagiaire relatifs à l'anticipation des situations professionnelles*. De son côté, la tutrice ETAB amène la CPES à envisager la prise en charge, en autonomie, des situations professionnelles rencontrées (Schème C, RA : *si la CPES évoque une situation nouvelle, la questionner pour voir comment elle l'aurait prise en charge seule*)

- **Le besoin de rassurer la stagiaire :** le schème H « **Rassurer la CPES** » est commun aux tutrices ETAB et dans/hors ETAB ; cette préoccupation n'apparaît pas du tout dans le discours de la tutrice hors ETAB. Nous pouvons faire

l'hypothèse qu'il s'agit là d'une adaptation aux besoins et aux caractéristiques des stagiaires ; en effet, d'après la tutrice hors ETAB, la stagiaire dont elle a la responsabilité manifeste, justement, un excès de confiance dans sa pratique professionnelle, ne se remettant que très rarement en question, ce qu'elle va justement chercher à susciter dans l'entretien : « *Elle a tendance à faire pas mal d'auto-satisfaction, au départ...Elle n'est pas....elle ne dit pas ça pour ...en se posant des questions, tu vois, en se remettant en question éventuellement, elle n'est pas du tout dans ce schéma-là et ...* » (Annexe 7, clé USB, p 73). Pour atteindre le but sous-tendu par le schème H, les professionnelles vont mobiliser des prises d'informations permettant d'évaluer **l'état émotionnel** de la stagiaire et réguler ainsi la conduite de l'entretien : le *niveau d'inquiétude*, le *niveau de fatigue*, le *regard* (expression, intensité), les *postures corporelles* sont autant d'informations que les professionnelles recueillent pour adapter leur conduite de l'entretien. Cette préoccupation se retrouve tant dans l'observation verbale (Tutrice dans/hors ETAB, PI : *les non-dits, si la stagiaire semble gênée, l'expression de l'inquiétude...*) que l'observation non verbale (tutrice ETAB, PI : *signes d'agacement ou d'inquiétude ; niveau d'inquiétude, niveau de stress*). Dans l'optique de rassurer la stagiaire, les professionnelles mobilisent également des règles d'action relatives au soutien. Concernant la tutrice ETAB, le soutien porte à la fois sur la valorisation des compétences acquises (schème H, RA : *Dire à la CPES qu'elle a progressé*), les projets menés (schème H, RA : *valoriser les projets ou actions mis en œuvre par la stagiaire*) et les solutions à élaborer face aux situations problématiques rencontrées (schème H, RA : *si la stagiaire semble renoncer, ne pas lâcher, tant qu'une solution n'est pas trouvée et écrite par la CPES*). Pour la tutrice dans/hors ETAB, ce soutien est principalement centré sur l'expertise professionnelle face aux situations problématiques rencontrées, confirmant ainsi l'objectif central de répondre aux préoccupations actuelles de la stagiaire (schème H, RA : *soutenir les propositions faites par la stagiaire ; faire un retour de l'avis du chef d'établissement sur la capacité de la CPES à exercer la fonction*)

- **Accompagner dans la résolution de situations problème** : cette visée se retrouve chez la tutrice hors ETAB (Schème G : *Proposer une démarche de travail*) et la tutrice dans/hors ETAB (Schème G' : *Accompagner la stagiaire dans la résolution de situations problématiques*), mais avec des sous-buts et des démarches

légèrement différents : la tutrice hors ETAB a une approche plus pragmatique (*sous-buts : faire gagner du temps, partager des astuces professionnelles*), alors que la tutrice dans/hors ETAB vise d'abord l'élaboration d'une démarche professionnelle de résolution de problèmes (*sous-buts Schème G' : Amener la CPES à repérer et discerner les différentes situations professionnelles rencontrées, essayer d'apporter de la nuance dans ses pratiques, en fonction des situations rencontrées ; évaluer le positionnement de la CPES en tant que chef de service et en tant que conseiller*). Les règles d'actions et de contrôle relatives au conseil, mobilisées par les professionnelles diffèrent également : les règles formulées par la tutrice dans/hors ETAB sont davantage orientées vers un repérage et une catégorisation des situations-problème, première étape vers la résolution de situations problématiques (Schème G', RA : *quand le repérage des différentes modalités d'une situation professionnelle est effectué, faire des arborescences de réponses possibles*). Les règles mobilisées par la tutrice hors ETAB semblent plus pragmatiques, à partir de sa propre expérience, ou d'outils et ressources disponibles (Schème G, RA : *suggérer ce qui peut être fait, en se basant sur sa propre expérience professionnelle*).

Au-delà de ces convergences, qui peuvent être considérées comme le socle commun de compétences mobilisées par les tutrices, des différenciations nettes apparaissent néanmoins dans les schèmes mis en oeuvre par les tutrices, dans la conduite de l'entretien.

1.3.2 Les points de différenciation.

Chaque tutrice mobilise spécifiquement trois schèmes, au-delà des schèmes communs avec l'une ou l'autre des tutrices, sur les six ou sept schèmes mobilisés au total, ce qui représente une proportion non négligeable ; nous pouvons donc dire qu'il existe certes un socle commun de compétences mises en oeuvre par les tutrices, mais qu'il existe néanmoins une différenciation nette des pratiques entre ces trois professionnelles, placées dans des configurations de tutorat différentes.

- **L'entrée dans l'entretien** : pour les tutrices établissement et hors établissement, l'entrée dans l'entretien s'articule autour d'un bilan, effectué par la stagiaire et/ou

la tutrice (**Schème A**) alors que la tutrice dans/hors ETAB oriente d'emblée l'entretien vers les préoccupations professionnelles immédiates de la stagiaire (Schème I : « *c'est elle qui arrive avec son petit cahier et ses questions* » (Annexe 7 Entretien tutrice dans/hors ETAB, clé USB, p 108). Il s'agit là d'un point de différenciation majeur entre les tutrices, lié à la configuration de tutorat : la tutrice dans/hors ETAB le précise : « *Alors, là c'est vrai que c'est un contexte particulier parce que je n'étais pas en poste* ». (Annexe 7, clé USB p 108). Même si la tutrice annonce d'abord ce temps comme un temps de bilan de la période écoulée (« *Tu veux qu'on fasse un point global ?* » (film tutrice stagiaire), ce temps est, au final, utilisé pour répondre à une préoccupation actuelle de la CPES, liée au management de l'équipe des assistants d'éducation. Pour atteindre ce but, elle mobilise des règles d'actions relatives à la technique de l'entretien bilan : schème A, RA : « *Débuter l'entretien en demandant à la stagiaire si elle souhaite commencer par un point précis* »

- **L'affirmation du rôle de la tutrice** : seule la tutrice en établissement mobilise ce schème.
- **La verbalisation de la pratique professionnelle** : le schème J « *Amener la stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle* » n'est explicitement mobilisé que par la tutrice dans/hors ETAB et constitue une visée dans la conduite de l'entretien. Dans cette optique, cette professionnelle met en œuvre de nombreuses règles d'actions relatives à la communication (schème J, RA : *quand (je) repère des phrases elliptiques, je creuse, je sors la pelle...comme une espèce de maëutique, quoi...essayer de la faire accoucher d'un truc* »; *si la stagiaire n'y met pas les mots, le dire à sa place ; si l'écoute ne suffit pas à percevoir les non-dits, la tutrice oriente le questionnement de la CPES par son propre questionnement*). Dans ses prises d'informations, elle est en particulier attentive à la communication « en creux », à ce qui ne se dit pas, pour faciliter la verbalisation (*PI : les non-dits, les phrases elliptiques, les sujets évités...*)

Les deux autres tutrices, par la mobilisation de schèmes spécifiques (K et L pour la tutrice ETAB, et B pour la tutrice hors ETAB) amènent la stagiaire à mettre des mots sur sa pratique professionnelle, à verbaliser, également, mais il ne s'agit pas d'un but poursuivi dans l'entretien, davantage d'un moyen mobilisé au service de l'intentionnalité du schème sous-tendu. Cela s'illustre dans les règles d'actions

mobilisées par les professionnelles pour les schèmes B, K et L (Tutrice hors ETAB, schème B, RA : *Si une insuffisance de préparation est perçue, poser des questions pour que la CPES prenne conscience de ces manques* ; tutrice ETAB, schème L, RA : *laisser la stagiaire s'exprimer librement ; au début de chaque item, respecter un petit silence au début, pour laisser la CPES réfléchir et s'exprimer*)

- **Comprendre l'activité réelle de la stagiaire** : le schème D « *Saisir les objectifs de travail et l'activité réelle de la stagiaire* » n'est explicitement mobilisé que par la tutrice hors ETAB. N'exerçant pas dans le même établissement que la stagiaire, elle manifeste le besoin d'accéder à son activité réelle, afin de l'inclure dans le déroulement de l'entretien. Dans cette optique, la tutrice hors ETAB oriente ses prises d'information pour recueillir des **indices liés à l'activité réelle de la stagiaire et à ses objectifs de travail** (PI : *Éléments matériels d'organisation du travail de la CPES, événements imprévisibles dans l'entretien et interactions avec d'autres acteurs de l'établissement (élève, AED, enseignant etc...)*). De manière très spécifique, la tutrice hors ETAB mobilise un ensemble de règles d'action et de contrôle lui permettant d'obtenir des éléments sur l'activité réelle de la stagiaire. Cette démarche d'**investigation** l'amène à *poser des questions en s'appuyant sur les éléments matériels présents dans le bureau et à inférer l'organisation du travail mis en place par la CPES à partir de ces éléments observables (Schème D, RA)*. Ainsi, à chaque intervention d'un tiers dans la pièce, elle interrompt l'entretien (trois interventions au cours de l'entretien), observe l'échange pour ensuite rebondir sur cette interaction (Schème D, RA : *si un événement se produit au cours de l'entretien, observer puis arrêter l'entretien pour rebondir sur cet événement et travailler sur des éléments observables*).
- **Comprendre les difficultés rencontrées par la stagiaire** : La tutrice dans/hors ETAB, tout en s'inscrivant également dans une démarche de compréhension de l'activité de la stagiaire, oriente davantage la conduite de l'entretien vers la compréhension et l'évaluation de ce qui peut « *entraver la pratique professionnelle* » (Schème D' « *Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème* »). Ayant partagé un quotidien professionnel avec la stagiaire pendant six mois, nous pouvons faire l'hypothèse que la tutrice a déjà construit une représentation de l'activité professionnelle de la stagiaire, ce qui lui permet d'aller

directement à l'étape d'identification et d'évaluation des difficultés rencontrées, afin d'orienter l'entretien. Ainsi, de manière spécifique, la tutrice dans/hors ETAB mobilise ainsi au cours de l'entretien, des règles relatives à ***l'évaluation des difficultés rencontrées par la CPES*** (Schème D', RA : *poser des questions pour évaluer les problématiques rencontrées ; s'il y a des non-dits, traduire les propos pour inférer ce qui pose problème*) et des prises d'information relatives aux *problématiques abordées, aux choix opérés par la stagiaire face à des situations problématiques, au positionnement professionnel (chef de service, conseiller, rôle pédagogique)*

- **Co-évaluer les acquis de la stagiaire, dans une démarche formative** : La tutrice ETAB procède à l'évaluation des difficultés rencontrées par la CPES, au quotidien, et pas uniquement au moment de l'entretien: « *C'est vrai qu'on passe beaucoup de temps ensemble. Dès qu'il y a un souci, ou dès qu'il y a quelque chose d'intéressant, l'une va voir l'autre* » (Annexe 6, clé USB p 39). Ainsi, en se basant sur cette observation du quotidien, au début de l'entretien, la tutrice dresse le bilan de l'activité de la stagiaire et lui signifie qu'elle a progressé : « *Tu as fait la bascule* » (Annexe 6, clé USB, p 39). La tutrice ETAB demande à la stagiaire de s'auto-évaluer, sur chacun des items des grilles de compétences utilisées et, pour certains items, de donner des exemples étayant et justifiant les compétences développées, ce qui contribue à la valorisation de la progression de la stagiaire (Schème L, RA : *Demander à la stagiaire des exemples étayant et justifiant les compétences développées*)
- **Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES (Schème F)** : ce schème est une spécificité de la tutrice hors ETAB et porte sur sa propre activité ; il s'agit là d'un point de différenciation important entre les trois tutrices, qui ne semble pas lié à la configuration du tutorat mais davantage à la conception du rôle du tuteur. L'analyse des théorèmes-en-actes (conduite par la suite), en explicitant les principes tenus pour vrais par les professionnelles, devrait nous fournir des éléments pour étayer cette interprétation. En effet, pour la tutrice hors ETAB, le temps de l'entretien avec la CPES est également l'occasion de faire évoluer sa propre pratique professionnelle, dans une co-réflexion avec la stagiaire : « *C'est important, dans le rôle du tuteur, de pouvoir se remettre en question, pas de dire « ce que je fais, c'est le mieux », mais de se dire « tiens, moi je ne fais pas ça, et*

l'idée du stagiaire elle est intéressante ». (Annexe 7, clé USB p 77). Ainsi, la tutrice hors ETAB saisit l'occasion de ce temps de co-réflexion pour mettre en réflexion son propre travail, en mobilisant des règles d'actions spécifiques : (Schème F, RA : *si une action mise en place par la CPES semble pertinente, la noter pour la réinvestir ensuite dans sa propre pratique*).

- **La préparation du prochain entretien** : seule la tutrice hors ETAB mobilise le schème E « **Préparer le prochain entretien avec la stagiaire** » : l'entretien avec la CPES est également l'occasion de définir le thème du prochain entretien, en repérant les points sur lesquels la stagiaire a encore à travailler. Cette professionnelle mobilise alors des règles spécifiques, liées à la préparation du prochain entretien (Schème E, RA : *Si une problématique particulière, autre que celle du jour surgit dans l'entretien, la noter pour proposer en fin d'entretien, d'en faire le prochain thème de travail*). (Schèmes tutrice hors ETAB, annexe p 87-88). Des prises d'informations relatives au *positionnement professionnel (chef de service, conseiller, rôle pédagogique)* contribuent également à la régulation de ce schème.

Synthèse intermédiaire de l'analyse des schèmes : L'entretien, d'abord présenté comme un temps de bilan, vise en fait, pour les trois tutrices, la **construction d'une posture réflexive**, en mettant en œuvre un **débriefing des pratiques professionnelles**. Dans cette optique, les tutrices dans/hors ETAB et la tutrice hors ETAB cherchent à évaluer le niveau de réflexivité de la CPES sur sa pratique professionnelle, afin d'orienter leur conduite de l'entretien.

La préparation de la **future autonomie professionnelle** de la CPE stagiaire est une préoccupation commune, et majeure, mais avec des perspectives différentes : à l'échelle de la rentrée prochaine pour la tutrice hors ETAB et dans/hors établissement, et à une échéance plus lointaine pour la tutrice ETAB.

Il s'agit aussi de **rassurer** et **soutenir** la stagiaire (tutrice ETAB et tutrice dans/hors ETAB uniquement), en prenant en compte son **état émotionnel** dans l'entretien et de **l'accompagner dans la résolution de situations problématiques** (tutrice hors ETAB et dans/hors ETAB).

L'évaluation des compétences et du **positionnement professionnel**, notamment en tant que chef de service, est un élément commun aux trois tutrices, mais la tutrice ETAB va se centrer davantage sur **l'évaluation des compétences professionnelles** mises en œuvre. Néanmoins, la manière de conduire l'entretien diffère sur certains points. S'il s'agit, pour les tutrices ETAB et hors ETAB, de permettre à la stagiaire de faire un bilan des événements survenus au cours de la période, la tutrice dans/hors ETAB **oriente** très rapidement l'entretien vers les problématiques et difficultés actuelles rencontrées par la stagiaire. Dans la conduite de l'entretien, elle accorde une importance particulière à la **verbalisation de la pratique professionnelle**, en tant qu'objectif de travail. Du fait de leur configuration spécifique de tutorat, les tutrices dans/hors ETAB et hors ETAB cherchent également, au cours de l'entretien, à **mieux comprendre l'activité réelle** de la stagiaire et les **difficultés rencontrées**, mais avec des schèmes et des règles d'actions légèrement différents : la tutrice hors ETAB cherche à obtenir des **éléments observables** pour accéder à l'activité réelle de la stagiaire, tandis que la tutrice dans/hors ETAB va se concentrer sur **l'identification** et **l'évaluation** des difficultés rencontrées. Nous pouvons donc, dès cette étape, remarquer que la configuration de tutorat (dans ou hors de l'établissement) a un impact sur les schèmes mobilisés par les tutrices au cours de l'entretien.

1.4 Rendre compte de la dynamique de l'action : l'analyse des enregistrements vidéo

Pour rendre compte de la dynamique de l'action et de l'enchaînement temporel de la mobilisation des différentes composantes des schèmes, nous avons complété, pour chaque entretien, le synopsis de l'enregistrement vidéo précédemment établi en l'enrichissant de l'analyse des entretiens d'auto-confrontation. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence la fréquence d'apparition des schèmes et la durée consacrée à chacun d'entre eux. Ces synopsis plus complets ont été établis en visionnant à nouveau les entretiens filmés et en faisant le lien entre le discours des tutrices, au cours des entretiens d'auto-confrontation et l'activité observée sur la vidéo. Cette construction, qui est une inférence du chercheur, s'appuie sur la structure des schèmes (les différentes composantes), ce qui permet

néanmoins de contrôler la légitimité de l'inférence, notamment en repérant l'enchaînement de la mobilisation des différentes règles d'action et de contrôle.

1.4.1 Analyse des synopsis des enregistrements vidéo.

Le tableau en page suivante (qui est une synthèse du synopsis de l'entretien pour la tutrice ETAB, présenté en annexe 8) présente l'enchaînement temporel de la mobilisation des schèmes pour la tutrice ETAB ainsi qu'une analyse quantitative, en parallèle des grandes phases des entretiens.

Pour ne pas alourdir inutilement la présentation de cette partie, nous faisons le choix de renvoyer en annexes 10 et 12 les tableaux de synthèse des synopsis concernant les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB, les annexes 9 et 11 présentant le synopsis complet des entretiens pour ces deux professionnelles.

Ces tableaux nous permettent d'établir une analyse quantitative de la fréquence de mobilisation des schèmes, représentée dans les graphiques ci-dessous. L'analyse de ces graphiques fournira des éléments pour alimenter une analyse comparative de l'activité des trois tutrices.

Tableau IV- Synopsis résumé de l'entretien filmé- Tutrice ETAB

TEMPS	SCHEMES	Phases de l'entretien	Durée
00 :00:25	A	PHASE 1 : Bilan général de la période	10 ‘
00 :01:30	H		
00 :03:05	A		
00 :04 :14	H		
00 :04 :59	A		
00 :06 :14	H		
00 :07 :30	A		
00 :08 :14	L		
00 :09 :04	H		
00 :10 :24	A	PHASE 2.1 : Les comportements professionnels	8’50
00 :12 :19	K		
00 :12 :59	A		
00 :13 :30	C		
00 :14 :00	L		
00 :14 :10	C		
00 :14 :44	A		
00 :17 :59	K		
00 :18 :34	A		
00 :19 :14	A	PHASE 2.2 : Suivi des acquis dans la fonction de CPE	30’34
00 :20 :34	L		
00 :21 :14	A		
00 :21 :49	L		
00 :25 :09	H		
00 :26 :38	A		
00 :29 :00	K		
00 :30 :38	A		
00 :33 :13	L		
00 :34 :24	A		
00 :40 :00	K		
00 :42 :00	C		
00 :42 :43	A		
00 :43 :10	L		
00 :44 :40	A		
00 :46 :43	K		
00 :47 :13	A		
00 :48 :13	C		
00 :49 :30	A	PHASE 2.3 : Les projets et activités spécifiques au lycée X.	5’17
00 :53 :20	L		
00 :54:37	M		
00 :55:17	M	PHASE 3 : Clôture	20’’
00 :55:37	FIN		

Ce tableau synoptique nous permet d’établir la fréquence de mobilisation des schèmes, ainsi que la durée cumulée de la mobilisation de chaque schème, pour la tutrice ETAB. Cette professionnelle mobilise essentiellement 3 schèmes sur 6, ainsi que le montre la figure ci-dessous :

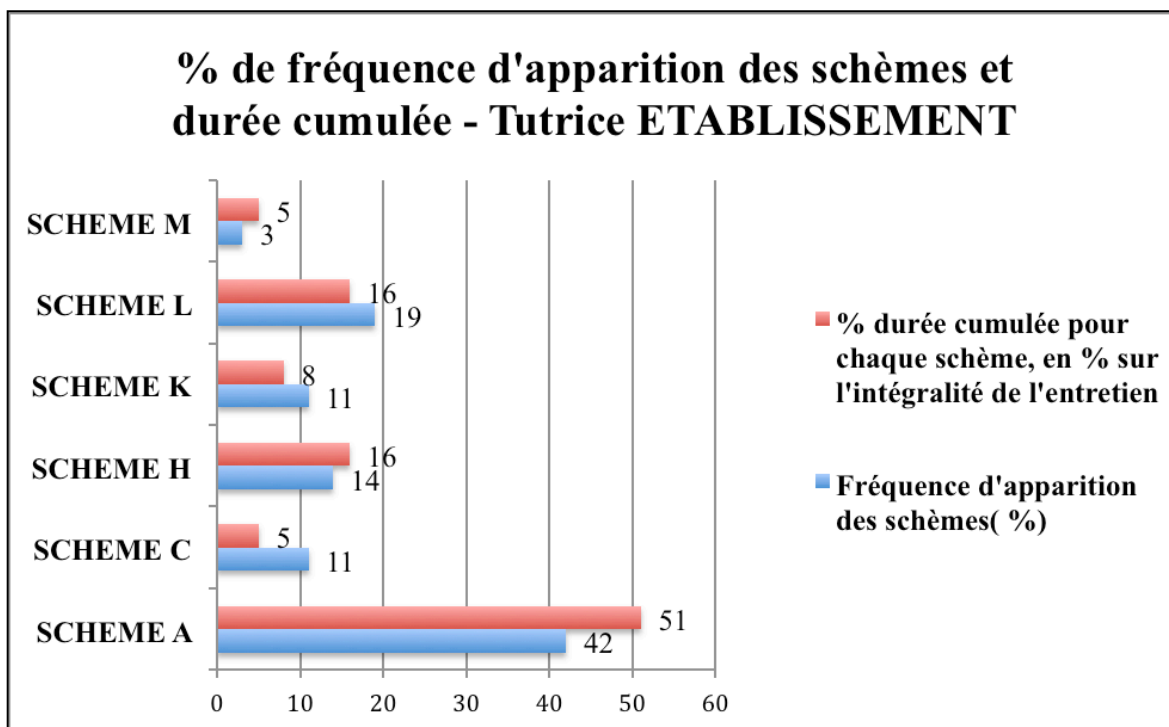


Figure 7- Fréquence d'apparition des schèmes et durée cumulée- Tutrice ETAB

Le schème A (« Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée », 42 % de fréquence d'apparition pour une durée cumulée de 51 %) est mobilisé de manière prépondérante (la moitié du temps de l'entretien). Il s'agit donc de l'objectif essentiel de la tutrice, qui conduit ce temps de travail comme un temps de retour et de débriefing sur une activité passée, dont il s'agit de dresser le bilan. La tutrice favorise l'expression de la CPES au regard de cette période écoulée, afin qu'elle puisse en dresser elle-même le bilan ; cela permet également à la tutrice d'évaluer les difficultés rencontrées et les progrès. Nous pouvons remarquer des **réurrences dans l'enchaînement des schèmes** (Schèmes A/L ou schèmes A/K ou schèmes A/H, plus rarement schèmes A/C) et nous pouvons faire l'hypothèse que certaines règles de contrôle permettent de passer du schème A au schème L, K ou H. Par exemple, la règle de contrôle « *Si la stagiaire exprime une progression sur un item donné* » entraîne la mobilisation du schème L « **Permettre à la CPES de prendre conscience des progrès et réussites** ». Les récurrences les plus fréquentes sont les enchaînements schèmes A/L (6 occurrences) et A/K (5 occurrences), ce qui confirme que le bilan effectué est au service d'une réflexion sur l'action passée, au travers d'une prise de conscience, par la stagiaire, des progrès et des acquis professionnels mais également de l'expression des difficultés rencontrées.

Le schème L (« *Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier* »), 19 % de fréquence d'apparition pour 14 % de durée cumulée) est spécifiquement mobilisé quand des difficultés semblent apparaître et il s'agit là d'interroger une pratique professionnelle pour la faire évoluer. Le temps de l'entretien devient alors un véritable temps de formation, au sens où il contribue à faire évoluer, au moins dans le discours, une manière de faire (Schème L, RA : *si la CPES exprime des difficultés, rebondir sur ses propos pour essayer d'apporter les corrections nécessaires et que cela ne se reproduise pas*).

Le schème H (« *Rassurer la stagiaire* », 14% de fréquence d'apparition pour 16 % de durée cumulée) est mobilisé moins souvent que le schème L, mais la durée cumulée est légèrement supérieure. Cela traduit un objectif important pour la tutrice, qui est de soutenir et de rassurer la CPES, ce schème étant complété par le schème K (« *Permettre à la CPES de prendre conscience des progrès réalisés pour la conforter et la soutenir* »), orienté également vers le soutien à la stagiaire.

De son côté, la tutrice hors ETAB mobilise essentiellement 3 schèmes sur 7, comme nous pouvons le constater sur le tableau en annexe 10 et la figure ci-après :

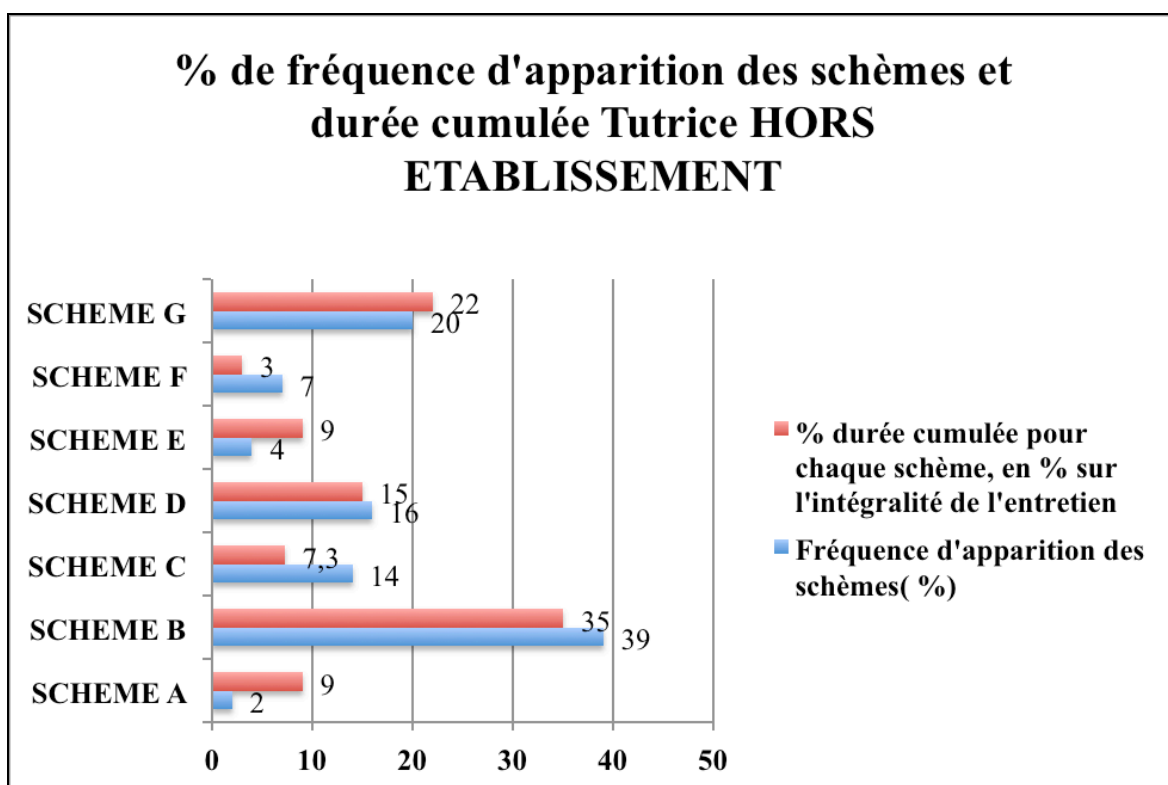


Figure 8- Fréquence d'apparition et durée cumulée des schèmes- Tutrice hors ETAB

- **Le schème B** (39 % de fréquence d'apparition pour une durée cumulée de 35 %) « *Construire une posture réflexive* ») est le schème majoritairement mobilisé. Il s'agit donc de l'objectif prioritaire de la tutrice, ce qui est confirmé par son discours (« *le but...qui est le seul sur tout l'entretien...qu'elle réfléchisse* ». Annexe 7, clé USB, p 84). Bien au-delà d'un simple temps de bilan (qui consisterait à dire ce qui a été fait, ou pas, au regard d'objectifs d'activités ou de compétences), le temps de l'entretien est donc pensé comme un temps de mise en questionnement dynamique, de débriefing (c'est-à-dire interroger la manière dont les activités ont été conduites, leurs effets réels) en vue de modifier ses pratiques professionnelles. Au cours de l'entretien, la différence d'interprétation de la signification de ce temps (entre la tutrice et la CPES) est perceptible : la CPES dresse un bilan factuel (elle dit ce qu'elle a fait) et la tutrice la ramène sans arrêt, par la mobilisation du schème B, puis du schème C, à l'interrogation critique et à la réflexion sur sa pratique professionnelle future. Le schème B est fréquemment suivi par la mobilisation du schème G : quand la tutrice estime que la prise de conscience, par la stagiaire, des points à faire évoluer, est effective, alors elle s'engage dans une démarche de conseil. Ainsi, on passe du schème B au schème G par une règle de contrôle (*Schème B, règle de contrôle : si la CPES analyse son action et a pris conscience du manque de préparation*)
- **Le schème G** (20 % de fréquence d'apparition pour une durée cumulée de 22 %) « *Proposer une démarche de travail* ». La tutrice n'emploie jamais le terme de conseil, mais c'est bien cette activité qu'elle déploie, au sens de « donner des conseils ». Le temps de l'entretien apparaît donc comme un temps de formation-conseil.
- **Le schème D** (16% de fréquence d'apparition pour une durée cumulée de 15 %) (*Saisir et comprendre les objectifs de travail et l'activité réelle de la stagiaire*). N'exerçant pas dans le même établissement que la stagiaire, la tutrice saisit toutes les occasions pour recueillir des observables de l'activité réelle de la stagiaire, en mobilisant ce schème. Le tableau synoptique en annexe 10 montre que le schème D est fréquemment suivi du schème B. Contrairement aux autres tutrices, qui installent des conditions d'entretien permettant de ne pas être dérangées, la tutrice recherche ces moments qui lui permettent d'obtenir des éléments observables (trois interruptions dans l'entretien filmé).

Si l'on s'intéresse à présent aux schèmes communs à ces deux professionnelles, nous constatons que le **schème A** est beaucoup plus fréquemment mobilisé par la tutrice ETAB (dont il constitue l'objectif essentiel de l'entretien) que par la tutrice hors ETAB, qui oriente davantage son action sur la mise en questionnement de l'activité de la stagiaire. Le **schème C**, orienté vers l'anticipation de la pratique professionnelle future (qu'il s'agisse de la rentrée prochaine ou d'une perspective à plus long terme) est légèrement plus mobilisé par la tutrice hors ETAB (14 %) que par la tutrice ETAB (11%) ; néanmoins cette différence ne nous semble pas suffisamment significative pour en faire un point de différenciation des pratiques des deux tutrices.

Enfin, la tutrice dans/hors ETAB mobilise, de manière assez équilibrée, 4 schèmes sur 7, ainsi que le montrent le tableau en annexe 12 et la figure ci-après :

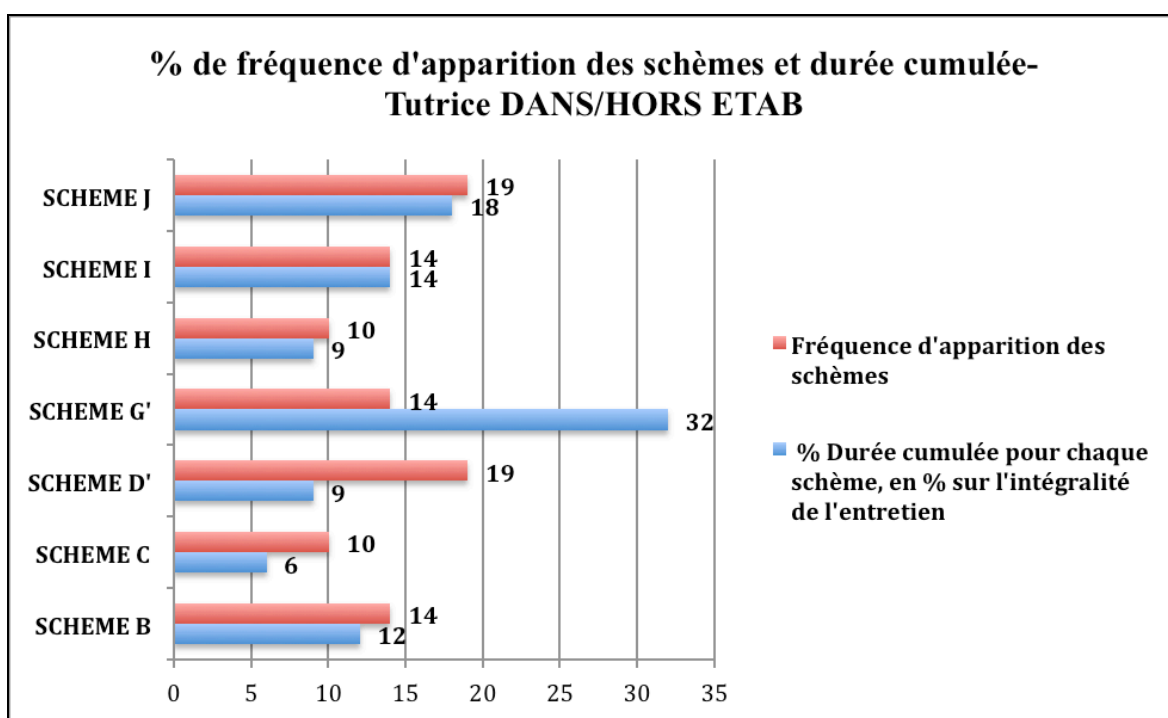


Figure 9- Fréquence d'apparition et durée cumulée des schèmes- Tutrice dans/hors ETAB

Le **schème G'** (« *Accompagner la CPES dans la résolution de situations problématiques* », 14 % de fréquence d'apparition, 32 % de durée cumulée) est néanmoins largement prépondérant dans la durée totale consacrée au schème (32 % de l'entretien). Il s'agit là de l'objectif essentiel de l'entretien, lié au contexte de l'entretien, qui constitue

une inférence pour la professionnelle, ainsi que le confirme le discours de la tutrice : « *L'objectif de l'entretien, dans ce contexte-là, comme je viens plus en épisodique, c'était plus de répondre directement à des attentes, à des choses qui vraiment la préoccuperaient et l'empêcheraient...* » (Annexe 8, clé USB, p 108)

Le schème I (« *Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et ponctuels de la stagiaire* », 14 % de fréquence d'apparition, 14 % de durée cumulée) s'inscrit également dans ce contexte spécifique de présence ponctuelle de la tutrice dans l'établissement.

Le schème J (« *Amener la stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle* », 19% de fréquence d'apparition, 18 % de durée cumulée) traduit le souci majeur de la tutrice de faciliter l'expression et la mise en mots des difficultés ou inquiétudes.

Synthèse intermédiaire : La tutrice hors ETAB consacre l'essentiel de son activité à la mise en questionnement de la stagiaire avant de s'engager dans une activité de conseil, pour préparer la future, et toute proche, autonomie professionnelle. La tutrice ETAB favorise également le débriefing de l'activité passée, mais davantage dans une visée de co-évaluation, puisqu'il s'agit de dresser le bilan des progrès et des difficultés rencontrées par la stagiaire. Du fait du contexte spécifique de tutorat, la tutrice dans/hors ETAB s'attache prioritairement, de manière plus pragmatique, à accompagner la CPES stagiaire dans la résolution de situations problématiques, tout en mettant en œuvre, également, un débriefing des pratiques professionnelles.

2 Analyse comparative de la partie cognitive des schèmes : affiner la compréhension de la conduite de l'activité

Le schème étant une totalité dynamique fonctionnelle, l'analyse de la partie générative doit être complétée par celle des invariants opératoires.

L'analyse de la partie générative des schèmes (buts, sous-buts, prises d'information, règles d'action et de contrôle) ci-dessus a montré une diversité dans l'organisation de l'activité des trois tutrices. L'analyse de la partie cognitive des schèmes va, à présent, nous permettre d'affiner la compréhension de la conduite de l'activité, en analysant les invariants opératoires sur lesquels s'appuie la partie générative des schèmes, puisque les

invariants opératoires (théorèmes-en-acte et concepts-en-acte) sont les instruments de la pensée qui vont guider la prise d'information et l'action du professionnel.

Une lecture flottante de l'ensemble des théorèmes-en-acte et concepts-en-acte laisse apparaître des thèmes communs. Aussi, pour faciliter l'analyse comparative de l'activité des trois professionnelles, une catégorisation de ces composantes a été effectuée et peut être consultée en annexe, annexes 14 à 19. A partir de cette catégorisation, une analyse quantitative et qualitative a été menée. L'analyse complète, pour chacune des professionnelles est présentée en annexe 19, p 294. Nous ne présentons ici que les convergences entre les professionnelles et les spécificités, pour chacune d'entre elles.

2.1 Un socle commun de catégories d'invariants opératoires.

2.1.1 Les théorèmes-en-acte

L'analyse qualitative des catégories de théorèmes-en-acte mobilisés (annexe 18, p 289) montre que la plus grande proximité se situe entre les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB (dix catégories communes) ; par ailleurs, **sept catégories de TEA sont communes aux trois tutrices** ; le graphique ci-dessous présente une comparaison du poids respectif de chacune de ces catégories communes, pour chaque tutrice.

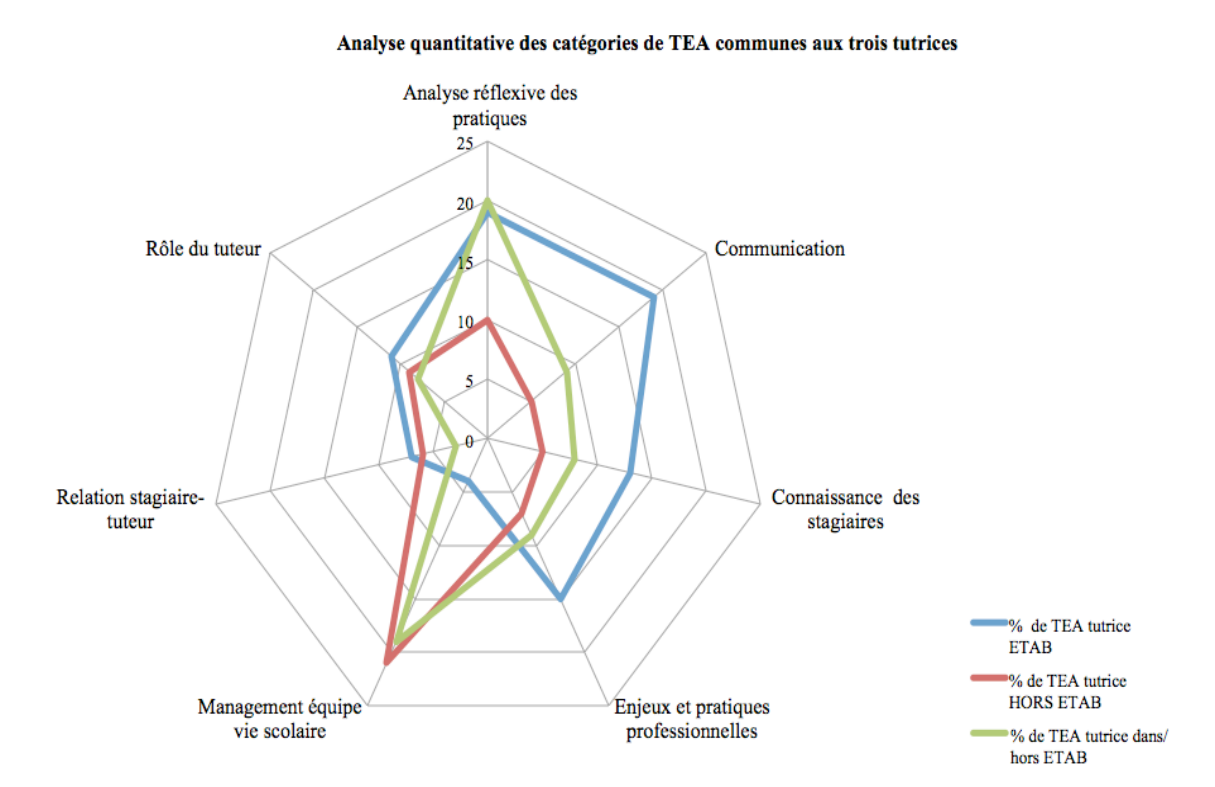


Figure 10-Analyse quantitative des catégories de TEA communes aux trois tutrices

A la lecture de ce graphique, nous relevons trois points remarquables : *l'analyse réflexive des pratiques* a une place importante dans les discours de la tutrice ETAB et de la tutrice dans/hors ETAB ; le *management du service vie scolaire* est un point majeur des discours de la tutrice dans/hors ETAB et de la tutrice hors ETAB (avec la réserve qu'il s'agissait, pour cette dernière, du thème de travail du jour, ce qui peut induire une sur-représentation de ce thème dans le discours). La *communication* est le troisième point remarquable de ce graphique, et concerne en particulier la tutrice ETAB. Ainsi, s'il existe un socle commun de principes tenus pour vrai pour les trois professionnelles, au cours de la situation de l'entretien tutrice/stagiaire, l'analyse quantitative révèle des focales différentes. Par ailleurs, le profil des tutrices hors établissement et dans/hors établissement est très proche sur quatre catégories (*Connaissance des stagiaires et enjeux et pratiques professionnelles* ; *rôle du tuteur* et *relation stagiaire-tuteur*). Ce constat confirme la proximité déjà relevée entre ces deux professionnelles dans l'analyse de la partie générative des schèmes.

Il est donc intéressant, après cet aperçu global sur les principes tenus pour vrai par les tutrices, d'approfondir l'analyse qualitative au contenu de ces différentes catégories communes.

Analyse réflexive des pratiques : la tutrice ETAB évoque la caractère formateur de l'expérience et de la confrontation aux situations (*rencontrer des situations permet de mûrir et progresser*), à condition de « *douter et de se poser des questions* ». La tutrice hors ETAB est plus précise quand à la finalité de l'analyse des pratiques et formule certaines règles, dans ces TEA : « *Il est important d'objectiver et de formaliser les choses* » « *prendre conscience de ce qui va et de ce qui ne va pas, et réfléchir au « pourquoi »* » (Annexe 7, clé USB, p 106); elle insiste sur l'importance de « *réfléchir pour faire évoluer sa pratique professionnelle* ». De manière très spécifique par rapport aux deux autres tutrices, elle associe la propre mise en questionnement et évolution de la pratique professionnelle de la tutrice à celle de la stagiaire : « *...en réfléchissant à voix haute, comme ça, avec le stagiaire, forcément ça renvoie aussi sur ta propre pratique, le fait de réfléchir ensemble.... des idées qu'elle peut apporter....moi je peux le réinvestir, ou faire une remise en question par rapport à mon fonctionnement...* » (Annexe 7, clé USB, p 77). A cette dimension d'évolution de la pratique professionnelle par son analyse, la tutrice dans/hors ETAB ajoute la dimension du **sens de l'action** : « *on ne peut pas être que des acteurs de terrain...si à un moment donné, on ne prend pas une heure, deux heures, pour*

sortir un peu la tête du guidon, se poser des questions, se dire « ha ben tiens, pourquoi je fais ça, quel est le bien fondé de tout ça et par rapport à quoi... à quoi ça fait appel, sur quel point, sur quelle compétence... » (Annexe 8, clé USB, p 110)

Rôle du tuteur : d'un point de vue quantitatif, cette catégorie de TEA est mobilisée dans des proportions assez proches par les trois professionnelles. Ces principes tenus pour vrais orientent leur conduite de l'entretien et la mobilisation de certaines prises d'information et de règles d'actions. Pour la tutrice dans/hors ETAB, la position du tuteur est d'abord **une position d'écoute du stagiaire et de facilitateur de la verbalisation** (TEA : *la position du tuteur, c'est d'écouter tout ce que le stagiaire a à dire mais aussi ce qu'il ne dit pas*) ; il s'agira ensuite de faire réfléchir la stagiaire, d'identifier ce qui pose problème. L'objectif de cet **accompagnement**, en trame de fond, réside dans la **préparation de la prochaine rentrée scolaire** et de l'autonomie professionnelle à assumer. (*Toute l'année, le tuteur construit cette projection dans une pratique future. TEA, schème F*). La tutrice ETAB exprime également le rôle d'étayage et d'accompagnement du tuteur (TEA, schème H : *le stage est là pour ça : le rôle du tuteur est de décortiquer les situations, les déceptions, les joies, pour rassurer; le stage sert à pouvoir faire des erreurs, et apprendre de ses erreurs, aidé par le tuteur*) mais, dans le même temps, les TEA exprimés traduisent une conception du rôle et du positionnement du tuteur davantage tourné vers la prescription et l'évaluation (TEA, schème M : *Tant que la CPES est sous sa tutelle, la tutrice lui donne le chemin à suivre et le maximum d'armes, d'outils ; au bout du compte, c'est la CPES qui est évaluée, ce n'est pas la CPES qui note la tutrice*). Le TEA « *Peu importe si c'est la tutrice qui donne les solutions, l'essentiel est que la CPES les intègre* » traduit la tension qui semble apparaître entre ces deux pôles ; en effet, cette conception semble en tension avec le nombre de TEA relatifs à l'analyse des pratiques (catégorie prépondérante pour la tutrice ETAB).

La tutrice hors ETAB exprime une conception du rôle du tuteur résolument comme une « personne ressource », accompagnateur dans l'analyse réflexive de sa pratique en vue de la construction d'une professionnalité du stagiaire (TEA, schème B : *le rôle du tuteur est de permettre aux stagiaires de se poser, de réfléchir à ce qu'ils font, de prendre conscience de ce qui a fonctionné ou pas et de s'interroger sur les raisons*) et dit d'emblée que le tuteur « *n'est pas un modèle, il partage une expérience, il ne doit pas dire d'emblée que ses pratiques sont les meilleures et il n'est pas celui qui donne la « bonne pratique* » (TEA, schème F). Là aussi, une tension peut être relevée, entre ces TEA

exprimés, et certaines règles d'actions mobilisées : en effet, la tutrice hors ETAB mobilise des règles relevant certes de l'analyse réflexive des pratiques, mais également du conseil (Schème G, RA : « *si la CPES a réussi à verbaliser et analyser ce qui n'avait pas fonctionné, alors on peut aller sur de la méthode* ») et de l'évaluation des compétences mises en œuvre et du positionnement professionnel. Elle insiste sur la nécessité de clarifier ce rôle du tuteur, dans l'accompagnement et la mise en réflexion, dès le début d'année auprès du stagiaire (TEA, schème B : *le rôle du tuteur dans l'accompagnement et la mise en réflexion doit être clarifié dès le début de l'année, auprès du CPES*).

La conception du rôle du tuteur influe par ailleurs la **relation stagiaire/tuteur**.

- **La relation stagiaire/tuteur** : la tutrice hors ETAB, dans cette catégorie de TEA, définit quasi-exclusivement cette relation au travers de sa configuration spécifique de tutorat ; les TEA exprimés reflètent une tension entre « accompagner ou évaluer » (*quand stagiaire et tuteur ne sont pas dans le même établissement, la relation qui s'instaure est différente, moins du côté de la collègue et davantage du côté du juge ; je ne sais pas comment elle me perçoit, comme une collègue ou comme une juge ?*)

La tutrice ETAB met en avant le climat de confiance indispensable entre tuteur et stagiaire, confirmant ainsi son attention particulière au climat relationnel de l'entretien (*il est important qu'il y ait une confiance réciproque ; on ne peut pas avancer si on ne se fait pas confiance*). La tutrice dans/hors ETAB souligne également la nécessité d'instaurer une relation de confiance, avant de pouvoir faire ce type d'entretien. Elle évoque, par ailleurs, l'émancipation professionnelle du stagiaire, par rapport à la pratique du tuteur.

Concernant la communication, des focales différentes apparaissent également.

Communication : La tutrice ETAB et dans/hors ETAB insistent sur l'importance de la **liberté d'expression dans l'entretien, y compris en cas de désaccord** (« *ça aurait été possible qu'à un moment elle me dise « non non pas du tout, je n'ai pas vécu ça comme ça* », tutrice ETAB, Annexe 6 clé USB p 63 ; *il faut que la stagiaire puisse dire toute seule* ; tutrice dans/hors ETAB, annexe 8, clé USB, p 123). Pour la tutrice ETAB, à travers ces interactions verbales, il s'agit de créer les conditions propices au déroulement de l'entretien : « *un sourire rend la question plus humaine... si je commence par quelque chose de positif, ensuite c'est pour que des choses négatives puissent passer facilement*. Annexe 6, clé USB p 52). Cette préoccupation liée aux **conditions et au climat de**

l'entretien se retrouve également dans l'attention portée à la manière dont la stagiaire s'exprime (TEA : *La stagiaire ne doit pas se laisser aller dans son expression verbale, elle doit s'exprimer convenablement*). Les TEA sont donc plutôt centrés sur la situation de l'entretien avec la stagiaire et ont une portée locale. La tutrice hors ETAB se réfère assez peu à des TEA liés à la communication et s'attache surtout à la visée de cette situation de communication : il s'agit de **favoriser la verbalisation de la pratique professionnelle** (TEA : *il est important que la stagiaire verbalise sa pratique et ne reste pas sur des impressions*). Les TEA relatifs à la communication exprimés par la tutrice dans/hors ETAB sont davantage centrés sur les **besoins de l'interlocuteur** dans cette situation d'interaction de l'entretien, mais ont une portée générale au-delà de la situation typique d'entretien CPE tuteur/CPES (TEA tutrice dans/hors ETAB: *Les gens qui verbalisent peut ont besoin d'être rassurés ; la stagiaire a le droit d'être inquiète et de l'exprimer. Quand on parle, on fait des choix*).

Connaissance des stagiaires : les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB expriment ce type de TEA dans des proportions équivalentes. Leur expérience antérieure en tant que tutrices leur a permis de construire des connaissances générales à propos des stagiaires, de leurs caractéristiques et de leurs besoins, au regard de la formation. Néanmoins les focales, là aussi, différent. Les TEA exprimés par la tutrice hors ETAB sont centrés sur la difficulté, parfois la **résistance des stagiaires à entrer dans une posture d'analyse réflexive des pratiques** (*les stagiaires veulent des outils, des recettes et n'adhèrent pas à des apports réflexifs ; en général les stagiaires veulent être dans l'action en permanence et ne prennent pas ce temps de réflexion*). La tutrice dans/hors ETAB associe cette résistance à la position de stagiaire en responsabilité et donne d'autres pistes d'explication de cette posture, au-delà de la volonté d'être dans un agir immédiat (TEA : *la position de stagiaire en responsabilité est un frein pour verbaliser les difficultés ; les stagiaires n'osent pas soulever les points problématiques, notamment la question du positionnement par crainte d'un aveu d'impuissance ou de défaillance*). Ainsi, elle tient pour vrai que la résistance des stagiaires à entrer dans une démarche de réflexion sur son action est en partie liée à la situation professionnelle, et aux caractéristiques liées, dans laquelle l'institution les place, en leur demandant d'être en position d'assumer des « responsabilités²⁰ », tout en apprenant à faire le métier. Aussi, elle affirme le besoin des stagiaires d'être rassurés sur leur légitimité et leurs compétences. Les TEA liés à la connaissance des stagiaires exprimés par

²⁰ L'intitulé exact de l'année de stage est effectivement « stage en responsabilité ».

la tutrice ETAB traduisent essentiellement **l'importance de rassurer les stagiaires**, qui vivent des moments de doutes durant leur année de formation.

Enjeux et pratiques professionnelles : ces TEA sont liés à la connaissance du métier de CPE, de ses contraintes et enjeux professionnels spécifiques. Dans ces TEA, la tutrice ETAB évoque des TEA liés aux difficultés spécifiques rencontrées par la stagiaire ; ainsi elle insiste sur la capacité à travailler à équipe (au sein du service vie scolaire) et les contraintes liées. La tutrice dans/hors ETAB met davantage en avant des enjeux professionnels plus généraux, et qui s'adressent à l'ensemble de la profession : ainsi, elle souligne le manque de connaissance et de reconnaissance du métier de CPE aux yeux des autres acteurs et insiste sur la nécessité de rendre la fonction lisible aux yeux de tous. En conséquence, ce TEA l'amène à consacrer près de quatre minutes à la question, à première vue anodine, de la CPES sur le déroulement du conseil d'administration, pour que la CPES en mesure les enjeux stratégiques, au-delà du déroulement technique (TEA : *certaines CPE stagiaires et CPE titulaires voient davantage le CA comme une contrainte, un conciliabule et n'en mesurent pas les enjeux en termes de rayonnement et de lisibilité de la fonction*). La tutrice hors ETAB met en avant des enjeux liés aux difficultés spécifiques rencontrées par la stagiaire mais qui trouvent un écho dans les préoccupations de la profession (TEA : *en tant que CPE on travaille beaucoup dans l'urgence, il est important de réfléchir avant d'agir*). Elle fait également référence au **collectif de travail**, dans l'établissement, au-delà du service de vie scolaire (TEA : *la stagiaire doit se positionner sur son rôle pédagogique et participer aux travaux et réflexions sur ce thème avec les enseignants, dès la rentrée*).

Management du service vie scolaire : du statut aux valeurs humanistes. Si la question du positionnement en tant que chef de service apparaît comme une préoccupation commune aux trois tutrices, l'analyse qualitative des TEA révèle des conceptions -ou, du moins, des visions²¹- du management différentes. Les TEA de la tutrice ETAB sont liés au statut du chef de service et au positionnement hiérarchique à adopter, en lien avec la définition des missions du CPE (TEA : *La CPES a une position et un rôle de chef de service à tenir*). La majeure partie des TEA exprimés par la tutrice hors ETAB²² sont en lien avec des aspects techniques du management (le recrutement des AED, la conduite des

²¹ Tous les TEA ne peuvent être exprimés au cours d'un entretien d'auto-confrontation, néanmoins nous faisons l'hypothèse que les principaux TEA ont pu être exprimés

²² les TEA exprimés par la tutrice hors ETAB, dans cette catégorie, sont liés aux différents points indiqués dans la grille utilisée en support d'entretien, ce qui peut expliquer leur sur-représentation dans les TEA exprimés par cette professionnelle

réunions de service). Elle manifeste aussi le souci de préparation des actions professionnelles et de la réflexion sur l'action. De son côté, la tutrice dans/hors ETAB fait assez peu référence à des TEA relevant de techniques de management mais explicite davantage les compétences à mettre en œuvre, dans le management, dans la visée d'un management humaniste, par le sens (TEA : *un chef de service doit savoir faire percevoir aux AED l'intérêt et la finalité du travail à accomplir ; un chef de service doit savoir percevoir la souffrance des AED au travail et ne peut y être hermétique*). Ces TEA reposent sur des valeurs humanistes, que nous retrouverons dans la catégorie « **Principes professionnels** ».

Catégories communes à deux tutrices :

Technique de l'entretien-bilan : cette catégorie est commune aux tutrices ETAB et hors ETAB. Les TEA de la tutrice ETAB sont néanmoins centrés sur sa propre activité et sur le rôle qu'elle doit tenir dans cet entretien (TEA : *c'est la tutrice qui mène l'entretien et interroge la CPES sur son activité ; il faut être opiniâtre et ne pas renoncer trop vite*). Pour la tutrice hors ETAB, la préparation de l'entretien, autant du point de vue de la tutrice, que de celui de la stagiaire est primordiale (TEA : *remplir une grille préparatoire à l'entretien permet de se poser et de réfléchir sur ses actions*). Pour elle, la formalisation et l'institutionnalisation de ce temps de travail est essentiel ; plusieurs TEA concernent les supports écrits de l'entretien, ainsi que la finalité de l'entretien : bien au-delà d'un temps de bilan, il s'agit de préparer la future autonomie professionnelle en vue de la titularisation : « *l'objectif de l'entretien, c'est l'année prochaine, l'année future, ce n'est pas de faire le bilan de cette année* » (Tutrice hors ETAB, Annexe 7, clé USB, p 104). Le thème de l'entretien n'est pas défini à l'avance, la tutrice le détermine en fonction des observations faites au cours de l'entretien.

Trois autres catégories sont communes aux tutrices hors établissement et dans/hors établissement, confirmant ainsi la proximité déjà relevée :

Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine : Les professionnelles tiennent pour vrai qu'il s'agit de transformer l'expérience singulière de cette année en ressource disponible pour la rentrée prochaine, notamment par le biais de la réflexion sur l'action passée (*il est important que la CPES prenne le temps de réfléchir à ce qu'elle pourra réinvestir de son année de stage pour sa pratique future ; tutrice dans/hors ETAB. Annexe 8, clé USB p 112*). La tutrice hors ETAB insiste par ailleurs sur la nécessité

d'anticiper les situations professionnelles, comme « point capital pour un CPE ». Ce TEA fait écho au TEA (dans la catégorie *enjeux et pratiques professionnels*) mettant en évidence la pression temporelle du quotidien : « *en tant que CPE on travaille beaucoup dans l'urgence, il est important de réfléchir avant d'agir* » (*tutrice hors ETAB. Annexe 7, clé USB p 70*)

Mobilisation de l'écrit et d'outils : cette thématique est néanmoins davantage présente chez la tutrice hors ETAB. Les deux professionnelles expriment l'importance de la trace écrite. Les TEA de la tutrice hors ETAB concernent, là aussi, l'activité de la stagiaire ainsi que sa propre activité et font référence à des outils à mobiliser au cours de l'activité. « *Passer par l'écrit permet une réflexion et une objectivation* » : la médiation de l'écrit l'aide dans son rôle d'analyse de la pratique et de conseil (*écrire permet de visualiser mieux que par l'écoute ce que la stagiaire est en train de dire*). Les TEA de la tutrice dans/hors ETAB ont une portée plus générale, et concernent d'abord l'activité de la stagiaire : *écrire facilite la mise en réflexion ; ce qui est écrit fait trace et fait sens*.

Besoins spécifiques de la stagiaire : les professionnelles manifestent ainsi le souci d'individualiser la conduite de l'entretien aux besoins spécifiques exprimés par la stagiaire ou constatés. Il s'agit là de connaissances spécifiques, construites au cours de l'activité, et sur lesquelles les professionnelles s'appuient pour orienter leur conduite. Ces TEA sont centrés sur les difficultés rencontrées par les stagiaires ou sur leur manière d'aborder les situations (*la stagiaire a tendance à minimiser ou éluder les difficultés rencontrées ; tutrice hors ETAB, Annexe clé USB, p 66*)

2.1.2 Les concepts-en-acte

Les concepts-en-actes sont les éléments que l'acteur tient pour pertinents, dans la situation, qu'il va prendre en compte pour optimiser l'efficacité de sa conduite, qui vont orienter les prises d'information et permettre d'établir le diagnostic de la situation. Les concepts-en-acte ont été isolés en suivant la double démarche d'analyse exposée dans la partie III.

Puis, nous avons établi une catégorisation, pour faciliter l'analyse comparative. Le tableau en annexe 17 présente, pour chacun des tutrices, le résultat de cette identification et de la

catégorisation ainsi qu'une comparaison entre les catégories de concepts-en-acte mobilisés par les trois professionnelles.

Cette analyse comparative nous permet de constater qu'il existe un socle commun de catégories de concepts-en-acte mobilisés par les trois professionnelles, placées dans des situations différentes de tutorat : *la communication, les caractéristiques de la stagiaire, le rôle du tuteur et l'analyse réflexive des pratiques*. Le graphique ci-dessous présente une comparaison du poids respectif de chacune de ces catégories, dans le discours de chaque tutrice.

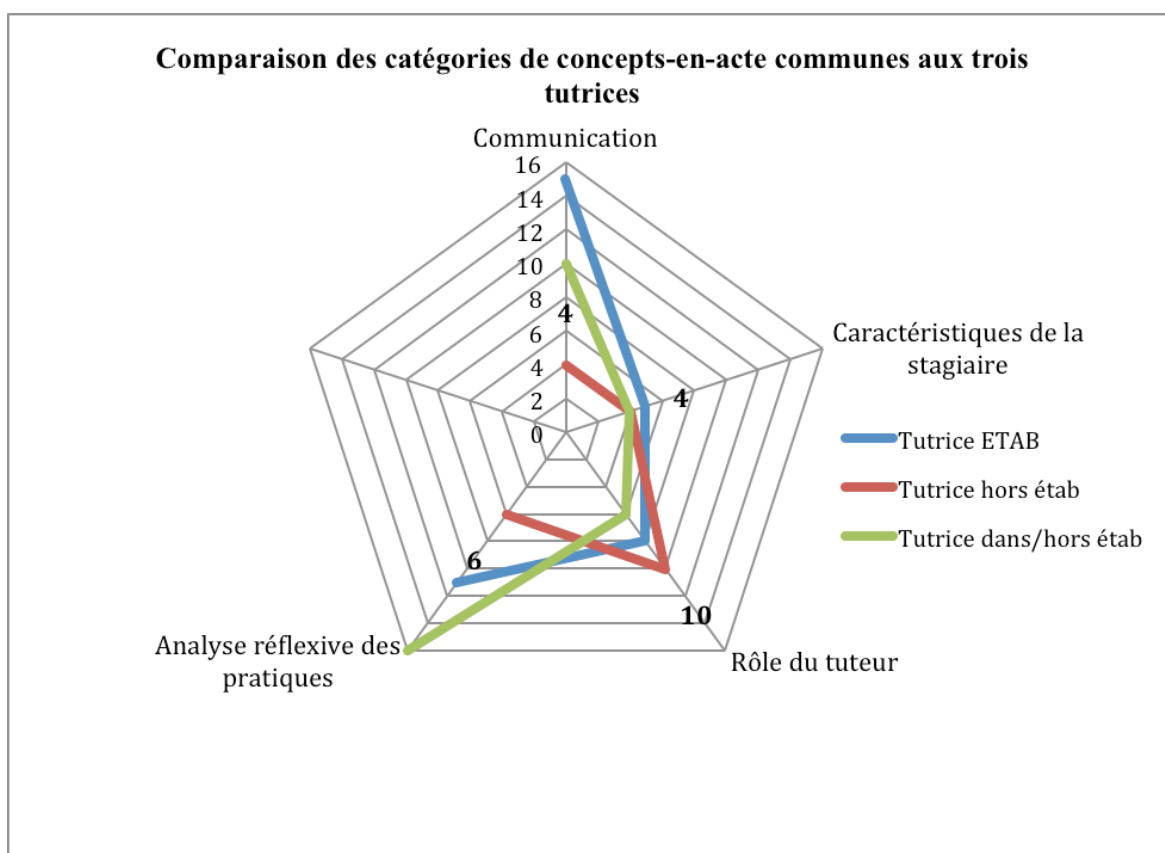


Figure 11-Comparaison des catégories de CEA communes aux trois tutrices

Le graphique ci-dessus révèle néanmoins des orientations nettement différentes dans la conduite de l'activité : au regard des quatre catégories communes, les CEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques ont une place prépondérante dans le discours de la tutrice dans/hors ETAB, alors que ce sont les CEA relatifs à la communication qui sont davantage exprimés dans celui de la tutrice ETAB. Enfin, la tutrice hors ETAB mobilise davantage, au sein de ces quatre catégories, les connaissances relatives au rôle du tuteur.

Si un socle commun, relativement large d'invariants opératoires peut être identifié, des spécificités, au sein des catégories établies, peuvent néanmoins être relevées, dans l'organisation de l'activité de chacune des professionnelles.

2.2 Les spécificités de chacune des professionnelles

2.2.1 Les théorèmes-en-actes

Les concepts-en-acte étant, au sens de Vergnaud, les briques avec lesquels sont constitués les théorèmes-en-acte, nous faisons le choix, dans cette partie, de ne présenter que les spécificités relatives aux concepts-en-acte, les spécificités relatives aux TEA ayant été précédemment analysées. L'analyse complète des TEA de chaque tutrice peut néanmoins être consultée en annexe 19.

2.2.2 Les concepts-en-actes

Les variations, dans la place respective des catégories de CEA dans le discours des trois tutrices, que l'analyse quantitative laisse apparaître, constituent une orientation spécifique de la conduite des professionnelles, que nous souhaitons présenter ici. Par ailleurs, chaque professionnelle a une catégorie de concepts-en-acte, au moins, qui n'est pas partagée avec l'un des deux autres tutrices, ce qui reflète une singularité dans la manière de conduire l'entretien tutrice/CPES.

Les concepts-en-acte de la tutrice ETAB.

Neuf catégories de CEA ont été identifiées, dont certaines sont communes à la catégorisation des théorèmes-en-acte ou des règles d'action. La figure ci-après présente l'ensemble de ces catégories ainsi que le poids respectif de chacune d'entre elles dans le discours de la tutrice ETAB.

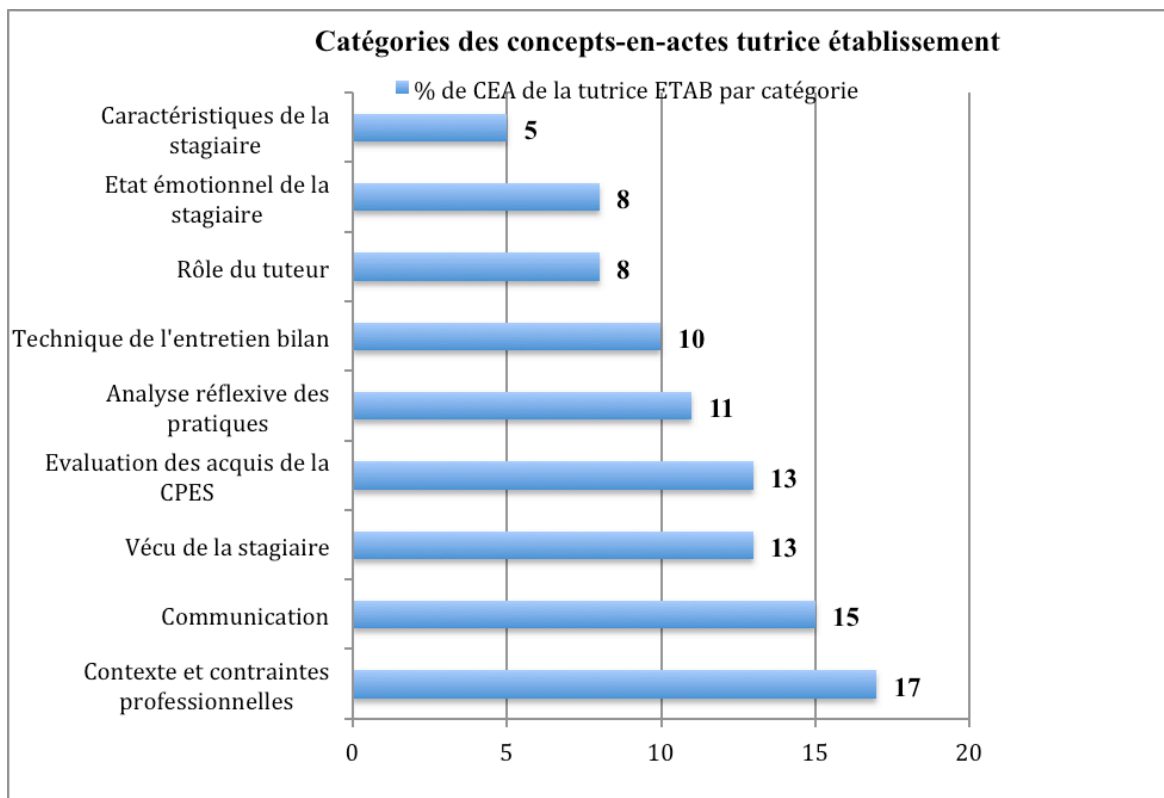


Figure 12- Catégories de concepts-en-actes tutrice ETAB

Ainsi, les connaissances construites en acte portant sur le *contexte professionnel* spécifique de la stagiaire, et les *contraintes professionnelles* liées contribuent nettement à l'orientation de l'action. La professionnelle s'appuie également sur des éléments liés à la *communication* (*question, expression, réponses, sourire...*) ainsi qu'aux événements *vécus* par la stagiaire durant la période écoulée pour réguler la conduite de l'entretien. Les connaissances liées à la posture *d'analyse réflexive des pratiques*, ainsi que *l'évaluation des acquis de la CPES* conduisent la professionnelle à adapter son action en fonction de la compréhension des situations professionnelles rencontrées, de la prise de conscience, par la stagiaire, des progrès mais également des difficultés. Les CEA relatifs au *vécu de la CPES* et à *l'évaluation des acquis de la CPES* sont une spécificité de la tutrice ETAB. La prise en compte des *caractéristiques de la stagiaire* (*son expérience professionnelle antérieure* notamment), son *état émotionnel* (*inquiétude, la confiance manifestée ou pas...*) lui permettent d'individualiser l'entretien, au plus près des besoins de la stagiaire. Les connaissances élaborées quant à la *technique de l'entretien-bilan* et au *rôle du tuteur* arrivent en sixième et septième positions : au vu de ce classement, elles représentent des connaissances qui paraissent importantes mais non primordiales dans la conduite de l'entretien avec la CPES.

Les concepts-en-acte de la tutrice hors ETAB.

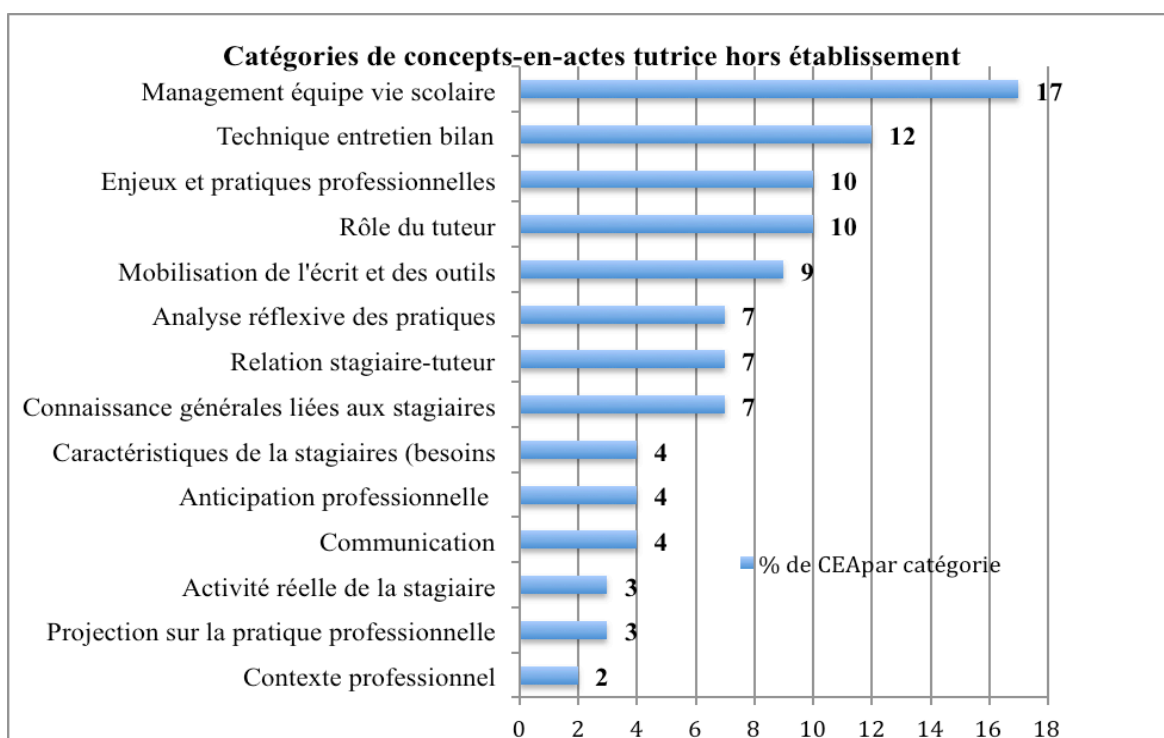


Figure 13- Catégories de concepts-en-acte tutrice hors ETAB

Le graphique ci-dessus montre que la tutrice hors ETAB s'appuie sur un large socle, très varié, de connaissances construites dans l'action (quatorze catégories), dont certaines catégories sont identiques à celles des théorèmes-en-actes. Nous ne retiendrons pas, dans cette analyse, les CEA relatifs au management de l'équipe vie scolaire, pour les raisons déjà évoquées. Cette analyse met en évidence une prépondérance des connaissances-en-actes liées à la *technique de l'entretien bilan* (*objectif, construction, direction...*), qui sont à mettre en lien avec les connaissances élaborées au sujet des *outils et des écrits professionnels* (*support écrit, notes de service, objectivation...*) qui sont notamment utilisés dans le cadre de l'entretien, mais également dans l'activité professionnelle quotidienne. Il s'agit là d'une spécificité de la tutrice hors ETAB. Par ailleurs, cette professionnelle adapte la conduite de l'entretien en se basant sur des *connaissances générales liées aux stagiaires* ; elle individualise son action en prenant en compte les *caractéristiques de la stagiaire* (*expérience, minimisation des difficultés, stagiaire seule en établissement...*) mais également les connaissances, construites au cours des entretiens, sur *l'activité réelle de la CPE stagiaire* (*observation, éléments observables...*). Sa conception du *rôle du tuteur*, en lien avec la *relation stagiaire-tuteur* oriente également de manière significative sa conduite de l'entretien. Dans cette optique, elle mobilise des connaissances

relatives à *l'analyse des pratiques professionnelles*, en vue de travailler en particulier *l'anticipation des situations professionnelles* et la *préparation de la rentrée prochaine*. La prise en compte du *contexte de l'établissement* intervient assez peu. Enfin, les connaissances-en-actes relatives à la *communication* sont également peu exprimées. Les concepts-en-acte relatifs à *l'activité réelle de la stagiaire*, à l'anticipation des situations professionnelles et à la *relation stagiaire/tuteur* sont une spécificité de la tutrice hors ETAB.

Les concepts-en-acte de la tutrice dans/hors ETAB.

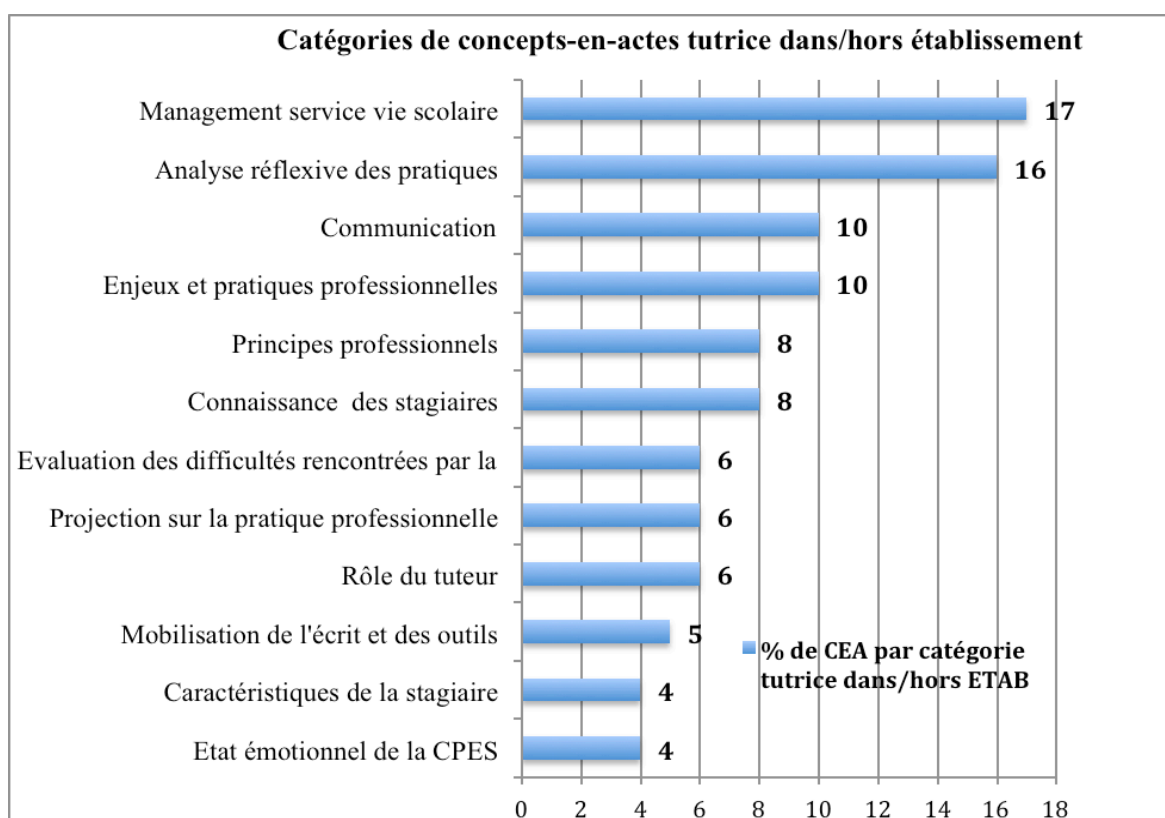


Figure 14- Catégories de concepts-en-acte tutrice dans/hors ETAB

Comme la tutrice hors ETAB, la tutrice dans/hors ETAB s'appuie sur un socle large et varié de concepts-en-actes (186 au total). Elle mobilise, de manière prépondérante, des concepts-en-acte liés au *management du service vie scolaire* (*positionnement de chef de service, gestion de l'équipe, bien-être de chacun au travail...*) et à *l'analyse réflexive des pratiques* (*sens, évolution, questionnement, prise de distance...*). En prenant en compte *les caractéristiques de la stagiaire* (*ancienne AED, solitude, urgence...*), en lien avec ses *connaissances* (élaborées au cours d'expérience de tutorat antérieures) *relatives aux*

stagiaires, l'état émotionnel de la stagiaire (stress, inquiétude, confiance...), cette professionnelle essaie d'évaluer *les difficultés rencontrées par la CPES (situation problème, complexité, difficultés...)*. Au cours de l'entretien, elle s'appuie sur des connaissances relatives aux *enjeux et pratiques de la profession (lisibilité, rayonnement, champs professionnels...)* ainsi que sur *des principes et valeurs professionnels (éducabilité, adaptation, conviction, constance...)*. Les connaissances relatives à la *communication (verbalisation, non-dits, empathie, libre expression...)* ont également une place importante dans sa conduite de l'activité. Par ailleurs, sa conception du *rôle du tuteur* oriente son activité, mais il ne s'agit pas d'une catégorie prépondérante dans le discours de cette professionnelle. Si les connaissances relatives à la *mobilisation d'outils et d'écrits* dans la pratique professionnelle constituent une catégorie commune aux tutrices hors établissement et dans/hors établissement, nous pouvons néanmoins remarquer que cette catégorie n'occupe pas le même poids relatifs dans les discours des deux professionnelles, la tutrice dans/hors ETAB n'exprimant que 5% de ses CEA dans cette catégorie. Les CEA relatifs à *l'évaluation des difficultés de la stagiaire* et aux *principes et valeurs professionnels* sont une spécificité de cette professionnelle.

2.3 Synthèse de l'analyse comparative des invariants opératoires.

L'analyse des TEA a mis en évidence un socle commun de catégories de principes tenus pour vrai pour les trois professionnelles, placées dans des configurations différentes de tutorat. Néanmoins ces TEA n'ont pas la même place dans les discours des professionnelles. L'activité des trois tutrices, au cours de l'entretien, s'appuie de manière prépondérante, sur des principes relatifs à *l'analyse réflexive des pratiques*, mais avec des orientations différentes. La tutrice ETAB insiste sur le caractère formateur, pour la stagiaire, de l'expérience et de la confrontation aux situations. La tutrice dans/hors ETAB s'appuie sur des TEA de portée plus générale, au-delà de la situation, et qui concernent l'ensemble de la profession. De manière très spécifique, la tutrice hors ETAB associe dans cette démarche d'analyse des pratiques la réflexion sur sa propre pratique professionnelle, et son évolution. Les principes tenus pour vrais relatifs au *rôle du tuteur* sont mobilisés dans des proportions comparables et reflètent des conceptions différentes : pour la tutrice dans/hors ETAB, le tuteur est un facilitateur, dans l'entretien ; il s'agit d'accompagner la stagiaire dans la préparation de la prochaine rentrée. Les TEA de la tutrice ETAB, tout en traduisant cette même visée d'étayage et d'accompagnement, sont davantage tournés vers

la prescription et l'évaluation. Pour la tutrice hors ETAB, le tuteur est une personne ressource et un accompagnateur ; toutefois l'analyse des règles d'actions mobilisées, dont certaines relèvent du conseil et de l'évaluation des compétences mises en œuvre et du positionnement professionnel révèle une tension entre ces deux pôles du rôle du tuteur. Les TEA relatifs à la **relation tuteur/stagiaire** traduisent également cette tension, pour la tutrice hors ETAB. Dans cette catégorie, la tutrice ETAB confirme son attention particulière au climat relationnel en mettant en avant la confiance nécessaire entre tuteur et stagiaire. La tutrice dans/hors ETAB rejoint ce point et en fait un préalable à la conduite de ce type d'entretien, tout en soulignant la nécessité de l'émancipation professionnelle de la stagiaire au regard de la pratique professionnelle du tuteur. Au cours de leur expérience antérieure, les tutrices ont élaboré des **connaissances générales sur les stagiaires**, qui orientent leur activité : pour la tutrice ETAB, il est important de rassurer les stagiaires. Les TEA de la tutrice hors ETAB sont liés à la résistance des stagiaires à entrer dans une démarche d'analyse réflexive, qu'elle associe à la volonté d'être dans un agir immédiat et permanent ; la tutrice dans/hors ETAB voit dans cette résistance un effet de la situation professionnelle complexe dans laquelle l'institution Education Nationale les place lors de leur année de formation : assumer les responsabilités inhérentes à la fonction...tout en apprenant à faire le métier.

Concernant la **communication**, les TEA de la tutrice ETAB sont orientés vers les conditions et le climat relationnel de l'entretien, alors que ceux de la tutrice hors ETAB portent davantage sur la visée de cette situation de communication, qui est de favoriser la verbalisation de la pratique professionnelle. Les TEA de la tutrice dans/hors ETAB sont majoritairement relatifs aux besoins de l'interlocuteur dans cette situation d'interaction. Les **enjeux et contraintes professionnelles** liés au métier de CPE, dont le **management du service vie scolaire** occupent des places différentes dans le discours des professionnelles : les TEA de la tutrice ETAB, peu nombreux, sont liés au statut du chef de service et du positionnement hiérarchique à adopter, tandis que la tutrice hors ETAB évoque des aspects techniques du management. Ce thème est un thème majeur dans le discours de la tutrice dans/hors ETAB, qui fait référence à un management humaniste, par le sens. Concernant les **enjeux et contraintes professionnelles**, les TEA de la tutrice ETAB sont centrés sur les difficultés spécifiques de la stagiaire, tandis que ceux de la tutrice dans/hors ETAB ont une portée plus générale en s'appuyant sur des enjeux professionnels qui s'adressent à l'ensemble de la profession ; ainsi la reconnaissance et la lisibilité du métier de CPE lui

paraissent essentielles. La tutrice hors ETAB fait également référence au collectif de travail, au-delà du service de vie scolaire. Quatre catégories communes de concepts-en-acte ont été relevées ; *l'analyse réflexive des pratiques* tient une place prépondérante dans le discours de la tutrice dans/hors ETAB, alors que ce sont les CEA relatifs à la *communication* qui dominent dans le discours de la tutrice ETAB. La tutrice hors ETAB mobilise davantage des concepts-en-acte relatifs au *rôle du tuteur*.

Par ailleurs, chaque tutrice a, une catégorie spécifique de TEA, non partagée avec l'une ou l'autre des professionnelles, ce qui montre une centration particulière pour chacune d'entre elle : *l'évaluation des acquis de la stagiaire*, pour la tutrice ETAB ; *l'activité réelle de la stagiaire*, pour la tutrice hors ETAB ; les *principes professionnels*, pour la tutrice dans/hors ETAB. Ces spécificités se retrouvent dans les concepts-en-acte.

Enfin, les TEA de la tutrice hors ETAB sont centrés à la fois sur sa propre activité et sur celle de la stagiaire tandis que les TEA de la tutrice ETAB portent principalement sur l'activité de la stagiaire. La tutrice dans/hors ETAB exprime des TEA de portée plus générale, au-delà de la situation et qui concernent la profession, au-delà des stagiaires.

3 Esquisse de modèle opératif.

L'échantillon restreint étudié dans le cadre de ce travail ne permet pas l'identification, stricto sensu, de la structure conceptuelle de la situation d'entretien CPE tuteur/CPE stagiaire. Néanmoins, les trois professionnelles dont nous avons étudié l'activité, sans avoir la même expérience en tant que tutrice, sont toutes les trois expérimentées au regard de cette activité (expérimentée au sens d'une expérience de trois ans et plus dans l'activité). Aussi nous faisons l'hypothèse qu'elles ont toutes trois élaboré un modèle opératif de la situation d'entretien avec un CPES proche de la structure conceptuelle de la situation; par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que la comparaison des trois modèles opératifs pourra apporter des éléments de compréhension complémentaires au regard de la deuxième partie de notre question de recherche initiale, à savoir l'impact de la configuration de tutorat sur le modèle opératif des acteurs.

L'analyse quantitative et qualitative des invariants opératoires ci-dessus a permis de repérer les concepts-en-actes que les professionnelles jugent pertinents, dans la situation d'entretien avec un CPES, pour effectuer un diagnostic de la situation et orienter leur

conduite. Ainsi, en considérant l'ensemble des prises d'information et des concepts-en-actes observables, nous pouvons identifier les variables sur lesquelles les professionnelles s'appuient pour évaluer la valeur des concepts organisateurs de leur action, dans le cadre de la situation d'entretien avec un CPES.

Les modèles opératifs proposés ci-dessous ont été présentés aux trois professionnelles, qui se sont reconnues dans cette modélisation de l'activité, tant dans les variables de situation relevées et les indicateurs liés, que dans les concepts organisateurs de l'action.

3.1 Modèle opératif de la tutrice établissement.

Suite à l'analyse de l'activité de la tutrice ETAB au cours de la situation d'entretien avec un CPES, nous avons identifié **deux concepts organisateurs de l'action** :

- **L'écart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et l'évaluation faite par la CPES²³.**
- **Le degré d'assurance professionnelle²⁴.**

Pour évaluer la valeur de ces concepts, la professionnelle s'appuie sur un **ensemble de variables, qui ne sont pas directement accessibles**. Trois variables permettent d'évaluer la valeur du premier concept organisateur (L'écart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et l'évaluation faite par la CPES) :

- La technique de l'entretien-bilan
- La co-évaluation des acquis de la CPES
- Le niveau d'analyse réflexive manifesté par la CPES

Cinq autres variables permettent d'évaluer la valeur du second concept organisateur (Le degré d'assurance professionnelle) :

- Le comportement de la CPES durant l'entretien
- L'état émotionnel de la CPES
- Les caractéristiques de la CPES
- Le contexte et les contraintes professionnelles
- Le vécu de la stagiaire

²³ Nous désignerons ce concept pragmatique par le sigle E.E.A.T.S

²⁴ Nous désignerons ce concept pragmatique par le sigle D.A.P

La professionnelle infère la valeur de ces variables, à partir de la valeur prise par les indicateurs qu'elle prélève dans la situation (prises d'information et concepts-en-acte observables issus de l'entretien d'auto-confrontation). La figure ci-après propose une représentation graphique de ce modèle et précise l'articulation variables/indicateurs.

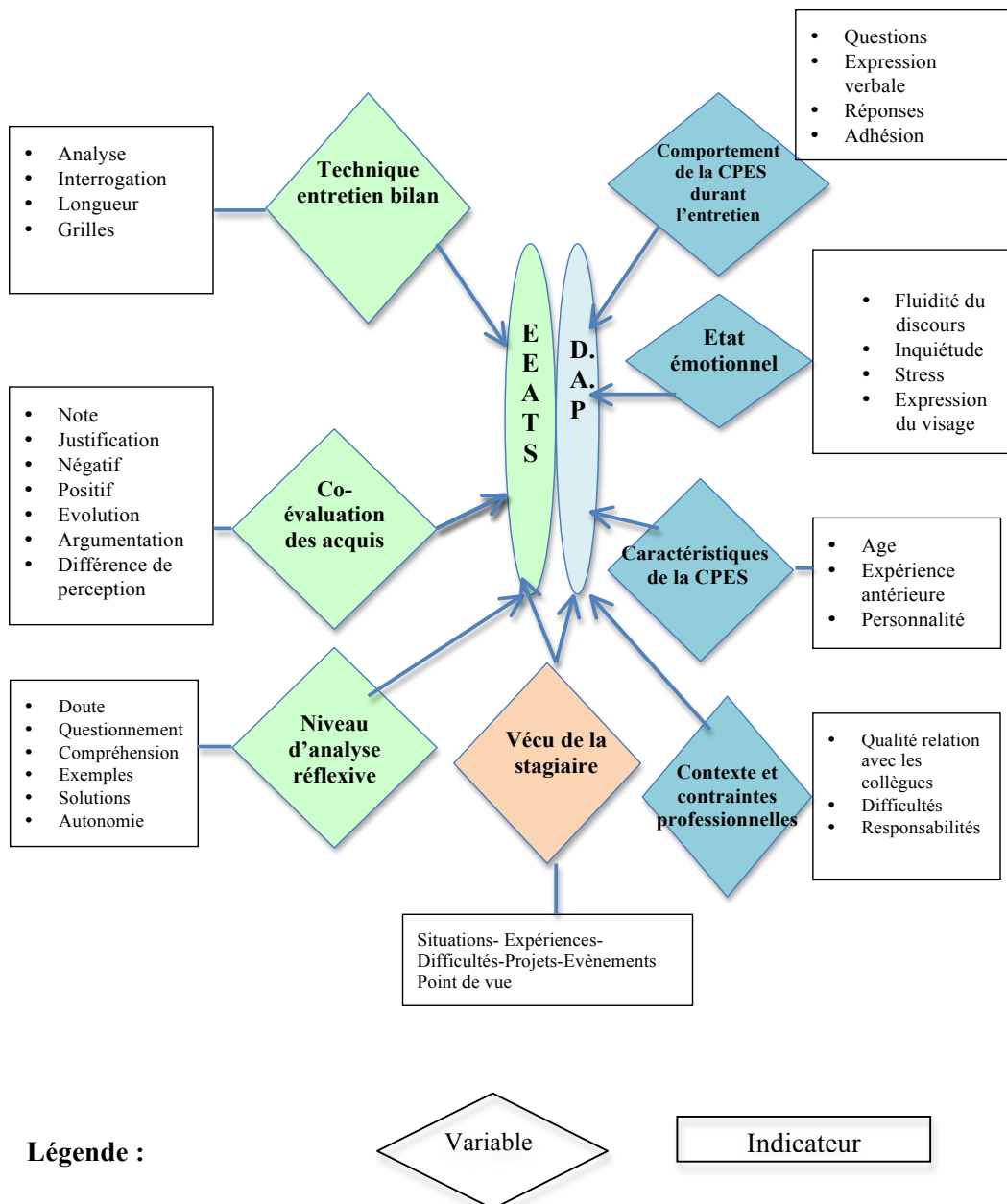


Figure 15-Modèle opératif de la tutrice ETAB en situation d'entretien avec une CPES

Le choix des termes « Ecart » et « niveau » dans la formulation des concepts pragmatiques reflète la dynamique de formation qui est à l'œuvre dans l'entretien, autour du développement des compétences professionnelles de la CPES. Ainsi, pour guider son action au cours de l'entretien, la professionnelle cherche à évaluer l'écart entre l'évaluation des acquis professionnels qu'elle a pu faire, tout au long de la période écoulée, et celle faite par la CPES, qui révèle, ou pas, sa prise de conscience des compétences développées. La mesure de cet écart est en lien avec le degré d'assurance professionnelle que la stagiaire manifeste. Ainsi, les buts, le calcul des règles de conduite vont être orientés par la valeur prise par ces deux concepts. A partir de ces hypothèses, nous pouvons imaginer quatre types de situations d'entretien avec un CPES, dans lesquelles les concepts identifiés vont prendre des valeurs différentes, représentées dans le tableau ci-dessous :

E.E.A.T.S	Ecart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et celle de la CPES	
D.A.P		
Degré assurance professionnelle	Ecart fort	Ecart faible
Degré fort	Situation 1	Situation 2
Degré faible	Situation 3	Situation 4

Dans l'entretien filmé au cours de ce travail de recherche, *l'écart entre l'évaluation réalisée par la tutrice et celle réalisée par la stagiaire* est faible, par ailleurs le *degré d'assurance professionnelle* de la stagiaire semble également faible ; nous sommes donc dans la configuration de la **situation 4**, ce qui conduit la tutrice à mobiliser le schème H (*Rassurer la stagiaire*) de manière significative. Dans une configuration où l'écart entre l'évaluation réalisée par la stagiaire serait davantage éloignée de celle de la tutrice, la professionnelle serait alors amenée à mobiliser davantage le schème K (*Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès et des réussites*) et le schème L (*Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées*).

Concernant le concept organisateur « **Ecart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et celle de la CPES** », nous pouvons constater qu'il s'appuie sur un socle de

connaissances théoriques liées à la communication, à la conduite d'un entretien, à l'analyse réflexive des pratiques et au rôle du tuteur. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces connaissances ont été acquises par la professionnelle au cours de sa formation initiale, mais également en formation continue. Ainsi, en référence aux travaux de Pastré, nous émettons l'hypothèse que ce concept est un concept pragmatisé, issu de concepts scientifiques et techniques. Au cours de ses recherches sur la conduite de systèmes techniques, Pastré a en effet montré que les concepts organisateurs de l'action trouvent leur origine dans la pratique (ils sont alors appelés concepts pragmatiques) mais également, parfois, dans des concepts scientifiques et/ou techniques (ils sont alors dits « pragmatisés»). Le concept « *Degré d'assurance professionnelle* » semble faire partie de cette première catégorie, construit au cours de l'expérience.

3.2 Modèle opératif de la tutrice hors ETAB.

L'analyse de l'activité de la tutrice hors ETAB au cours de la situation d'entretien avec un CPES a permis d'identifier deux concepts organisateurs de l'action :

- **Le niveau de réflexivité, ou encore Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES)²⁵.**
- **Le degré de compréhension de l'activité réelle de la CPES²⁶.**

La figure ci-après propose une représentation graphique de ce modèle et précise l'articulation variables/indicateurs, en suivant la même démarche que celle exposée au 3.1

²⁵ Nous désignerons ce concept par le sigle **E.R.A.R.M**

²⁶ Nous désignerons ce concept par le sigle **D.C.A.R**

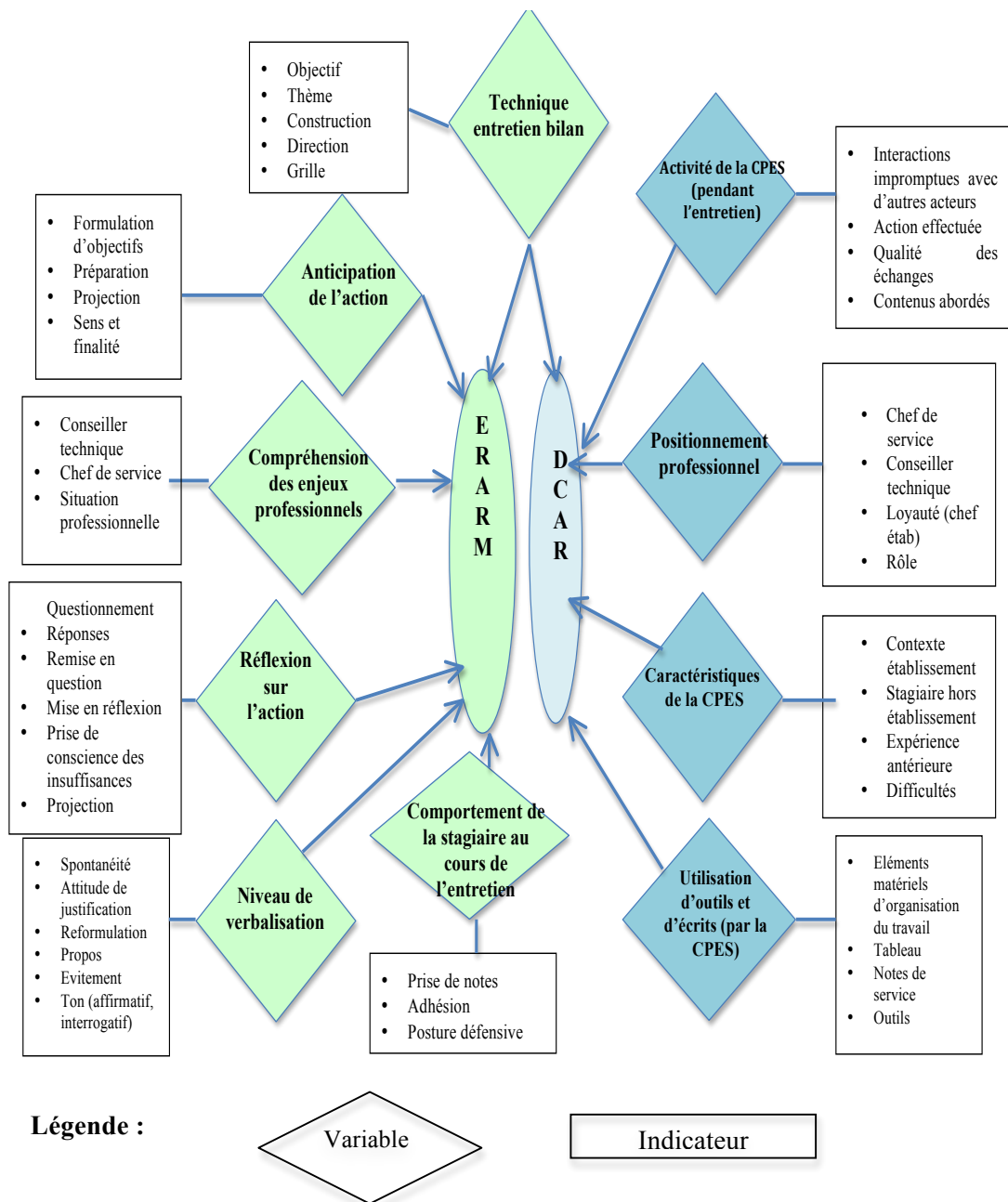


Figure 16- Modèle opératif de la tutrice hors ETAB en situation d'entretien avec une CPES

Le choix des termes « Ecart » et « niveau » dans la formulation des concepts pragmatiques reflète la dynamique de formation et d'évolution professionnelle qui est à l'œuvre dans l'entretien. Ainsi, pour guider son action au cours de l'entretien, la professionnelle s'appuie sur l'écart entre la posture d'analyse réflexive qu'elle attend de la CPES (c'est-à-dire la capacité à mettre en œuvre une réflexion critique sur l'action pour en envisager l'évolution) et la posture effectivement adoptée par la CPES, au cours de l'entretien. N'exerçant pas dans le même établissement que la stagiaire, elle s'appuie également sur

son propre degré de compréhension de l'activité réelle de la CPES pour réguler la conduite de l'entretien. Ainsi, les buts, le calcul des règles d'action vont être orientés par la valeur prise par ces deux concepts. A partir de ces hypothèses, nous pouvons imaginer quatre types de situations d'entretien CPE tuteur/CPES, dans lesquelles les concepts identifiés vont prendre des valeurs différentes :

E.R.A.R.M	Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES	
D.C.A.R		
Degré de compréhension de l'activité réelle de la CPES	Ecart fort	Ecart faible
Degré fort	Situation 1	Situation 2
Degré faible	Situation 3	Situation 4

Dans l'entretien filmé au cours de cette recherche, la CPES a du mal à entrer dans une démarche réflexive et critique sur son travail et l'écart entre le niveau de réflexivité attendu et celui manifesté par la CPES est relativement fort ; par ailleurs, grâce aux différentes interventions dans l'entretien, à sa connaissance de la CPES (il s'agit du cinquième entretien de l'année), la tutrice semble avoir une assez bonne compréhension de son activité réelle ; nous sommes donc dans la configuration de la **situation 1**.

Le concept « **Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES** » s'appuie sur un socle de connaissances théoriques liées à la conduite d'un entretien, au rôle du tuteur, à l'analyse réflexive des pratiques, à la communication et au métier de CPE. Ces connaissances ont pu être acquises en formation initiale ou en formation continue. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit là d'un concept pragmatisé, au sens défini par Pastré. Le concept « **Degré de compréhension de l'activité réelle de la CPES** » peut être qualifié de concept pragmatique, dans la mesure où il semble davantage construit dans l'action et la pratique. Concernant ce concept, il faut remarquer qu'il concerne en fait l'activité de la tutrice, puisqu'il s'agit de mesurer sa compréhension de l'activité de la CPES. C'est une spécificité de cette professionnelle.

3.3 Modèle opératif de la tutrice dans/hors ETAB

L'analyse de l'activité de la tutrice dans/hors ETAB au cours de la situation d'entretien avec une CPES a permis d'identifier deux concepts organisateurs de l'action :

- **Le niveau de réflexivité ou écart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES (désigné par le sigle E.R.A.R.M)**
- **Le degré de difficulté rencontrée par la CPES (désigné par le sigle D.D.R).**

La figure ci-après propose une représentation graphique de ce modèle et précise l'articulation variables/indicateurs, en suivant la même démarche que celle exposée au 3.1

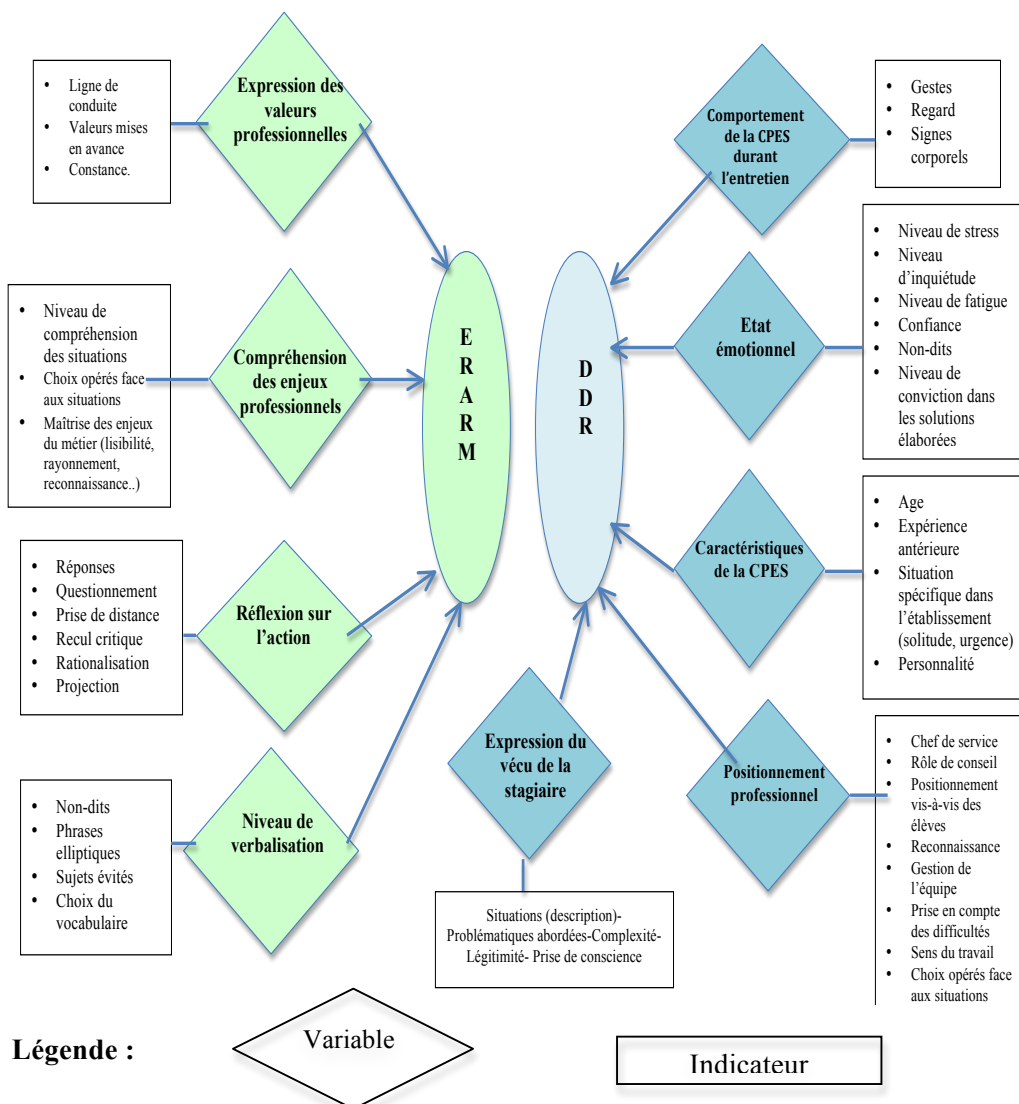


Figure 17-Modèle opératif de la tutrice dans/hors ETAB en situation d'entretien avec une CPES

Le choix des termes « Ecart » et « niveau » dans la formulation des concepts pragmatiques reflète la dynamique d'accompagnement et de formation qui est à l'œuvre dans l'entretien. Ainsi, pour guider son action au cours de l'entretien, la professionnelle s'appuie sur l'écart entre la posture d'analyse réflexive qu'elle attend de la CPES (c'est-à-dire la capacité à mettre en œuvre une réflexion critique sur l'action pour en envisager l'évolution) et la posture effectivement adoptée par la CPES, au cours de l'entretien. Par ailleurs, afin d'adapter sa conduite de l'entretien, elle cherche à évaluer le niveau de difficulté rencontrée par la CPES dans le cadre de son activité quotidienne. Ainsi, les buts, le calcul des règles d'action vont être orientés par la valeur prise par ces deux concepts. A partir de ces hypothèses, nous pouvons imaginer quatre types de situations d'entretien avec un CPES, dans lesquelles les concepts identifiés vont prendre des valeurs différentes ; ces situations sont présentées dans le tableau ci-dessous :

E.R.A.R.M D.C.A.R	Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES	
Degré de difficulté rencontrée par la CPES	Ecart fort	Ecart faible
Degré fort	Situation 1	Situation 2
Degré faible	Situation 3	Situation 4

Dans l'entretien filmé au cours de cette recherche, la CPES ne semble pas d'emblée dans la posture réflexive attendue par la tutrice ; l'écart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES semble donc assez fort. Par ailleurs, même si la tutrice identifie des difficultés rencontrées par la CPES, le niveau de difficulté ne paraît pas très élevé. Ainsi, au vu des observations et de l'entretien d'auto-confrontation, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agissait d'une configuration du type de la **situation 3**.

Le concept « **Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES** » s'appuie sur un socle de connaissances théoriques liées à la communication, au rôle du tuteur, à l'analyse réflexive des pratiques et au métier de CPE. Ces connaissances ont pu être acquises en formation initiale ou en formation continue. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit là d'un concept pragmatisé, au sens défini par Pastré. Le concept « Degré

de difficulté rencontrée par la CPES » semble davantage être un concept pragmatique, construit dans et au cours de la pratique, en fonction des caractéristiques des stagiaires, des difficultés rencontrées, des contraintes professionnelles.

3.4 Analyse comparative des modèles opératifs des professionnelles

Les modèles opératifs des trois professionnelles placées dans des situations de tutorat différentes sont distincts mais nous pouvons remarquer qu'un concept organisateur est commun aux tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB (*Ecart entre la réflexivité attendue et la réflexivité manifestée par la CPES*), ce qui vient confirmer la proximité déjà constatée entre ces professionnelles, concernant les catégories de règles d'action et d'invariants opératoires. Ce résultat est en cohérence avec l'analyse des schèmes mobilisés par ces deux professionnelles : en effet, au cours de l'entretien, ces deux tutrices mobilisent de manière significative le schème B « *Amener la stagiaire à construire une posture réflexive* », ce qui les conduit à évaluer le niveau de réflexion sur l'action que manifeste la CPES. Néanmoins, les variables mobilisées pour inférer les valeurs de ce concept pragmatique ne sont pas complètement identiques : trois d'entre elles sont communes (*réflexion sur l'action, compréhension des enjeux professionnels, niveau de verbalisation*) ; une à deux variables distinguent les deux professionnelles (*l'anticipation de l'action, la technique de l'entretien-bilan* pour la tutrice hors ETAB ; *l'expression des valeurs professionnelles* pour la tutrice dans/hors ETAB).

Par ailleurs, le modèle opératif de chacune de ces trois professionnelles se distingue par un concept organisateur spécifique, qui est à mettre en lien avec les différences déjà identifiées dans la mobilisation des schèmes :

- **Le degré d'assurance professionnelle** : ce concept pragmatique ne concerne que le modèle opératif de la tutrice ETAB. Ce résultat est cohérent avec l'analyse des schèmes pour cette professionnelle, qui a montré la mobilisation spécifique du schème K « *Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés* » ; en mobilisant ce schème, ainsi que le schème H « *Rassurer la stagiaire* », cette professionnelle cherche en effet à évaluer le degré d'assurance professionnelle

manifestée par la stagiaire, au travers de la prise de conscience des compétences développées.

- **Le degré de compréhension de l'activité réelle de la stagiaire :** seule la tutrice hors ETAB mobilise ce concept pragmatique, qui est à mettre en lien avec les spécificités de cette tutrice dans la mobilisation des schèmes au cours de l'entretien. En effet, l'analyse des schèmes a montré une spécificité de l'activité de cette professionnelle, liée à la situation particulière de tutorat : n'exerçant pas dans le même établissement que la stagiaire, et n'ayant donc pas d'éléments observables sur lesquels s'appuyer, cette professionnelle manifeste le besoin d'avoir accès à l'activité effective de la CPES (au moins en partie) avant de pouvoir vraiment accompagner la stagiaire dans la construction d'une posture réflexive, ou dans la résolution de situations problématiques. Ainsi, elle met en œuvre de manière spécifique le schème D « *Saisir et comprendre l'activité réelle de la stagiaire* ». De ce fait, l'évaluation du degré de compréhension de l'activité réelle de la stagiaire la conduit à mobiliser plus ou moins fréquemment ce schème, dans la conduite de l'entretien. Par ailleurs, l'évaluation de ce concept pragmatique l'amène également à mettre en œuvre, de manière spécifique, le schème E « *Préparer le prochain entretien avec la stagiaire* », car elle s'appuie sur sa compréhension de l'activité et des difficultés rencontrées pour déterminer l'objet du prochain entretien.
- **Le degré de difficulté rencontrée par la CPES :** il s'agit là d'une spécificité de la tutrice dans/hors ETAB. Ce résultat est cohérent avec l'analyse des schèmes pour cette professionnelle. En effet, de manière spécifique, cette tutrice mobilise le schème D' « *Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPES* », le schème I « *Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la stagiaires* » et le schème G' « *Accompagner la stagiaire dans la résolution de situations problématiques* ». N'étant plus en exercice depuis un mois, au moment de l'entretien, cette professionnelle manifeste en effet le besoin de cerner et d'identifier les difficultés particulières rencontrées, pour en évaluer le niveau, avant de pouvoir accompagner la CPES dans la résolution de ces difficultés. Ce concept pragmatique lui permet donc de réguler l'entretien et de l'orienter en fonction de l'évaluation faite de la situation.

4 Discussion des résultats obtenus

En préambule, rappelons l'origine et la visée de notre travail, ainsi que la démarche méthodologique mise en oeuvre. En premier lieu, l'objectif de cette recherche, dans une démarche heuristique, était de décrire et comprendre, en identifiant les compétences en jeu, l'activité des CPE tuteurs placés dans des configurations différentes de tutorat, au cours de la situation d'entretien avec un CPE stagiaire. Le deuxième objectif, à partir de ces résultats, était d'interroger l'impact de la configuration spécifique de tutorat (exercer, ou pas, dans le même établissement que le stagiaire) sur l'organisation de l'activité des professionnelles concernées. Le cadre théorique de la didactique professionnelle nous a permis d'analyser l'activité des professionnelles en identifiant les schèmes mobilisés en situation d'entretien avec un CPES ainsi que les concepts organisateurs de l'action. A partir de ces résultats, nous avons élaboré une proposition des modèles opératifs des acteurs, dans cette situation typique.

4.1 Synthèse de l'analyse des résultats.

Malgré un socle commun de catégories de règles de conduite et d'invariants opératoires, l'analyse précédente a montré des différences notables dans l'organisation de l'activité des trois tutrices placées dans des situations de tutorat différentes. Nous pouvons néanmoins remarquer que la plus grande proximité se situe entre les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB ; ce point est confirmé par l'identification d'un concept organisateur commun, dans les modèles opératifs respectifs des professionnelles.

4.1.1 Situation 1 (tutrice ETAB) : une activité centrée sur une co-évaluation formative des acquis professionnels et le soutien à la CPES

La tutrice ETAB mobilise principalement trois schèmes, sur les six schèmes identifiés, dont un seul est commun aux schèmes mobilisés par la tutrice hors ETAB (schème C « *Préparer la future autonomie professionnelle* »). La tutrice ETAB conduit ce temps de travail comme un temps de retour et débriefing d'une activité passée dont il s'agit de dresser le bilan pour identifier les compétences professionnelles développées ainsi que les difficultés rencontrées par la stagiaire ; il s'agit d'une co-évaluation des compétences acquises (tutrice/stagiaire), dans une démarche formative. L'objectif est également de

rassurer la stagiaire quant à l'acquisition de ces compétences professionnelles et de préparer la prochaine autonomie professionnelle. Cette professionnelle organise l'entretien en trois phases, en se basant sur l'utilisation de trois outils distincts, qui lui permettent ainsi de structurer l'entretien en allant des compétences générales au travail spécifique développé dans l'établissement d'exercice.

Pour réguler sa conduite de l'entretien, la tutrice ETAB s'appuie sur deux concepts organisateurs : **le degré d'assurance professionnelle** (manifestée par la CPES) et **l'écart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et celle faite par la CPES**. En effet, en s'appuyant sur des prises d'informations relatives au *comportement de la stagiaire* pendant l'entretien, à son *état émotionnel*, à *l'expression du vécu de la CPES*, et en prenant en compte le *contexte professionnel* dans lequel elle évolue (et les contraintes liées) ainsi que les *caractéristiques de la stagiaire*, la tutrice essaie d'évaluer le niveau d'assurance professionnelle de la CPES pour individualiser l'entretien, au plus près des besoins de la stagiaire. L'évaluation du degré d'assurance professionnelle est liée à la valeur du second concept (**écart entre l'évaluation des acquis faite par la tutrice et celle faite par la CPES**), au travers de la prise de conscience des compétences développées. Pour évaluer la valeur prise par ce concept, cette professionnelle s'appuie notamment sur des variables liées à *l'évaluation des compétences professionnelles mises en œuvre*, la *capacité de la stagiaire à s'auto-évaluer* et le *niveau d'analyse réflexive* manifesté. Ainsi, de manière spécifique, comparativement aux autres professionnelles, elle exprime des principes tenus pour vrais concernant *l'évaluation des acquis de la CPES*. Les principes tenus pour vrais, sur lesquels elle s'appuie pour orienter sa conduite sont majoritairement relatifs à *l'analyse réflexive des pratiques*, la *communication* et les *enjeux et pratiques professionnels* (du métier de CPE). Les connaissances-en-acte liés à la posture *d'analyse réflexives des pratiques*, ainsi que *l'évaluation des acquis de la CPES* conduisent la professionnelle à adapter son action en fonction de la compréhension des situations professionnelles rencontrées, de la prise de conscience, par la stagiaire, des progrès mais également des difficultés rencontrées. La tutrice ETAB accorde, par ailleurs, une attention particulière à la qualité du discours de la stagiaire.

Les règles d'action que la tutrice ETAB mobilise sont majoritairement centrées sur l'activité de la stagiaire. Par ailleurs, certains TEA ont également une portée locale (TEA exprimés relatifs aux enjeux et contraintes professionnels, qui font référence aux difficultés rencontrées par la stagiaire). La tutrice ETAB insiste sur le caractère formateur de la

confrontation aux situations. Enfin, les TEA relatifs au rôle du tuteur exprimés traduisent une tension concernant sa conception du rôle du tuteur : entre l'étayage et accompagnement, mais également tourné vers la prescription et l'évaluation.

4.1.2 Situation 2 (tutrice hors ETAB) : une activité centrée sur la compréhension de l'activité de la CPES et l'analyse réflexive des pratiques

La tutrice hors ETAB mobilise essentiellement trois schèmes, sur les sept schèmes identifiés ; l'un de ces schèmes est tourné vers sa propre activité. Cette professionnelle organise l'entretien autour de trois phases, comme un temps de bilan et de débriefing, mais prioritairement comme un temps de mise en réflexion, de formation et de préparation de la future autonomie professionnelle, en se basant sur un outil élaboré et adapté au thème de chaque entretien. Cet outil occupe une place importante dans la conduite de l'entretien, mais il constitue également une trace du conseil, que la tutrice utilise par la suite, à court terme, pour la préparation du prochain entretien, et à plus long terme, pour rédiger le rapport de fin d'année demandé par l'institution scolaire, en vue de la titularisation de la CPES. Il s'agit par ailleurs d'un temps qui permet à cette professionnelle de s'interroger sur sa propre pratique professionnelle, pour la faire évoluer, le cas échéant.

Pour réguler sa conduite de l'entretien, la tutrice hors ETAB s'appuie sur deux concepts organisateurs : **l'écart entre la réflexivité attendue par la tutrice et la réflexivité manifestée par la CPES (E.R.A.R.M)** et le **degré de compréhension de l'activité réelle De la CPES**. Pour évaluer la valeur de ce deuxième concept, elle s'appuie, de manière très spécifique, sur des prises d'informations relatives à *l'activité réelle de la CPES* et à *l'utilisation d'outils et d'écrits* par la CPES. Elle s'appuie également sur des variables relatives à *l'évaluation du positionnement professionnel* et prend en compte *les caractéristiques de la CPES*, ce qui lui permet d'individualiser la conduite de l'entretien et de l'adapter aux besoins spécifiques de la CPES.

Pour évaluer la valeur du premier concept, et réguler sa conduite de l'entretien, la tutrice hors ETAB s'appuie sur des variables lui permettant d'évaluer le *niveau de verbalisation et de réflexivité de la CPES*, au regard de sa pratique professionnelle, sa *capacité à anticiper les situations et sa compréhension des enjeux professionnels*. *Le comportement de la CPES au cours de l'entretien* fournit également des éléments contribuant à cette

évaluation. Ces prises d'informations permettent notamment à la tutrice hors ETAB de déterminer le thème du prochain entretien, à partir des points qui semblent problématiques. Pour conduire l'entretien, cette professionnelle s'appuie sur un socle varié de principes tenus pour vrais, en exprimant majoritairement des théorèmes-en-actes relatifs à la *technique de l'entretien-bilan*, *l'analyse réflexive des pratiques* et le *rôle du tuteur*. Une spécificité est à relever : les règles d'action et les principes tenus pour vrais relatifs à l'analyse réflexive des pratiques concernent l'activité de la stagiaire mais également sa propre activité. Une autre spécificité réside dans l'importance accordée aux outils et aux écrits dans la pratique professionnelle.

4.1.3 Situation 3 (tutrice dans/hors ETAB) : une activité centrée sur l'identification des difficultés de la CPES, l'analyse réflexive et l'accompagnement dans la résolution de situations problématiques

La tutrice dans/hors ETAB mobilise essentiellement trois schèmes sur les sept identifiés ; deux d'entre eux sont communs aux schèmes de la tutrice ETAB, un autre avec la tutrice hors ETAB. Cette professionnelle, dans cette configuration spécifique de tutorat n'utilise pas d'outils. L'analyse a permis d'identifier les deux concepts organisateurs de son action : **l'écart entre la réflexivité attendue par la tutrice et la réflexivité manifestée par la CPES (E.R.A.R.M) et le degré de difficulté rencontrée par la stagiaire**. Pour inférer la valeur de ce dernier concept, la tutrice dans/hors ETAB s'appuie sur des variables relatives à *l'état émotionnel*, à *l'expression du vécu de la stagiaire*, à son *comportement durant l'entretien* ; elle prend également en compte l'évaluation de son *positionnement professionnel* et s'appuie sur les *caractéristiques de la CPES*, pour individualiser l'entretien. Ainsi, il s'agit pour elle d'identifier, de comprendre et d'évaluer ce qui pose problème à la CPES. De manière singulière, elle oriente prioritairement l'entretien pour répondre aux besoins actuels et spécifiques de la stagiaire, tout en la mettant en situation de réflexion quant aux situations problématiques évoquées et en l'accompagnant dans la résolution de ces situations. L'évaluation du premier concept E.R.A.R.M, en lien avec le degré des difficultés rencontrées par la CPES, lui permet également d'orienter sa conduite de l'entretien. Pour orienter les prises d'informations, les règles d'action et de contrôle, la tutrice dans/hors ETAB s'appuie sur un large socle de principes tenus pour vrais, et prioritairement des théorèmes-en-actes relatifs à *l'analyse réflexive des pratiques* et au

management du service de vie scolaire. Contrairement aux deux autres professionnelles, elle ne fait pas référence à des principes tenus pour vrais concernant l'entretien-bilan, mais, de manière spécifique, elle exprime des théorèmes-en-acte liés à des principes et des valeurs professionnels ; pour cette professionnelle, conduire la stagiaire à expliciter « *les valeurs sur lesquelles elle base son service* » est un principe essentiel. Les principes tenus pour vrais relatifs aux enjeux et pratiques professionnelles exprimés par cette professionnelle ont une portée générale, au-delà de la situation de l'entretien et concernent l'ensemble de la profession.

4.2 Quelques hypothèses et pistes d'interprétation des résultats obtenus

La synthèse des résultats ci-dessus fait apparaître quatre dimensions principales à prendre en compte dans la compréhension de l'activité des tutrices placées dans des configurations différentes de tutorat: tout d'abord, nous pouvons dire que l'**impact de la situation de travail** apparait clairement dans les différenciations de l'activité des professionnelles (1). Néanmoins, au-delà de ces différences, il semble que l'on puisse identifier un **genre professionnel** relatif aux tuteurs-trices de CPES ; les spécificités repérées chez chacun des professionnelles nous amèneront ensuite à évoquer le **style propre** de chacune de ces professionnelles (2). Enfin, au-delà de la configuration spécifique de tutorat (exercer dans le même établissement que la CPES ou pas), la **conception du rôle du tuteur**, élaborée par les professionnelles, oriente également la conduite de l'activité et conduit à l'expression de **tensions**, pour deux d'entre elles (3)

4.2.1 L'impact de la situation de travail

Si l'on considère que les acteurs sont inclus dans la situation, alors, les trois professionnelles étudiées, tout en réalisant une tâche identique (conduire un entretien avec une CPES) étaient en fait dans trois situations aux caractéristiques différentes (stagiaire présent dans l'établissement de la tutrice ou pas), même si le profil des CPE stagiaires, au regard de leur âge et de leur expérience professionnelle antérieure est assez similaire (trois jeunes femmes entre 25 et 27 ans, ayant toutes trois exercé plusieurs années en tant qu'assistante d'éducation, et lauréates du concours externe de CPE). L'analyse conduite dans le cadre de ce travail de recherche a montré que la situation particulière de tutorat

induisait, de manière spécifique, la mobilisation de certains schèmes par les professionnelles : le schème D « *Saisir et comprendre l'activité réelle de la stagiaire* », pour la tutrice hors ETAB ; le schème I « *Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques de la stagiaire* » et le schème D' « *Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPES* », pour la tutrice dans/hors ETAB. Ce résultat est en cohérence avec la théorie de la conceptualisation dans l'action, qui souligne le lien fort entre schèmes et situation :

« *Le couple schème-situation est la clé de voûte de la psychologie cognitive et de la théorie de l'activité pour cette raison simple que la connaissance étant adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent et ils s'adaptent à des situations (Vergnaud, 2001)* ».

Ce lien fort schème-situation se retrouve également dans les modèles opératifs des trois tutrices : la tutrice hors ETAB s'appuie, du fait de la situation singulière dans laquelle elle se trouve, sur un concept spécifique (le degré de compréhension de l'activité réelle), qui lui permet de réguler la conduite de l'entretien.

4.2.2 Un genre commun et des styles professionnels différents.

L'analyse des invariants opératoires a mis en évidence un socle commun de catégories de théorèmes-en-acte : *l'analyse réflexive des pratiques ; le rôle du tuteur ; la relation stagiaire-tuteur ; les connaissances générales relatives aux stagiaires ; la communication ; les enjeux et contraintes professionnelles liés au métier de CPE ; le management du service vie scolaire*. Les trois professionnelles étant placées dans des situations de tutorat différentes, nous pouvons faire l'hypothèse que ces catégories de TEA ne sont pas liées à la spécificité de la situation mais font référence à un contexte professionnel commun (le métier de CPE) et caractérisent un genre professionnel du tuteur de CPE stagiaire. En effet, Clot et Faïta (2000) définissent le genre professionnel comme « *ce que les professionnels savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente* » (Clot & Faïta, 2000, p 11). C'est un « *stock de mises en acte* », de « *mises en mots* » (Clot et Faïta, 2000) mais aussi de « *conceptualisations pragmatiques* » (Samurçay et Pastré, 1995, cités par Clot et Faïta, 2000), qui constituent ainsi une ressource pour le professionnel et qui, à ce titre, devient un instrument de l'action, en tant qu'il permet au professionnel d'agir efficacement en situation. Ainsi, *l'analyse réflexive des pratiques* tient une place importante dans les

invariants opératoires mobilisés par les trois tutrices et semble au cœur de l'activité; ici, les professionnelles agissent en cohérence avec la tâche prescrite, qui confie au conseiller pédagogique tuteur la tâche de « *conseiller le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aider à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique* » (MEN, 2010). Les tutrices hors ETAB et dans/hors ETAB, tout en étant dans des situations de tutorat distinctes, partagent un même concept organisateur de l'action, identifié dans le modèle opératif des professionnelles : il s'agit du concept relatif au niveau de réflexivité manifestée par la CPES. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce concept est constitutif du genre professionnel du tuteur.

Par ailleurs, un schème est commun aux trois professionnelles, le schème C « *Préparer la future autonomie professionnelle* ». L'anticipation de la pratique professionnelle future, la construction de cette autonomie professionnelle apparaît comme une convergence dans l'activité et les préoccupations des trois professionnelles, indépendamment de la situation spécifique de tutorat. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il s'agit, là aussi, d'un trait caractérisant le genre professionnel des tuteurs-trices de CPE stagiaires.

Néanmoins, en-dehors des différences liées aux caractéristiques spécifiques des situations diverses de tutorat, les trois professionnelles ne conduisent pas leur activité de la même manière, ce qui nous conduit à envisager la dimension du **style professionnel**.

En effet, le genre n'est pas immuable et statique : confronté aux situations, le professionnel adapte le genre pour faire sien le métier et trouver son style, dans la composante personnelle du métier. Dans ce sens, le genre devient instrument, au sens où l'entend Rabardel (Cité par Clot et Faïta, 2000, p 15). Clot et Faïta précisent que « *le sujet est toujours aussi prémédité par ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie...c'est là son expérience* » (Clot et Faïta, 2000, p 17). Ainsi, certaines spécificités des professionnelles ne relèvent pas uniquement des caractéristiques de la situation mais sont à mettre en lien avec le style propre de chacune des professionnelles. Par exemple, concernant la tutrice hors ETAB, le schème F « *Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES* » n'est pas lié à la situation de tutorat hors établissement, mais à sa conception du rôle du tuteur, illustré par les TEA mobilisés dans la situation d'entretien. Il s'agit là d'un élément spécifique du style professionnel de cette tutrice, qui explicite très clairement, dans son discours, comment elle s'affranchit ainsi du genre de la fonction (Annexe 7, clé USB, entretien tutrice hors ETAB, p 106 : « *c'est aussi se remettre*

en question...c'est aussi un des objectifs d'avoir un stagiaire. Enfin un tuteur, ce n'est pas celui qui donne « la bonne pratique »). La tutrice dans/hors ETAB, de son côté mobilise, de manière spécifique des concepts-en-acte relatifs aux principes et valeurs professionnels. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit là de l'influence de sa formation initiale : cette professionnelle étant titulaire d'un D.E.A. de philosophie, la questions des valeurs et du sens de l'action professionnelle résonne de manière particulière dans son discours.

4.2.3 Des tensions : soutenir, évaluer, conseiller ou accompagner ?

Ces tensions relatives à l'activité du tuteur dans le cadre de l'entretien ont essentiellement été relevées dans les discours des tutrices ETAB et hors ETAB.

En effet, dans la conduite de l'entretien, la tutrice ETAB mobilise, de manière prépondérante des TEA relatifs à l'analyse des pratiques et exprime le rôle d'étayage, de soutien et d'accompagnement du tuteur (*le rôle du tuteur est de décortiquer les situations, les déceptions, les joies ;...le stage sert à pouvoir faire des erreurs, et apprendre de ses erreurs, aidé par le tuteur*) ; elle accorde une grande importance au soutien émotionnel. Néanmoins, elle exprime également des TEA traduisant une conception du rôle et du positionnement du tuteur davantage tourné vers la prescription et l'évaluation (*au bout du compte, c'est la CPES qui est évaluée, ce n'est pas la CPES qui note la tutrice ; au final, peu importe si c'est la tutrice qui donne la solution, l'essentiel est que la CPES les intègre*), et cette orientation de l'activité se retrouve dans le modèle opératif proposé pour cette professionnelle. Ici, il semble qu'il y ait une tension entre ces deux pôles de l'activité de la tutrice. Les textes officiels définissant les missions du conseiller pédagogique attribuent effectivement un rôle d'évaluation aux tuteurs : *« Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à son évaluation dans les conditions définies par l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation »* (MEN 2010). Cette tension renvoie aux dilemmes organisateurs du tutorat identifiés par Chaliés et Durand (2000), concernant l'activité des tuteurs d'enseignants stagiaires²⁷ : **aider ou évaluer ; transmettre ou faire réfléchir ; aider à**

²⁷ Les gestes professionnels du CPE ne sont certes pas les mêmes que ceux de l'enseignant, et à ce titre, la situation de tutorat n'est pas identique ; néanmoins, nous pouvons faire l'hypothèse d'une certaine proximité

enseigner ou aider à apprendre à enseigner. Le travail mené dans le cadre de ce mémoire n'étant pas centré sur les difficultés auxquelles les tuteurs sont confrontés dans l'activité de conseil, les résultats ne nous permettent pas de dire si ces tensions constituent effectivement, pour ces professionnelles, des dilemmes, au sens de Chaliès et Durand, (cela aurait nécessité un autre protocole de recherche) ; néanmoins, ces tensions nous paraissent révélatrices de questionnements inhérents à l'activité du tuteur en situation d'entretien avec le stagiaire.

Ici, il semble donc que la **tutrice ETAB** oscille entre les deux pôles des deux premiers dilemmes cités par Chaliès et Durand : *aider ou évaluer ? Transmettre ou faire réfléchir ?*

Le discours de la **tutrice hors ETAB** reflète également la tension entre *transmettre et faire réfléchir*. En effet, au cours de l'entretien avec la CPES, elle mobilise, de manière prépondérante au cours de l'entretien, un schème tourné vers l'analyse réflexive des pratiques (Schème B : *Amener la CPES à construire une posture réflexive*), se situant alors clairement sur le versant « *faire réfléchir* », ce que confirme le modèle opératif proposé pour cette tutrice, avec la présence du concept organisateur relatif au niveau de réflexivité de la CPES (E.C.A.R.M²⁸). D'un autre côté, le schème G « *Proposer une méthode de travail* », structure également de manière significative son activité au cours de l'entretien, et place alors davantage l'activité du côté de « *transmettre* », ce qu'elle explicite au cours de l'entretien, tout en affirmant, par ailleurs, que le rôle du tuteur « *n'est pas de dire d'emblée que ses pratiques ce sont les meilleures et que le stagiaire doit faire comme il fait* ».

Enfin, la **tutrice dans/hors ETAB**, en mobilisant majoritairement le schème G' (*Accompagner la CPES dans la résolution de situations problématiques*) et le schème B (*Amener la stagiaire à construire une posture réflexive*) se positionne davantage sur le versant « *aider à apprendre à faire le métier* », en faisant réfléchir sur l'activité passée.

Il semble que ces orientations différentes de l'activité soient guidées par la conception du rôle et du positionnement du tuteur au cours de l'entretien, qui apparaît dans les TEA exprimés par ces professionnelles ; il s'agit là de questionnements auxquels sont confrontés les professionnels, dans le cadre de l'activité de conseil, et face auxquels ils sont amenés à faire des choix, en situation. Cette réflexion sur les controverses autour de la

de l'activité et des préoccupations des des tuteurs d'enseignants stagiaires et des tuteurs de CPE stagiaires au cours de l'entretien conseil.

²⁸ Ecart entre la réflexivité attendue par la tutrice et la réflexivité manifestée par la CPES

conception du rôle du tuteur, au travers de l'expression de ces dilemmes, pourra fournir une piste de travail intéressante au regard de la formation des tuteurs.

4.3 Limites et perspectives de ce travail

4.3.1 Le choix de l'échantillon

A ce stade, le lecteur peut s'interroger sur la pertinence du choix de l'échantillon : pourquoi avoir conservé dans l'échantillon la tutrice dans/hors ETAB ? Le choix d'étudier un trinôme de professionnelles n'a-t-il pas alourdi inutilement le travail de recherche ? Cette situation de travail étant tout à fait exceptionnelle et anecdotique, qu'est-ce-que l'analyse de son activité peut réellement apporter, en termes de savoirs sur l'activité des tuteurs en situation d'entretien ?

En réalité, la tutrice dans/hors ETAB devait être « la tutrice ETAB » et l'entretien avec la « tutrice ETAB » (de ce travail) ne devait être qu'un entretien « pré test », visant l'apprentissage de la démarche de l'entretien d'auto-confrontation. Mais finalement, du fait d'un contexte de santé particulier, la tutrice dans/hors ETAB n'était plus en exercice au moment où le recueil de données devait alors lieu... Il s'agissait donc de prendre en compte le réel qui s'imposait à nous en adaptant le protocole de recherche à cette nouvelle situation, dans les limites du temps imparti pour ce projet de recherche. J'ai alors fait le choix de conserver cet entretien, et de l'analyser, car j'avais l'intuition, au vu de l'expérience de cette professionnelle, de son expertise professionnelle, que le matériau recueilli serait riche et intéressant. L'analyse menée a confirmé cette impression, et, au-delà de l'intérêt de repérer une singularité dans le style de cette professionnelle, ce travail a également mis en évidence un concept organisateur commun aux tutrices hors établissement et dans/hors établissement. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce concept pragmatisé n'est pas lié à la configuration spécifique de tutorat. Pour approfondir l'analyse de l'impact de la configuration de tutorat sur le modèle opératif des acteurs et prolonger ce travail, il serait intéressant d'analyser à nouveau l'activité de cette professionnelle, mais cette fois dans un contexte classique de tutorat (c'est-à-dire en exercice dans le même établissement que le CPE stagiaire) afin d'identifier un deuxième concept organisateur de l'action, qui pourrait être différenciateur au regard de la configuration de tutorat.

4.3.2 Des limites épistémologiques

Au regard des limites de ce travail, et de la validité externe des résultats obtenus, il faut rappeler que ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche heuristique et exploratoire, dont les résultats ne peuvent être généralisés. Ces résultats demandent à être confirmés (ou infirmés) par des recherches complémentaires ; en particulier ce travail de recherche pourrait être mené auprès d'un échantillon plus large de tuteurs, afin de vérifier les hypothèses de modèles opératifs proposés. Il pourrait également être intéressant de mener ce travail auprès de tuteurs débutants, afin d'approfondir la question des tensions au cœur de l'activité de conseil, repérée dans le cadre de ce travail.

4.3.3 La dynamique interactionnelle de l'entretien à approfondir

L'utilisation du cadre théorique de la didactique professionnelle pour l'étude des activités à dominante relationnelle nécessite une adaptation méthodologique ; Pastré le souligne, il y a un « saut méthodologique à opérer » (Pastré, 2011, p 203). Tout d'abord, il y a une évolution du concept de situation, au sens où la situation est alors un « *englobant qui intègre au minimum deux interlocuteurs* » (Ibid, p 203). Dès lors, « *l'analyse ne peut plus être que l'analyse d'une co-activité* » (Ibid, p 203), qui prenne en compte à la fois l'objet et la relation à autrui. Il nous semble donc que l'étude de l'activité du CPE tuteur dans le cadre de l'entretien conseil, uniquement centrée sur l'activité du professionnel, ne permet pas de rendre complètement compte de la complexité de la situation. Il serait intéressant de poursuivre ce travail en étudiant également les interactions verbales au cours de l'entretien, ainsi que l'activité du CPES, pour rendre compte, effectivement, de la co-activité à l'œuvre dans cette situation et de la dynamique interactionnelle de l'entretien-conseil. Il faudrait alors envisager une adaptation du cadre théorique, en faisant notamment appel à des disciplines permettant d'analyser les « phénomènes de coopération et de communication » (Pastré & al, 2006).

4.3.4 Des perspectives de prolongement de ce travail, en lien avec la réforme de la formation des enseignants et des CPE

Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants, les modalités d'accompagnement des CPE stagiaires évoluent, avec la mise en place d'un tutorat mixte, articulant l'intervention d'un tuteur ESPE avec celle du tuteur en établissement scolaire. Cette nouvelle modalité de tutorat s'inscrit dans les recommandations des travaux scientifiques relatifs au tutorat dans la formation des enseignants (Chaliés & al, 2009).

Dans ce cadre, deux visites conseils ont lieu durant l'année, avec un temps de travail sous la forme d'un entretien conseil tri-partite CPE stagiaire/tuteur établissement/tuteur ESPE. Chaliés, Escalié et Bertone (2012) ont montré que l'instauration formelle d'un partenariat entre l'institut de formation et les formateurs en établissement ne suffit pas, néanmoins, pour agir véritablement sur le développement professionnel des enseignants novices et qu'il s'agit d'instaurer un réel travail collaboratif entre tuteurs de terrains et tuteurs universitaires, au travers notamment d'un consensus sur les objets de formation pertinents pour les enseignants stagiaires. Au regard de ces résultats, il serait donc intéressant d'étudier l'organisation de l'activité des tuteurs de CPE stagiaires en dyade, dans le cadre de cet entretien-conseil et d'envisager l'impact de cet accompagnement en dyade sur le développement professionnel des CPE novices.

Le réinvestissement des résultats de ce travail de recherche dans l'ingénierie de la formation des tuteurs constitue, en revanche, une perspective beaucoup plus proche, que nous allons développer dans la dernière partie de ce mémoire.

1 Les usages de la didactique professionnelle en formation des adultes

Initialement, la didactique professionnelle s'est focalisée prioritairement sur l'analyse de l'activité en vue de la conception de la formation, comme étape préalable à la constitution d'un dispositif de formation, par l'identification des compétences en jeu dans la situation de travail analysée. Puis, au travers des recherches mises en œuvre, une autre orientation a peu à peu émergé : l'analyse du travail, en tant que telle, constitue également un instrument d'apprentissage et de formation (Pastré, 2007), quand elle est conduite par les apprenants, avec l'étayage de leurs formateurs. Cette deuxième entrée, qui se développe aujourd'hui, repose sur la distinction, développée par Rabardel et Samurçay (2004), entre activité productive et activité constructive : l'activité humaine (activité productive) s'accompagne nécessairement d'apprentissage (activité constructive) et l'analyse de son activité « après-coup », dans des séances de débriefing conduite par des formateurs facilite cet apprentissage, en tant qu'elle soutient la prise de conscience et la conceptualisation à l'œuvre dans l'action. Dès les débuts de la didactique professionnelle, dans sa recherche menée sur la conduite de centrales nucléaires, Pastré avait repéré l'effet d'apprentissage du débriefing post-simulateur et, en 2007, il souligne l'intérêt d'un tel dispositif de formation, qui permet notamment de dépasser la singularité d'une situation : « *on apprend beaucoup par l'action...mais on apprend davantage encore en analysant après-coup sa propre activité (...). L'activité constructive permet une désingularisation de la situation (...) on pourrait dire que l'activité constructive est ce qui permet de conceptualiser et d'universaliser au sein du singulier* » (Pastré, 2007, p 26-27).

La combinaison de ces deux entrées, *analyse du travail comme préalable* à la conception de dispositif de formation et *formation par l'analyse de son activité*, apparaît donc comme une piste fructueuse pour la conception d'un dispositif de formation ; aussi, dans cette dernière partie de notre travail, nous nous proposons d'élaborer un dispositif de formation reposant sur ces deux entrées complémentaires, pour tenter d'en utiliser toute la richesse.

2 Vers un référentiel d'activité

Les premiers usages de la didactique professionnelle, au travers de l'analyse du travail ont notamment permis l'élaboration de référentiels d'activité ; cela pourrait constituer une piste intéressante pour la formation des tuteurs de CPE stagiaires. En effet, les entretiens exploratoires auprès de tuteurs de CPE stagiaires, dans le cadre de ce travail de recherche, ont permis d'identifier différentes classes de situations, en fonction de la configuration de tutorat et cette analyse pourrait constituer les prémisses d'un référentiel d'activité, qui demande à être complété par d'autres entretiens (cf figure p 56). Il serait ainsi intéressant d'établir un référentiel des situations professionnelles dans le cadre des activités d'un conseiller pédagogique tuteur, et de caractériser ces situations. Ainsi, ce référentiel favoriserait la prise de conscience des points aveugles dans l'activité du tuteur, en particulier, l'observation de l'activité du stagiaire, souvent peu mise en œuvre et peu instrumentalisée et outillée, au service de l'entretien-conseil. Ici, la question de la trace à partir de laquelle le conseil s'élabore doit être envisagée.

Le travail mené dans le cadre de ce mémoire ne nous permet pas d'aller plus loin dans la voie de l'élaboration d'un référentiel d'activité, par contre, il nous offre des éléments concrets pour concevoir un dispositif de formation basé sur l'apprentissage par les situations de travail.

3 Un dispositif de formation basé sur l'apprentissage par les situations de travail

3.1 Les orientations pédagogiques du dispositif

Le dispositif de formation proposé concilie les **deux usages de la didactique professionnelle en formation des adultes** précédemment exposés. La deuxième entrée (*formation par l'analyse de son activité*) sera utilisée au sein du **groupe des tuteurs**, et non de manière individuelle, pour s'appuyer sur le **collectif de travail** comme ressort du développement professionnel des tuteurs. De ce fait, **ce dispositif de formation sera pensé dans l'alternance**, afin de prendre en compte l'expérience acquise, et transformer

l'activité productive en activité constructive, au cours de séances de débriefing de l'activité menée.

Ce dispositif de formation est conçu à partir **des situations de travail** ; Pastré (2011) précise qu'un dispositif de formation en didactique professionnelle peut être défini par quatre caractéristiques : son interactivité (l'interactivité apprenant/situation) ; la fidélité du dispositif en relation à la situation professionnelle de référence ; la problématique de la situation (la situation retenue doit comporter un problème à résoudre ou impliquer une mobilisation de savoirs) ; la progression didactique (il s'agit de ne pas se limiter à une situation mais de faire varier les occurrences, de difficulté croissante). Dans le cadre de la formation des tuteurs, il y a donc une transposition didactique à opérer, à partir des modèles opératifs des trois professionnelles et des situations- problème identifiées. En particulier, le **dispositif de formation sera différencié en fonction de la situation spécifique de tutorat** (exercer dans le même établissement que le stagiaire ou pas), dont nous avons vu qu'elle avait un réel impact sur l'activité du tuteur au cours de l'entretien conseil.

Une structuration de la formation à partir des catégories constitutives des schèmes

Dans une note de synthèse récemment publiée, Claire Tourmen (2014) fait le point sur les deux usages essentiels de la didactique professionnelle en formation des adultes, cités plus haut, et montre que le cadre théorique de la didactique professionnelle, offre quatre portes d'entrées, à la fois théoriques et pratiques, pour une utilisation en formation : ces entrées correspondent aux composantes des schèmes définies par Vergnaud (1996). Ces entrées ne sont pas exclusives et ne peuvent être séparées, car le schème forme une totalité fonctionnelle dynamique ; il s'agit de choisir l'entrée facilitante, au regard du dispositif de formation et de l'objectif visé. Nous retenons cette orientation et, suivant l'objectif visé par le module de formation, nous proposerons une entrée par l'une ou l'autre des composantes constitutives des schèmes. Néanmoins, il ne s'agira pas d'être dans une perspective prescriptive ou normative de la formation (il n'y a pas de « bonne pratique » dans l'absolu, dans l'accompagnement des stagiaires) mais dans une perspective de développement professionnel; dans cette optique, les tensions, au cœur de l'activité tutorale seront interrogées.

Prendre en compte les dilemmes au cœur de l'activité tutorale

Ce travail de recherche a été mené auprès de professionnelles expérimentées, car l'objectif n'était pas d'identifier les compétences critiques mobilisées par l'expert, mais d'interroger l'impact de la situation sur l'organisation de l'activité du tuteur. Les résultats montrent qu'au-delà de la situation, un deuxième paramètre influence l'organisation de l'activité du tuteur, il s'agit de la représentation de la fonction de tuteur. Le travail mené auprès des trois professionnelles expérimentées a permis de cerner des tensions qui sont au cœur de la fonction de tuteur : aider ? conseiller ? évaluer ? accompagner ? Ainsi, l'entrée par les dilemmes nous paraît également féconde pour clarifier ce positionnement et permettra d'aborder la notion de genre et style professionnel.

Fournir un cadre commun aux tuteurs : des outils, des repères...

Ce travail sur le genre professionnel commun contribuera à constituer un collectif de travail. Au-delà, il nous semble qu'il y a également un enjeu de clarification du vocabulaire employé en formation, car les mots impactent les manières de faire. Ainsi, l'entretien tuteur/stagiaire est, localement, qualifié « d'entretien-bilan » ; ce terme circule dans le métier, nous l'avons retrouvé dans les discours des professionnelles interviewées mais également dans le discours tenu en formation. Cette expression ne figure pourtant pas en tant que telle dans les prescriptions officielles, l'accompagnement du tuteur par le stagiaire demeurant une tâche largement discrétionnaire. Nous proposons donc, dans le cadre de la formation, de requalifier formellement l'entretien en tant *qu'entretien-conseil*, afin de pouvoir explicitement travailler sur l'activité de conseil et le développement de compétences de formateur. Néanmoins, en fonction de la temporalité de l'année, cet entretien-conseil pourra être plus au moins orienté vers une activité de bilan ou d'évaluation des acquis des CPES.

Par ailleurs, l'analyse de l'activité des tutrices ETAB et hors ETAB a montré toute l'importance de la mobilisation d'outils dans le cadre de l'entretien ; en particulier cette étude a montré que l'utilisation d'un outil, en tant que moyen d'action au service d'une activité finalisée, contribuait à structurer l'activité des professionnelles. Nous faisons l'hypothèse, qui resterait à vérifier, (notamment en s'intéressant à la nature des schèmes mobilisés par les professionnelles) que ces artefacts deviennent alors de véritables instruments, au sens de Rabardel (1995). Il nous paraît donc intéressant de proposer, dans le cadre de la formation, l'utilisation d'un outil de suivi ou journal de bord des entretiens-conseil, qui pourrait avoir une triple visée : à la fin de l'entretien, sur la base des éléments

travaillés avec le CPES, ce document permettrait d'établir un contrat de formation, pour la période suivante, en dégagant des perspectives de développement professionnel. Dans un deuxième temps, cet outil de suivi constituerait ainsi une trace du conseil, qui pourra être mobilisé lors de l'entretien suivant, mais également en fin d'année, à l'heure d'établir le bilan et le rapport du tuteur. Enfin, à une échelle plus lointaine, ce document pourrait devenir un outil d'auto-formation et une ressource professionnelle auquel le stagiaire pourrait se référer, soit au cours de l'année de stage, soit plus tard, en situation de titulaire et d'autonomie professionnelle (qui signifie bien souvent pour un CPE, être seul CPE dans un établissement et donc sans alter-ego avec lequel échanger). Ainsi, cet outil pourrait servir à la fois le *développement professionnel* du stagiaire et *l'activité du tuteur*.

Enfin, notre expérience en tant que formatrice, et nos conceptions de la formation, nous amènent à maintenir une vigilance critique au regard des **critères d'utilité, d'utilisabilité, et d'acceptabilité** d'un dispositif de formation, dont la prise en compte nous paraît incontournable dans la conception d'une ingénierie de formation, et ce d'autant plus que je ne serai pas la seule formatrice à intervenir dans ce dispositif.

3.2 Ressources pédagogiques issues de l'analyse de l'activité des tutrices

Nous projetons d'utiliser les films réalisés au cours du travail de recherche mené dans le cadre de l'entretien tuteur/stagiaire. Il sera donc nécessaire de recueillir, au préalable l'autorisation écrite des protagonistes, ainsi que de déterminer, en commun, le choix des passages visionnés en formation. Les matériaux (films et entretiens d'auto-confrontation) feront, au préalable, l'objet d'une nouvelle analyse didactique, afin de sélectionner les passages qui paraissent les plus pertinents au regard des objectifs de formation poursuivis, dans les différents modules. Un contrat d'utilisation des extraits vidéo devra être défini avec les professionnelles et les CPES, afin de définir le cadre d'usage éthique de ces matériaux. L'ensemble des résultats issus de l'analyse pourront ensuite être utilisés, et en particulier : les schèmes mobilisés par les tutrices, les modèles opératifs des professionnelles, l'impact de la situation de travail, les tensions repérées dans l'activité des professionnelles. Les entretiens d'auto-confrontation seront également utilisés.

4 Description du dispositif de formation

4.1 Contexte de la formation et objectifs pédagogiques

Dans l'académie de Toulouse, la DAFPEN²⁹ propose un plan de formation à tous les néo-tuteurs, sur une durée de deux jours. Ce dispositif de formation est précédé d'une demi-journée d'accueil des tuteurs, pilotée par les corps d'inspection et co-animé avec des formateurs de l'ESPE, membres de l'équipe pédagogique du master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation, Mention Encadrement Educatif, parcours CPE. Au cours de cette demi-journée, les missions et le rôle du conseiller pédagogique tuteur sont présentés et explicités ; ce premier temps vise donc à faire connaître aux conseillers pédagogiques tuteurs la prescription de l'institution au regard de leur fonction. Le contenu et l'organisation des deux jours de formation sont ensuite librement déterminés par les formateurs en charge de ce dispositif. Chaque groupe de formation est constitué de 20 stagiaires ; deux formateurs animent le stage, ce qui permet de concevoir, à certains moments, des travaux en sous-groupes.

En se basant sur les orientations pédagogiques précédemment développées, les objectifs pédagogiques de ce dispositif de formation de deux jours seraient les suivants :

- Comprendre les enjeux des missions du conseiller pédagogique tuteur
- Repérer les différents temps du tutorat et les différentes classes de situations d'activité du tuteur
- Prendre conscience des tensions inhérentes à l'activité de conseil
- Développer des compétences de formateur en matière d'accompagnement des stagiaires
- Savoir conduire un entretien conseil formateur
- Savoir utiliser les méthodes de l'analyse du travail

Ces objectifs pédagogiques peuvent être déclinés au sein de deux modules de formation, répartis sur le premier trimestre de l'année scolaire. La formation devra être engagée dès septembre, en amont des premiers entretiens.

²⁹ Délégation Académique de la Formation des Personnels de l'Education Nationale, opérateur de formation pour les personnels de l'Education Nationale

4.2 Programme et calendrier de la formation

En amont de la 1 ^{ère} journée de formation	Mi septembre JOUR 1	Début novembre JOUR 2
<p>Préparer la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation préalable des besoins de formation : recueil des questions et attentes au regard de la formation, expérience préalable en tant que tuteur, configuration de tutorat (questionnaire en ligne) • Quelques jours avant la formation, envoi du programme de formation aux stagiaires 	<p>Module 1 : Entrer dans la fonction de tuteur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différentes classes de situation d'activité du tuteur • Tensions et controverses autour de l'activité de conseil • Conduire un entretien-conseil avec un CPES 	<p>Module 2 : Rendre le travail formateur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les différentes classes de situation pertinentes pour le CPES • Observer l'activité • Conduire un entretien de débriefing <p>Module 3 : Se former par l'analyse de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse d'entretiens conseil ou de débriefing • Bilan et évaluation de la formation
	<p><i>Fin septembre : 1^{er} entretien-conseil avec le CPES</i></p>	<p><i>Fin octobre : 2^{ème} entretien-conseil</i></p>

4.3 Description des différents modules de formation

En fonction des questions et attentes exprimées par les stagiaires, ainsi que du profil du groupe, le programme suivant pourra être adapté.

4.3.1 Module 1 : Entrer dans la fonction de conseiller pédagogique tuteur

Durée du module : 6H

Ce premier module est élaboré autour d'une entrée par les buts et sous-buts poursuivis dans l'activité, ainsi que les théorèmes-en-actes mobilisés et s'organise en quatre temps.

Temps 1 : Présentation de l'ensemble de la formation, du cadre de travail et de l'orientation méthodologique retenue (formation à partir de l'analyse de l'activité et par l'analyse de l'activité). Nous ne décrivons pas ici le temps 1, qui relève d'un niveau opérationnel de la formation.

Temps 2 : Prendre conscience des tensions et controverses autour de l'activité de conseil.

Temps 3 : La conduite de l'entretien : Faire de l'entretien un temps de formation à part entière.

Temps 4 : Mise en situations simulées et débriefing

Temps 2 : Prendre conscience des tensions et controverses autour de l'activité de conseil (Durée : 2H30)

Objectifs pédagogiques : Prendre conscience des tensions et controverses autour de l'activité de conseil. Analyser le prescrit aux travers des questions vives soulevées par la pratique et/ou les représentations liées à la fonction.

Hypothèse de formation: tous les tuteurs sont des tuteurs ETAB. Sinon, deux groupes de travail distincts sont constitués (tuteur ETAB et tuteur hors ETAB). Le déroulé est identique à celui suivi par le groupe « tuteurs ETAB » mais le film tutrice dans/hors ETAB est remplacé par le film tutrice hors ETAB.

Déroulé :

1. Après un bref rappel sur les différentes dimensions du rôle du tuteur, **présentation des différentes classes de situations d'activité** pour un tuteur (cf figure p 56). Annoncer et justifier le choix de travail sur la situation de l'entretien conseil.
2. **Temps de mise en réflexion et d'écriture personnelle des stagiaires (5 mn)** : *si demain, vous deviez mener l'entretien conseil, quels seraient vos objectifs dans l'entretien, comment feriez-vous ?*
3. **A partir du visionnage d'extraits des films** tutrice ETAB et dans/hors ETAB et d'extraits des entretiens d'auto-confrontation (mettant en évidence les TEA des professionnelles), faire prendre conscience des points communs et des différences dans l'organisation de l'activité (en deux étapes, travail en sous-groupes puis en collectif).

Précautions et cadre éthique à poser avant le visionnage des extraits vidéo :

- Présenter l'origine des extraits vidéo et le contexte des entretiens visionnés
 - Contrat de formation et de communication précisé : Il ne s'agit pas de visionner une « bonne pratique » mais d'observer une situation typique. Suspension du jugement pour être dans la compréhension de l'activité.
 - La question de travail est donnée avant le visionnage de la vidéo, afin de guider l'attention des stagiaires durant le visionnage : « *à votre avis, qu'est-ce-que ces tutrices cherchent à faire ? quels sont les objectifs poursuivis ?* ». Une grille d'observation, établie à partir d'une grille simplifiée des composantes des schèmes est remise aux stagiaires (elle sera complétée tout au long du stage).
-
- **En sous-groupes** : En utilisant la grille remise, les stagiaires formulent des hypothèses sur les buts et sous-butés visés par les professionnelles, dans les deux situations (travail individuel puis en sous-groupe). A partir de ces buts, et des extraits des entretiens d'auto-confrontation, quelles tensions peuvent être identifiées ?
 - **En collectif** : Synthèse des travaux de groupes, émergence des tensions dans l'activité de conseil, au travers de la mise en évidence des buts et des TEA qui peuvent paraître contradictoires ou différents entre les activités des deux tutrices ; échanges au sein du collectif de tuteurs, à partir de la question : « *et vous, où vous situez-vous ?* »
 - **En collectif, temps d'institutionnalisation du formateur** :
 - Présentation des buts et sous-butés et des TEA des professionnelles, issus de l'entretien d'auto-confrontation, à partir d'une grille simplifiée des composantes des schèmes avec un focus sur les convergences, pour faire émerger le genre professionnel : *l'analyse réflexive des pratiques, la préparation de l'autonomie professionnelle.*
 - Présentation des dilemmes organisateurs du tutorat (Chaliés et Durand, 2000)
 - La nécessité de savoir arbitrer entre les différents rôles et réguler
 - Clarifier la place du tuteur dans le processus d'évaluation

Temps 3 : La conduite de l'entretien : Faire de l'entretien un temps de formation à part entière. (1H30)

Cette séquence est élaborée autour d'une entrée par les indices des variables de situations et les règles de conduite. En fin de séance, les modèles opératifs de la tutrice ETAB et dans/hors ETAB sont présentés.

Les groupes de travail sont différenciés suivant la configuration de tutorat (stagiaire en établissement ou pas), et pris en charge par deux formateurs.

Problématique de travail annoncée au groupe :

- Quelle stratégie pour la conduite de l'entretien-conseil ? Comment s'y prendre ?
- Comment faire de l'entretien un temps de formation à part entière ? Quels outils mobiliser ?

Objectifs :

- Repérer les éléments constitutifs de organisation de l'activité au cours de l'entretien.
- Montrer qu'il existe deux types d'activités, l'une étant plutôt centrée sur le bilan et l'évaluation, l'autre sur l'analyse des pratiques et le conseil.

Déroulé :

- **Travail en deux étapes (sous-groupes puis collectif, décrites ci-après) :** A partir du visionnage d'extraits des films tutrice ETAB et dans/hors ETAB³⁰ et des extraits des entretiens d'auto-confrontation (un groupe travaille sur tutrice ETAB, l'autre sur tutrice dans/hors ETAB), faire repérer les différentes phases dans l'entretien. Pour chacune de ces phases, et des objectifs poursuivis, faire repérer les stratégies mises en œuvre par les professionnelles (identification des prises d'information et des règles de conduite, à partir des questions : « *A votre avis, comment s'y prennent les professionnelles pour atteindre leurs buts ? Sur quels indices s'appuient-elles pour réguler leur action ?* »).

³⁰ Si le groupe est constitué de tuteurs hors ETAB, ce film est remplacé par le film de l'entretien tutrice hors ETAB

- **En sous-groupes** : à partir de la grille simplifiée des schèmes remise le matin, et des buts identifiés, les stagiaires complètent ce document avec les principales prises d'informations et règles de conduite.
- **En collectif** : synthèse des travaux de groupe et comparaison de l'organisation de l'activité des professionnelles.
- **En collectif**, temps d'institutionnalisation du formateur :
 - Présentation de la structure de l'entretien de la tutrice ETAB et de la tutrice hors ETAB.
 - Elaboration collective d'une trame de l'entretien (les grandes phases). Travail spécifique sur une dernière phase, absente des trois entretiens analysés : en fin d'entretien, identification d'objets de travail et d'un contrat de formation pour la période à venir.
 - Si nécessaire, apport sur la technique de l'entretien d'explicitation
 - A partir de l'identification des variables de situation et des règles d'action, présentation du modèle opératif de la tutrice dans/hors ETAB (essentiellement pour le concept E.R.A.R.M³¹) et de la tutrice ETAB.
 - Présentation des quatre situations-problèmes identifiées, à partir de ces modèles opératifs.

Temps 4 : Mise en situations simulées et débriefing (1H30)

Ce temps de travail permet de réinvestir l'entrée par les modèles opératifs, avec les indices des variables de situation et les règles d'action ; il se déroule en deux-sous-groupes.

Objectifs :

- S'approprier la grille de composantes des schèmes (qui sera utilisée par les stagiaires au cours du module 3)
- Elaborer et tester ses premières règles d'action, dans des situations-problèmes variées
- Identifier les organisateurs de l'activité de conseil
- Eprouver l'impact des caractéristiques des situations-problèmes sur la conduite de l'activité
- Mettre en oeuvre les outils du tutorat.

³¹ Ecart entre le niveau de réflexivité attendue par la tutrice et le niveau manifesté par la CPES

Déroulé :

A partir de deux situations proposées par le formateur, mises en situations simulées : deux stagiaires jouent une partie de l'entretien-conseil, l'un tenant le rôle du stagiaire. Sur l'un des entretiens, plusieurs outils sont mis à disposition du tuteur, pour la conduite de l'entretien ; sur l'autre entretien, aucun outil n'est fourni au tuteur.

Les situations sont définies en faisant varier la valeur des variables relatives aux concepts organisateurs des modèles opératifs des tutrices ETAB et dans/hors ETAB, en référence aux situations-problèmes identifiées dans le cadre de ce travail de recherche.

La première situation permettra ainsi de travailler sur les concepts organisateurs E.R.A.R.M et D.D.R (Degré de difficultés rencontrées par la CPES), dans la configuration suivante : *niveau de réflexivité faible ; degré de difficulté élevé*. La deuxième situation simulée permettra de travailler sur les concepts E.E.A.T.S (Ecart fort et concept E.E.A.T.S (écart entre l'évaluation des acquis faite par la CPES et celle faite par la tutrice) et D.A.P (degré d'assurance professionnelle), dans la configuration suivante : *écart fort et degré d'assurance fort*.

Le reste du groupe observe les interactions et notent comment le-la tuteur-trice s'y prend pour conduire l'entretien, suivant la situation.

- **Débriefing collectif de l'exercice, pour chaque situation** : quelles règles d'action mises en œuvre ? Quels invariants opératoires ? Réinvestir la grille d'analyse des schèmes. Les tuteurs ayant joué le jeu de rôle sont sollicités pour exposer les difficultés rencontrées dans l'entretien et exprimer la stratégie mise en œuvre ; en particulier, le rôle des outils sera abordé.
- **En collectif, temps d'institutionnalisation du formateur** :
 - Rappel des variables liés aux concepts organisateurs
 - **Les outils du tutorat** : A partir de quelles traces conseiller ? Comment garder une trace de l'activité de conseil ? Dans quel objectif ? Proposition de différents outils de suivi et d'accompagnement du stagiaire.
 - La préparation de l'entretien

Travail à faire dans l'inter-session :

- Echanger avec le stagiaire sur les outils de suivi et d'accompagnement proposés ; choisir ou adapter celui qui convient le mieux au binôme, à la situation de travail.
- Planifier les entretiens-conseils avec le stagiaire (fréquence à déterminer par le binôme, dans le cadre recommandé)
- Pour ceux qui le souhaitent : Filmer un entretien conseil avec le stagiaire (soit un entretien de fin de période soit un entretien de débriefing). Précautions d'usage à prendre pour la captation d'images et de son, information et accord du stagiaire et des éventuels protagonistes nécessaire.
- Annoncer que ces films seront utilisés au cours du deuxième module de formation.

4.3.2 Module 2 : Rendre le travail formateur

Durée du module : 3H.

La situation de l'activité de travail d'un CPE stagiaire a ceci de spécifique que l'objet et le lieu de travail sont, dans la plupart des cas, partagés avec le-la tuteur-trice. Dans ce contexte, l'observation de l'activité du stagiaire, indispensable pour conduire l'entretien conseil à partir de cette observation, peut être diluée dans les activités quotidiennes et certains entretiens-conseils sont parfois menés sans appui sur des éléments observables. Il y a donc un enjeu, à penser les situations de travail, les aménager, le cas échéant, et mettre en place une observation de l'activité du stagiaire ; il s'agit également d'outiller cette observation, pour affiner ensuite la phase d'analyse et de conseil.

Cette partie ne s'appuyant pas explicitement sur les résultats du travail de recherche mené dans le cadre de ce mémoire, nous ne la détaillerons pas ici, nous en indiquons uniquement les objectifs opérationnels, dans l'économie générale du dispositif.

Objectifs pédagogiques :

- Identifier les différentes classes de situation de travail pertinentes pour le CPES
- Savoir observer des situations de travail (élaborer une grille d'observation, déterminer les prises d'informations)
- Conduire un entretien de débriefing.

Les entretiens exploratoires menés avec des tuteurs expérimentés ont permis d'identifier plusieurs classes de situations pour l'activité du tuteur ; il serait intéressant d'étendre le travail de l'analyse de l'activité du tuteur dans ces situations et en particulier la situation d'observation de l'activité du CPES.

L'objectif de ce module est d'amener les tuteurs à savoir d'une part, aménager les situations de travail, afin qu'elles soient effectivement porteuses de développement professionnel, d'autre part à savoir mettre en œuvre une observation armée. Enfin il s'agit d'appréhender la conduite d'un entretien post-observation, que nous désignerons par le terme d' « *entretien de débriefing* », pour le distinguer de l'entretien conseil mensuel ou trimestriel. La situation de l'entretien de débriefing a certains points communs avec la situation d'entretien conseil ; aussi nous pouvons faire l'hypothèse (qui resterait à vérifier) que certains schèmes, mobilisés dans l'entretien conseil, seraient également mobilisés, avec les adaptations nécessaires à la situation, à cet entretien. Par exemple, le schème « *Amener la CPES à construire une posture réflexive* » devrait être mobilisé dans ce cadre, probablement.

4.3.3 Module 3 : Se former par l'analyse de l'activité

Durée du module : 3H

Dans ce dernier module, il s'agit de mettre en place un dispositif de co-explicitation des éléments constitutifs de l'activité de conseil, utilisant le cadre théorique de la didactique professionnelle, et qui se déroule en deux temps : une phase d'auto-confrontation croisée devant le groupe de pairs, suivie d'une phase d'analyse collective. L'auto-confrontation croisée en visibilité sociale devrait notamment permettre la confrontation à la pluralité des pratiques professionnelles dans l'activité de tutorat et la discussion autour du genre professionnel.

Objectifs pédagogiques :

- S'approprier une méthode d'analyse de l'activité, pour une éventuelle utilisation dans l'entretien conseil.
- Se former par l'analyse de son activité
- Mobiliser le collectif des tuteurs comme ressource dans l'analyse de son activité
- Se confronter à la pluralité des pratiques professionnelles pour construire son propre style

Pré-requis :

- Avoir suivi les modules 1 et 2
- Dans l'inter-session, deux binômes signalent aux formateurs leur accord de participation à cette phase d'analyse des pratiques, à partir de leurs propres films et se mettent d'accord sur la situation de travail filmée. Ce module repose sur une libre adhésion des participants.
- Chaque binôme sélectionne le passage de l'entretien qu'il souhaite soumettre à l'analyse du groupe (5 mn maximum)

Tourmen (2014) souligne l'émergence d'un usage de l'analyse du travail en didactique professionnelle comme outil au service de la formation. Tout en indiquant les difficultés et les risques de cette démarche, elle met en avant, au-delà de l'intérêt en terme de formation de l'activité de débriefing, la fonctionnalité d'une telle approche, qui permet de faire l'économie de l'analyse du travail, en préalable, étape qui peut être longue.

Cette approche nous paraît fructueuse dans le cadre de la formation des conseillers pédagogiques tuteurs, en fin de formation, en tant qu'elle va permettre de travailler à la fois sur l'entretien conseil ou bilan ainsi que sur l'entretien de débriefing et ainsi transformer l'activité productive des tuteurs en activité constructive. Au-delà, cette modalité de formation peut ouvrir des perspectives en terme de conseil, pour les tuteurs, qui pourront réinvestir cette démarche d'analyse de l'activité à partir de traces vidéo, dans le cadre des entretiens conseil menés avec les stagiaires.

Ce module reposant sur une transposition de l'analyse de l'activité en auto-confrontation croisée à une auto-confrontation en visibilité sociale (c'est-à-dire devant le reste du

groupe), il conviendra d'en préciser très clairement le cadre éthique, dont le formateur devra être le garant au cours de la séance.

Précautions d'usage : Dans l'intersession, l'accompagnement des professionnels dans le visionnage de leurs vidéos est primordial; les extraits vidéo seront donc travaillés par le tuteur et le formateur, pour identifier les différentes phases de l'entretien, et la séquence que le tuteur souhaite proposer à l'analyse du groupe.

Déroulé :

- Préciser les règles éthiques et déontologiques de ce temps de travail
- Travail en sous-groupes (deux groupes de dix stagiaires, deux formateurs)

Temps 1 : Dans ce dernier temps de formation, nous proposons de mettre en œuvre une auto-confrontation croisée devant les pairs, qui utilise la didactique professionnelle comme grille d'analyse de l'activité : pour chacun des visionnage des extraits de films sélectionnés par les binômes de tuteurs, l'un guide l'analyse de l'activité de l'autre, en utilisant la grille des composantes des schèmes. Le questionnement sera en particulier orienté vers les invariants opératoires, afin de favoriser l'explicitation des conceptualisations-en-acte. Durant cette phase, le formateur a un rôle d'étayage de l'interviewer, en l'accompagnant, si nécessaire, dans le questionnement ou les relances. Les entretiens sont enregistrés et seront retranscrits par le formateur (en respectant les règles d'anonymat), pour être remis ensuite aux stagiaires, comme prolongement de la formation.

Activité des observateurs : le reste du groupe observe à la fois le film de l'activité et l'auto-confrontation et n'intervient pas directement dans ce temps d'analyse. Des focales d'observation sont indiquées aux stagiaires : durant les phases de visionnage du film, les stagiaires observent l'utilisation des outils, les réactions du CPES ; durant les phases d'interview, les observateurs relèvent, dans les propos du tuteur interviewé les points qui les questionnent et qu'ils souhaitent approfondir (soit sur les règles d'action, soit sur les invariants opératoires, soit sur l'utilisation des outils).

Temps 2 (15 mn): Approfondir l'explicitation. Les observateurs posent des questions au tuteur interviewé, en respectant le format de question suivant³² : « *tu as dit que...est-ce-que*

³² Ce format de question, orienté vers l'explicitation de l'activité, permet de canaliser les interventions des pairs (ce qui constitue l'une des conditions d'efficacité d'un dispositif d'auto-confrontation devant les pairs, identifiées par Leblanc (2009))

tu peux nous en dire un petit peu plus ? » ; réponse de l'interviewé. Il s'agit d'approfondir l'explicitation, à partir des points qui ont retenu l'attention des stagiaires, et qui correspondent soit à leurs préoccupations, soit à une pratique, une manière de faire, qui les intéresse en particulier dans une optique de mutualisation et d'évolution des pratiques professionnelles. Ce temps d'échange est également enregistré et sera retranscrit pour être remis aux stagiaires. A la fin de ce temps d'échange, la parole est à nouveau donnée, en dernier lieu, au tuteur interviewé, car l'une des conditions d'acceptabilité de ce type de dispositif réside dans la priorité accordée au point de vue de l'interviewé (Leblanc, 2009).

Les temps 1 et 2 sont ensuite reproduits pour le deuxième tuteur du binôme.

Temps 3 (Synthèse) : Institutionnalisation et temps de synthèse collective « *Ce que je retiens pour mon activité de tuteur* ». Le groupe est invité à produire une synthèse écrite des éléments saillants de ce temps d'analyse collective. Il s'agit de synthétiser les apports de ces temps collectifs d'analyse de l'activité et d'en garder trace, comme outil de formation et de développement professionnel des tuteurs. Ce travail de synthèse est l'occasion d'un débat et de controverses autour de ce qui vaut d'être retenu dans la restitution finale.

Le même format est reproduit avec le deuxième binôme de tuteur.

Limites et risques de ce format pédagogique : ce dernier module, qui demanderait à être davantage étayé et formalisé, au regard de la récente littérature scientifique sur l'usage de la vidéo-formation dans la formation des enseignants³³, repose sur l'adhésion des stagiaires à cette modalité de formation. Au-delà de la définition de règles déontologiques et éthiques, que nous avons déjà évoquée, il s'agira donc de créer, dès le premier jour de formation, un climat de travail propice à ce type d'activité, qui suppose un engagement de soi, une exposition aux regards des pairs et ne peut se développer que dans un climat de confiance au sein du groupe. Dans l'hypothèse où aucun professionnel ne souhaite s'engager dans cette voie, une autre modalité de formation devra alors être proposée, en ne conservant, dans ce cas, que l'objectif d'appropriation d'une méthode d'analyse de l'activité, en vue de la réinvestir dans son activité de tuteur.

³³ En particulier, le numéro 75-2014 de la revue *Recherches et Formation*, consacré à « *L'analyse de l'activité des enseignants débutants et vidéoformation* »

CONCLUSION

Le travail mené dans le cadre de ce mémoire s'inscrit dans une **démarche heuristique** car il s'agissait de mieux connaître l'activité des CPE, conseillers pédagogiques tuteurs, dans leur accompagnement à l'entrée dans le métier des CPE novices, notamment dans le cadre de l'entretien conseil. L'objectif de cette recherche était double : d'une part, identifier les compétences mises en œuvre par le tuteur au cours de l'entretien mené avec un CPE novice ; d'autre part, évaluer l'impact de la situation de tutorat sur la conduite de l'activité du tuteur.

Le courant de la didactique professionnelle nous a fourni un cadre théorique et méthodologique pour analyser l'activité des tuteurs, au cours d'une situation typique, celle de l'entretien CPE tuteur/CPE novice. L'analyse de l'activité de trois professionnelles expérimentées, placées dans des situations de tutorat différentes (une tutrice en établissement, une tutrice hors établissement et une tutrice dans/hors établissement) a permis d'identifier et de comparer les schèmes mobilisés par les professionnelles. Ainsi, si l'analyse réflexive des pratiques et la préparation de l'autonomie professionnelle semblent constituer un genre professionnel commun aux trois tutrices, l'analyse a également montré des différenciations dans l'activité située de tutorat : l'activité de la tutrice établissement est orientée vers une co-évaluation, avec la stagiaire, des compétences développées, dans une démarche de bilan et débriefing ainsi que de soutien à la CPES. L'activité de la tutrice hors établissement, du fait de la situation spécifique de tutorat, est centrée sur la compréhension de l'activité réelle de la CPES et l'analyse réflexive des pratiques. Enfin, la tutrice dans/hors établissement cherche d'abord à identifier et évaluer les difficultés rencontrées par la stagiaire, avant de s'engager dans une démarche d'analyse réflexive des pratiques et d'accompagnement dans la résolution de situations professionnelles problématiques. Dans un second temps, l'analyse de l'activité des professionnelles nous a permis de proposer, pour chacune d'entre elles, un modèle opératif rendant compte de l'organisation de leur activité, au travers des concepts organisateurs de l'action. L'analyse comparative de ces modèles opératifs a conduit à l'identification d'un concept organisateur commun aux tutrices hors établissement et dans/hors établissement : l'écart entre la réflexivité attendue de la CPES et le niveau de réflexivité manifesté par la CPES. Dans la conduite de l'entretien, la tutrice hors établissement régule également son action en

s'appuyant sur son degré de compréhension de l'activité réelle de la CPES, tandis que la tutrice dans/hors établissement mobilise un concept organisateur lui permettant d'évaluer le degré de difficulté rencontrée par la CPES. De manière assez différente, la tutrice établissement évalue l'écart entre son évaluation des acquis de la CPES et l'évaluation exprimée par la CPES, tout en tenant compte du degré d'assurance professionnelle manifesté par la CPES. Par ailleurs, l'analyse de l'activité des tuteurs a également révélé des tensions, au cœur de l'activité de conseil : entre l'étayage, l'accompagnement mais également la prescription et l'évaluation.

Ce travail a également une visée praxéologique : l'origine de notre question de départ est liée à nos préoccupations de formatrice, en charge de la formation des CPES, dans un contexte de réforme de la formation des enseignants et des CPE, dans laquelle les tuteurs en établissement sont appelés à jouer un rôle essentiel. Il s'agissait donc de mettre à profit ces résultats de recherche pour proposer une évolution de la formation des tuteurs. C'est l'objet de la dernière partie de ce mémoire qui indique quelques repères pour la formation des tuteurs. Ainsi, l'apport de cette recherche, au-delà de la contribution à une meilleure connaissance de l'activité des tuteurs de CPES, réside également dans l'introduction des méthodes de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle dans la formation des tuteurs CPE, en tenant compte de la spécificité de la fonction de tuteur pour un CPE.

Au terme de ce travail, il nous semble que cette recherche pourrait être prolongée, en prenant en compte les limites précédemment exposées : d'une part, l'analyse de la co-activité du tuteur et du CPES, au cours de l'entretien conseil permettrait de rendre compte de la dynamique interactionnelle de l'entretien, en analysant notamment les interactions tuteur-CPES et en prenant en compte le point de vue du stagiaire. D'autre part, l'activité d'un tuteur CPE ne se limitant pas au cadre de l'entretien conseil, l'étude pourrait être étendue aux autres situations typiques de l'activité de tutorat, pour un CPE. Dans le cadre d'une étude longitudinale, et d'un échantillon adapté, ces prolongements pourraient contribuer à mesurer l'impact de l'accompagnement du tuteur sur le développement professionnel du CPES, et il serait alors intéressant de mettre cette dimension en perspective avec la situation spécifique de tutorat (tuteur au sein de l'établissement ou hors de l'établissement). A l'heure où la professionnalisation des tuteurs est en débat, ce travail pourrait amener un éclairage sur cette question, s'agissant des conseillers principaux d'éducation tuteurs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nota Bene : Les références précédées d'une astérisque désignent des études issues de méta-analyses.

OUVRAGES

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : VRIN. Réédition 2011.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. Réédition 2013.
- Barnier, G. (2011). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- *Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (éd) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rémy, R., Serazin, P. & Vitali, C. (2004). *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris : PUF.
- Schön, D.A (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books (trad. fr. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1994).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs.
- Wittorsky, R. (2013). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

CHAPITRE DANS UN OUVRAGE COLLECTIF

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R.Samurçay & P.Pastré (dir). *Recherches en didactique professionnelle* (pp 163-180). Toulouse : Octarés.

Serazin, R. (2007). Entre pratiques de terrain et théorie : une formation en quête de références professionnelles. Dans C. Vitali, & A. Picquenot (dir), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (pp. 53-60). Dijon: SCEREN-CRDP Bourgogne.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans J.M Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2007). Réponse de Gérard Vergnaud. Dans M. Merri (Coord), *Activité humaine et conceptualisation*, (pp. 341-357). Toulouse : PUM.

ARTICLES

Agulhon, C. & Lechaux, P. Un tutorat ou des tutorats en entreprise, diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 22, 21-34.

Barbier, J.M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.

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, Hors-Série 4*, 135-145.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maître. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

Boru, J.J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale, contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et Formation*, 22, 99-114.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Chaliès, S., Escalié, G. & Bertone, S. (2012). Etude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions. *Savoirs*, 2(29), 59-78.

Chaliès, S. & Escalié, G. (2011). Apprendre des règles de métier. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.

* Chauvigné, C. & Etienne, R. (2011). Approaches to citizenship and social education training : For inexperienced teachers and « conseillers principaux d'éducation ». In *Actes 13^{ème} Colloque International du CICE Europe's Future : citizenship in a changing world*, In symposium « Dilemmas and tensions of citizenship education : between resistance and changes in school actors » du 9 au 11 Juin à Dublin.

Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & Educations*, 11, 93-104.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Condette, S. (2013). Etat de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 1(35), 105-132.

Dahringer, D. (2001). Quelles évolutions dans la formation initiale des enseignants à l'IUFM ? *Le français aujourd'hui*, 2(133), 50-57.

Dugal, J.P. (2009). *Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques*. Travail et formation en éducation, 4. Récupéré du site de la revue: <http://tfe.revues.org/899>.

Faingold, N. (1996). Explication de pratiques tutorales et formation de formateurs. *Recherche et Formation*, 22,81-97.

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 & Educations*, 11, 93-104.

Garcia, A. (2013). Des retenues au collège : pour qui et pour quoi ? *Déviance et Société*, 37, 155-179.

Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège, pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & Education*, 11, 51-65.

Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). Construction d'une professionnalité en éducation : le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131.

Lefevre, G. (2015). Construire des connaissances sur les pratiques d'enseignement : travail d'objectivation et vigilance épistémologique. *Education et socialisation*, 37. Récupéré du site de la revue : <http://edso.revues.org/1178>

Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs. *Actes du colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle : « L'expérience »*, ENESAD : Dijon.

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education*, 4, 51-64.

Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 259, 63-72.

Parage, P. (2007). Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage. *Recherches en Education*, 4, 29-38.

Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation. *Recherches en Education*, 4, 23-28.

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

Payet, J.P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 19-31.

Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et formation*, 55. Récupéré du site de la revue : <http://rechercheformation.revues.org/914>

Rogalski & Vidal-Gomel (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques. *Activités*, 4(1), 49-84. Récupéré du site de la revue : <http://www.activites.org/v4n1/vidal.pdf>

* Smylie, M.A & Kahne, J. (1997). Why what works doesn't work in teacher education. *Education and Urban Society*, 29(3), 355-372.

Triby E. (2014). Editorial. *Recherches & Education*, 11, 5-10.

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, 30 (3-4), 245-251.

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

Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en actes dans la relation de service. *Education permanente*, 151, 11-28.

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

RAPPORTS DE RECHERCHE.

Cadet, J.P., Causse, L. & Roche, P. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente*. Enquête du CEREQ, Net.Doc, 28. Récupéré du site du CEREQ : <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc28.pdf>.

Ouvrier-Bonnaz, R. & Werthe, C. (2008). *Le métier de CPE à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels*. Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, CNAM. Récupéré le 1^{er} octobre 2014 sur : https://www.snes.edu/IMG/pdf/Rapport_CPE_final.pdf.

PISA (2012). *Note par pays : France, 2012, faits marquants*. Récupéré le 10 octobre 2014 du site de l'OCDE : <http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>

THESES

Bertin, R. (2013). *Professionalité du CPE. L'exercice de l'autorité et les rites de passage dans leur rapport à la transgression. Le cas de la fête du Père Cent*. Pau. Récupéré de <http://www.theses.fr/2013PAUU1001>.

MEMOIRES

De Dios O. (2013). *La professionnalité des conseillers principaux d'éducation* (Mémoire de master inédit). Université de Toulouse le Mirail.

RAPPORTS ET TEXTES OFFICIELS

CNE (2001). *Rapport d'évaluation : Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*. Récupéré le 3 octobre 2014 du site du Comité national d'Evaluation, section Publications, rapports thématiques et disciplinaires : https://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/IUFMTRANSVERSAL.pdf

MEN (2014). Circulaire n° 2014-068 du 20-05-14, *Préparation de la rentrée scolaire 2014*.

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

MEN (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

MEN (2013). Arrêté du 1^{er} juillet 2013 : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Paru au Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013

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*.

MEN (2010). Arrêté du 12 Mai 2010. *Modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation*. Publié au Journal Officiel du 18/07/2010.

MEN (1982). Circulaire n° 82-482 du 28-10-82, *Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et de conseillers principaux d'éducation*.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES FIGURES.....	5
INTRODUCTION.....	6
PARTIE I: DES CONSTATS A LA QUESTION DE DEPART	8
1 Le contexte scientifique : le métier de conseiller principal d'éducation, un objet de recherche en émergence.	8
1.1 Un métier aux contours encore flous	8
1.2 Des travaux de recherche centrés sur des dimensions spécifiques du métier et qui interrogent peu la question de la formation initiale.....	9
2 Un changement de paradigme dans la formation des CPE novices : l'alternance intégrative.....	11
2.1 Un bref historique de la formation des conseillers principaux d'éducation.	11
2.1.1 <i>Une formation historiquement ancrée dans la pratique et l'expérience professionnelle.</i>	11
2.1.2 <i>La création des Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN).....</i>	12
2.1.3 <i>L'entrée des CPE à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).</i>	12
2.1.4 <i>Vers la mastérisation de la formation des conseillers principaux d'éducation (2009-2012) 13</i>	13
2.1.5 <i>La création des ESPE: un chantier en cours.....</i>	14
2.2 Vers l'alternance intégrative.....	15
3 Le tutorat dans la formation initiale des CPE.....	17
3.1 Etre tuteur : une fonction, un métier ?.....	17
3.2 L'évolution du tutorat dans la formation initiale des CPE : du modèle du compagnonnage à celui de la professionnalisation.	20
3.3 Etre conseiller pédagogique : une spécificité du métier faiblement prescrite.	21
4 L'évolution actuelle des travaux de recherche sur le tutorat dans la formation initiale des enseignants et des CPE	23
4.1 Les apports des travaux de recherche sur le tutorat dans la formation initiale des enseignants	24
4.1.1 <i>Les dilemmes au cœur de l'activité de tutorat.....</i>	24
4.1.2 <i>La nécessité d'une formation des tuteurs.....</i>	25
4.2 Les nouvelles orientations de recherche sur les effets du tutorat dans la formation des enseignants: au-delà des pratiques déclarées, aller voir l'activité effective.....	26
4.3 Des travaux de recherche qui éclairent les pratiques des tuteurs de CPE mais qui ne peuvent refléter la spécificité du métier.	26
5 Formulation de la question de départ.	28

PARTIE II : LE CADRE THEORIQUE	30
1 La didactique professionnelle : l'analyse de l'activité en vue de la formation	30
1.1 Les origines : de la formation professionnelle continue à la didactique professionnelle	30
1.2 Les orientations constitutives de la didactique professionnelle	31
1.3 Les apports des disciplines contributives.	32
2 De la compétence au schème.....	33
2.1 Les limites de la notion de compétence.....	33
2.2 La conceptualisation dans l'action.....	34
2.3 Définitions et fonction du schème	35
2.4 Le couplage schème-situation	36
3 Les composantes du schème	37
3.1 Buts, sous-buts et anticipations.....	37
3.2 Règles d'action, prises d'information et de contrôle.....	37
3.3 Invariants opératoires.....	38
3.4 Possibilités d'inférences.....	39
4 De la structure conceptuelle d'une situation au modèle opératif des acteurs.....	40
4.1 Les concepts pragmatiques : un « genre particulier de concept en acte » (Vergnaud, 1985). 40	40
4.2 La structure conceptuelle d'une situation.....	41
4.3 Le modèle opératif des acteurs.....	44
5 La didactique professionnelle et les activités adressées à autrui	45
5.1 Les caractéristiques des situations de travail à dominante relationnelle.....	45
5.2 Les caractéristiques de la situation d'entretien CPE tuteur/ CPE stagiaire.....	47
6 De l'analyse de l'activité au service d'une ingénierie didactique à l'analyse de l'activité d'apprentissage.....	49
7 De la problématique à la question de recherche.	50
PARTIE III : METHODOLOGIE DU RECUEIL ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES	53
1 La phase de recherche exploratoire : cerner les différentes dimensions de l'activité du tuteur.	53
1.1 Recueil de données à partir d'entretiens exploratoires semi-directifs	53
1.2 L'échantillon : deux tuteurs expérimentés, des configurations de tutorat différentes.	54
1.3 Les classes de situations.....	55
2 La démarche méthodologique du recueil de données à partir d'activités réelles. ...	57
2.1 L'échantillon : des situations de tutorat différentes	58
2.2 La situation filmée : l'entretien CPE tuteur/CPE novice.	60
2.2.1 <i>Les caractéristiques communes aux trois situations filmées.....</i>	<i>60</i>
2.2.2 <i>Les spécificités de chaque situation filmée et des acteurs concernés.</i>	<i>61</i>
2.3 Le deuxième temps du recueil de données : l'entretien d'auto-confrontation simple.....	63

2.4	L'outil de recueil de données.....	64
3	Réflexions éthiques et épistémologiques	66
3.1	Consentement des professionnelles interviewées.....	66
3.2	Du pair à l'apprenti-chercheur : réflexion sur une posture épistémologique en construction	66
3.3	Les limites du recueil de données.....	67
4	La didactique de la didactique professionnelle : une démarche d'analyse constituée de plusieurs étapes, dépendantes entre elles.	69
4.1	Identification des schèmes, de leurs composantes et de la dynamique de l'action.....	70
4.2	Catégorisation des composantes des schèmes.....	72
4.3	Esquisse du modèle opératif.....	73
	PARTIE IV : RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	74
1	Les outils et les schèmes mobilisés par les tutrices dans la situation typique d'entretien avec un CPE novice.....	74
1.1	Synopsis des enregistrements vidéos : un aperçu de l'activité globale.....	74
1.2	L'utilisation d'outils pour la conduite de l'entretien : des fonctions différentes suivant les situations de tutorat.....	77
1.2.1	<i>Les outils utilisés par la tutrice établissement : une structuration progressive de l'entretien.....</i>	<i>77</i>
1.2.2	<i>Les outils utilisés par la tutrice hors établissement : une réflexion sur l'activité passée au service de la pratique future.....</i>	<i>79</i>
1.3	Identification des schèmes mobilisés par les tutrices : une grande diversité de pratiques.....	80
1.3.1	<i>Les convergences.....</i>	<i>82</i>
1.3.2	<i>Les points de différenciation.....</i>	<i>86</i>
1.4	Rendre compte de la dynamique de l'action : l'analyse des enregistrements vidéo.....	91
1.4.1	<i>Analyse des synopsis des enregistrements vidéo.....</i>	<i>92</i>
2	Analyse comparative de la partie cognitive des schèmes : affiner la compréhension de la conduite de l'activité.....	98
2.1	Un socle commun de catégories d'invariants opératoires.....	99
2.1.1	<i>Les théorèmes-en-acte.....</i>	<i>99</i>
2.1.2	<i>Les concepts-en-acte.....</i>	<i>106</i>
2.2	Les spécificités de chacune des professionnelles.....	108
2.2.1	<i>Les théorèmes-en-actes.....</i>	<i>108</i>
2.2.2	<i>Les concepts-en-actes.....</i>	<i>108</i>
2.3	Synthèse de l'analyse comparative des invariants opératoires.....	112
3	Esquisse de modèle opératif.....	114
3.1	Modèle opératif de la tutrice établissement.....	115
3.2	Modèle opératif de la tutrice hors ETAB.....	118
3.3	Modèle opératif de la tutrice dans/hors ETAB.....	121
3.4	Analyse comparative des modèles opératifs des professionnelles.....	123
4	Discussion des résultats obtenus	125
4.1	Synthèse de l'analyse des résultats.....	125

4.1.1	<i>Situation 1 (tutrice ETAB) : une activité centrée sur une co-évaluation formative des acquis professionnels et le soutien à la CPES.....</i>	125
4.1.2	<i>Situation 2 (tutrice hors ETAB) : une activité centrée sur la compréhension de l'activité de la CPES et l'analyse réflexive des pratiques.....</i>	127
4.1.3	<i>Situation 3 (tutrice dans/hors ETAB) : une activité centrée sur l'identification des difficultés de la CPES, l'analyse réflexive et l'accompagnement dans la résolution de situations problématiques.....</i>	128
4.2	Quelques hypothèses et pistes d'interprétation des résultats obtenus.....	129
4.2.1	<i>L'impact de la situation de travail.....</i>	129
4.2.2	<i>Un genre commun et des styles professionnels différents.....</i>	130
4.2.3	<i>Des tensions : soutenir, évaluer, conseiller ou accompagner ?.....</i>	132
4.3	Limites et perspectives de ce travail	134
4.3.1	<i>Le choix de l'échantillon</i>	134
4.3.2	<i>Des limites épistémologiques.....</i>	135
4.3.3	<i>La dynamique interactionnelle de l'entretien à approfondir.....</i>	135
4.3.4	<i>Des perspectives de prolongement de ce travail, en lien avec la réforme de la formation des enseignants et des CPE</i>	136
PARTIE V : DES REPERES POUR LA FORMATION DES TUTEURS		137
1	Les usages de la didactique professionnelle en formation des adultes	137
2	Vers un référentiel d'activité	138
3	Un dispositif de formation basé sur l'apprentissage par les situations de travail ...	138
3.1	Les orientations pédagogiques du dispositif.....	138
3.2	Ressources pédagogiques issues de l'analyse de l'activité des tutrices	141
4	Description du dispositif de formation	142
4.1	Contexte de la formation et objectifs pédagogiques.....	142
4.2	Programme et calendrier de la formation	143
4.3	Description des différents modules de formation.....	143
4.3.1	<i>Module 1 : Entrer dans la fonction de conseiller pédagogique tuteur</i>	<i>143</i>
4.3.2	<i>Module 2 : Rendre le travail formateur</i>	<i>149</i>
4.3.3	<i>Module 3 : Se former par l'analyse de l'activité.....</i>	<i>150</i>
CONCLUSION		154
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		156
SOMMAIRE DES ANNEXES		166
SOMMAIRE DES ANNEXES DE LA CLE USB		167

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Buts et sous-buts	168
ANNEXE 2 : Schèmes mobilisés par la tutrice ETAB	175
ANNEXE 3 : Schèmes mobilisés par la tutrice hors ETAB.....	176
ANNEXE 4 : Schèmes mobilisés par la tutrice dans/hors ETAB	177
ANNEXE 5 : Composantes des schèmes de la tutrice ETAB.....	178
ANNEXE 6 : Composantes des schèmes de la tutrice hors ETAB	186
ANNEXE 7 : Composantes des schèmes de la tutrice dans/hors ETAB.....	201
ANNEXE 8 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice ETAB	216
ANNEXE 9 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice hors ETAB	229
ANNEXE 10 : Synopsis résumé de l'entretien filmé- Tutrice hors ETAB	246
ANNEXE 11 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice dans-hors établissement	247
ANNEXE 12 : Synopsis résumé de l'entretien tutrice dans/hors ETAB	258
ANNEXE 13 : Catégories de prises d'information, de règles d'action et de contrôle	259
ANNEXE 14 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice ETAB.....	267
ANNEXE 15 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice hors ETAB	270
ANNEXE 16 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice dans/hors ETAB	276
ANNEXE 17 : Catégories de concepts-en-actes, pour les trois tutrices.....	280
ANNEXE 18 : Tableau synoptique des catégories des règles de conduite et des invariants opératoires	290
ANNEXE 19 : Analyse quantitative des théorèmes-en-actes, pour chacune des trois tutrices	292

SOMMAIRE DES ANNEXES DE LA CLE USB

ANNEXE 1 : Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Juillet 2013.

ANNEXE 2 : Guide d'entretien, entretiens exploratoires

ANNEXE 3 : Entretiens exploratoires

ANNEXE 4 : Demande d'autorisation d'intervention en établissement scolaire

ANNEXE 5 : Autorisation individuelle pour la prise d'image et de son.

ANNEXE 6 : Entretien d'auto-confrontation tutrice ETAB

ANNEXE 7 : Entretien d'auto-confrontation tutrice hors ETAB

ANNEXE 8 : Entretien d'auto-confrontation tutrice dans/hors ETAB

ANNEXE 1 : Buts et sous-but

BUTS ET SOUS-BUTS TUTRICE ETABLISSEMENT

- ...le but c'est certainement d'arriver à la note maximum ou de s'en approcher en fin d'année, quoi... des choses qu'elle n'avait pas abordées... soit qu'elle n'avait pas pu abordé, soit qu'elle n'avait pas bien intégré ou bien faites, dans certaines situations des réponses pas tout à fait adaptées...
- d'emblée, son ressenti si elle en a un, si il y a un point particulier qu'elle veuille aborder ;
- Et je voulais de son côté qu'elle me dise globalement comment elle avait perçu cette période.
- Demander à la stagiaire ce qui lui pose problème
- comment elle avait vécu cette dernière période comment elle se sentait dans son travail et moi de le lui dire également après
- quand je lui dis qu'elle a progressé je la place d'emblée (...) dans une situation positive de réussite
- si je commence par quelque chose de positif ensuite c'est pour que des choses négatives puissent passer facilement.
- Donc à nouveau j'ai besoin de la rassurer.
- la rassurer en même temps
- j'ai besoin de la rassurer
- lui dire combien ça me touche aussi
- à nouveau besoin de la rassurer en lui disant mais ça n'est que repoussé
- C'est qu'elle y aille à fond
- lui remettre le pied à l'étrier à fond et avancer, cravacher, avancer, là.
- je veux qu'elle entende bien ce que je suis en train de lui dire et qu'elle l'intègre et qu'ensuite elle se comporte de cette façon-là
- il fallait lui remettre vraiment le pied à l'étrier et lui dire toute la confiance que j'avais en elle,
- je veux qu'elle s'interroge globalement sur cette période et moi aussi je ...c'est ce moment-là qui...on ferme tout, les portables, la porte, on s'isole toutes les deux et vraiment on réfléchit à ce qui s'est passé, ensemble, voilà, donc
- Et moi aussi je me donne l'occasion de réfléchir sur cette période -là
- je veux qu'elle prenne conscience de ses progrès, des difficultés aussi mais globalement de ses progrès, qu'elle avance, qu'elle avance.
- je vais lui demander de s'exprimer sur du positif et qu'il le faut, quoi.
- j'ai envie qu'elle ait du bien aussi, qu'elle se fasse du bien en revivant
- J'avais envie aussi certainement qu'elle se fasse un peu de bien en citant ces exemples.
- j'ai envie de, de voir tout simplement, oui, si elle va trouver la bonne...enfin...une bonne réponse, parce qu'à chaque situation il y a souvent plusieurs bonnes réponses

- plusieurs réponses adaptées. Je voulais sincèrement savoir quelle réponse elle aurait fait, elle aurait apportée dans cette situation
- Ça fait partie de ...on est en situation de formation quand je pose cette question
 - lui poser la question « s'il n'y a pas le collègue, réfléchissons un peu là, on est là, ensemble, on se pose, comment tu t'y prends
 - Ce que je veux lui dire c'est qu'elle n'a pas fini d'en avoir, des premières fois et que ça fait partie de notre travail
 - j'ai besoin de le lui dire à ce moment-là, qu'elle n'a pas fini d'avoir de la nouveauté dans son boulot
 - je veux revenir sur cet exemple, sur ce fait qui l'a tant chagrinée au début.
 - il y a ici un problème de communication J'ai envie qu'elle en parle un peu, je veux savoir comment elle le vit.
 - je veux qu'elle s'exprime, on parle de communication dans l'équipe, là, dans cet item, je voulais qu'elle s'exprime là-dessus
 - Qu'elle ne renonce pas aussi vite
 - qu'il ne faut pas qu'elle se laisse aller parce que ça pourra lui échapper dans des situations où il ne faut pas que ça échappe, voilà
 - parfois qu'elle m'apporte tout simplement cette information parce que je ne la vois pas ; ...je rebondis sur ce qu'elle me dit, je lui cite à mon tour des exemples, quelques fois, heu...on va généralement...on a vu pour les notes dans le même sens donc je veux la conforter véritablement dans ce qu'elle me dit, je pense, apporter la preuve, voilà. j'ai chaque fois besoin qu'elle l'illustre, pour moi ou pour elle, hein.
 - On arrive chaque fois à la même chose, ce besoin de rassurer, de donner confiance.
 - elle doit tenir compte de l'équipe, des gens avec qui elle est si elle ne veut pas en souffrir par la suite. Je crois que c'est ce que je veux lui dire.
 - le but étant toujours le même, que le stagiaire reparte avec un maximum d'outils, d'armes, de situations rencontrées. Et d'assurance également...et de doutes aussi d'ailleurs (rires)...d'assurance et de doute
 - il fallait qu'elle sache que des adultes...heu...des adultes enviaient les élèves et le travail qu'elle avait pu faire avec eux.
 - Lui montrer sa réussite dans le traitement de ce dossier puisqu'il y avait des envieux, voilà.
 - je ne sais plus exactement mais savoir lire à travers les lignes, en gros, malgré les apparences, essayer de creuser un peu, voilà
 - qu'elle prenne conscience vraiment qu'elle a progressé, c'est toujours pareil, hein, je reviens sur les mêmes mots ; la mettre en confiance.
 - Je lui ouvre les yeux, je pense.
 - je veux la mener, à ce moment-là de l'entretien ...heu...je veux l'amener à dire que ...à rencontrer les situations...heu...à avoir de l'expérience, au fil des ans elle va...enfin elle va mûrir et progresser et avoir ce sang froid
 - J'ai, encore une fois, envie de la rassurer
 - c'est la rassurer
 - rassurer, la conforter

- qu'elle ne veuille pas brûler les étapes et avec le temps elle sera de plus en plus sûre d'elle et saura faire face à davantage de situations
- le but de la partie qui vient de s'écouler c'était véritablement le rôle du CPE
- ce que je cherche à faire à chaque fois c'est vraiment...bon...montrer à la personne qu'elle ne s'est pas trompée dans son choix, parce qu'ils ont des doutes parfois aussi sur les choix...qu'ils aient échoué dans...ben là dans la résolution d'une...d'une situation...qu'ils n'aient pas apporté la meilleure réponse...bon...mais ils vont vivre des moments de doute.
- ces entretiens ils servent à ça aussi, à leur donner envie encore.
- qu'il fallait s'interroger
- mon objectif, c'est de c'est de lister tout ça...ça fait beaucoup de choses qu'elle a ...qu'elle a faites et il faut qu'elle se rende compte du chemin parcouru...heu...tout simplement, oui, quand on liste tous ces points.
- qu'elle progresse éventuellement s'il y a eu des difficultés, si elle les exprime... essayer d'apporter les corrections nécessaires pour qu'elle progresse et que ça ne se renouvelle pas,
- Voilà, le but c'est progresser.
- aller jusqu'au bout de notre tâche et le faire correctement
- je veux qu'elle me donne une réponse :... Alors, mieux convoquer, mais comment ?
- c'est qu'elle intègre ça ...elle modifie sa façon d'agir, la prochaine fois.

BUTS ET SOUS-BUTS TUTORICE HORS ETABLISSEMENT

- faire le bilan sur ce qui s'est passé entre deux RDV
- voir ce qu'elle avait mis en place pour gérer son service, voilà, c'était faire le point en fait...et aussi, par rapport au référentiel, puisque c'est obligatoire
- c'est pour lui permettre de réfléchir à pourquoi on le fait....d'anticiper....d'avoir une réflexion sur pourquoi on fait ça...ou pourquoi on le fait comme ça.
- qu'elle puisse me dire ce qu'il s'est passé dans son établissement, les difficultés auxquelles elle aurait pu être confrontée.
- c'est aussi pour elle d'avoir ce temps de réflexion, de restitution, sur sa pratique.
- qu'elle puisse... avec du recul, peut-être, voir les reproches qu'elle (*l'IPR*) avait pu lui faire
- je veux qu'elle pointe qu'elle n'a pas assez travaillé cette ...avec ces élèves,
- je voulais m'assurer que effectivement, c'était des champs qu'elle avait investis, qu'elle avait travaillés, auxquels elle avait réfléchi
- vérifier si elle se positionne différemment et puis là c'est vraiment lui donner des conseils ou la faire réfléchir, voilà, sur des choses à mettre en place, sur des réflexions à avoir tout au long de l'année,
- De l'amener à réfléchir, pour la mettre un petit peu en position de force, à la rentrée, dans l'établissement où elle sera....l'amener à réfléchir, pour qu'elle puisse démarrer son année scolaire, voilà, en essayant de faire au mieux tout de suite... et puis...lui donner des conseils
- qu'elle prenne conscience de....heu...de ce qui a été et de ce qui n'a pas été
- Je veux l'amener à ce qu'elle se rende compte
- lui faire comprendre qu'il faut qu'elle le prépare et que ce temps, il faut qu'elle le prenne, quoi
- j'essaie de la faire réfléchir sur la posture
- lui faire formaliser ses objectifs ...d'arriver à ce qu'elle le verbalise et qu'elle l'objectivise
- la mettre un petit peu en position de force, à la rentrée, dans l'établissement où elle sera....l'amener à réfléchir, pour qu'elle puisse démarrer son année scolaire, voilà, en essayant de faire au mieux tout de suite
- je suis dans l'objectif de la mettre à la pointe de l'actualité, c'est-à-dire les CCC³⁴
- je veux lui faire gagner du temps, en fait.
- pouvoir observer et ensuite débriefer avec elle,
- Donc tous ces trucs que moi j'ai acquis par expérience....la faire avancer un petit peu plus vite
- Comprendre. Je cherche à comprendre les objectifs de cette organisation
- j'essaie de la faire réfléchir sur pourquoi elle a fait ça comme ça
- qu'elle réfléchisse

³⁴ Centres de connaissances et de culture

- l'objectif, c'est que ça fait partie des compétences, donc voilà, donc même quand j'interroge à l'oral
- Là, c'est du feed-back, j'essaie qu'elle me dise...
- j'essaie de clarifier ma propre définition, là
- j'essaie qu'on formule ensemble une définition
- le fait de réfléchir ensemble.
- qu'elle m'explique, un petit peu,donc j'essaie de comprendre pourquoi
- Que c'est un outil intéressant heu....mais qu'il faut qu'il soit retravaillé...
- pour m'aider à moi, inconsciemment, parce que c'est un outil que je veux essayer de mettre en place.
- ...avec elle, d'essayer d'imaginer avec elle, oui.
- je lui fais partager tout ce que je peux
- lui montrer les petites astuces comme ça, que je trouve intéressantes
- j'essaie de lui faire sauter les étapes, même si la partie expérimentale est importante, dans la construction qu'elle aura de son métier, j'essaie de la faire avancer
- l'aider à avancer plus vite
- ça c'est un leitmotiv....depuis le départ...tout ce que je lui dis et tout ce que je fais....c'est pour lui permettre de réfléchir à pourquoi on le fait....d'anticiper
- je la remets dans la perspective, à partir de l'année prochaine, elle sera titulaire
- j'essaie de lui montrer d'autres perspectives que l'évaluation
- qu'elle analyse pourquoi ça n'a pas marché
- l'amener à se poser des questions.... par rapport à la faire évoluer
- ...heu...le bilan, par rapport au thème, de ce qu'elle a fait et puis essayer de faire évoluer son positionnement ou sa...ses pratiques
- de lui donner des outils, de n'être personne ressource à ce moment-là
- réfléchir, de verbaliser certaines de ses pratiques
- et puis, aussi le feed-back, c'est-à-dire que ça me permet aussi moi en la questionnant sur sa pratique de me questionner aussi sur mes pratiques.
- l'amener à prendre conscience de certaines choses la faire réfléchir sur certaines choses

BUTS ET SOUS-BUTS TUTRICE DANS/HORS ETABLISSEMENT

- L'objectif de l'entretien, dans ce contexte-là, comme je viens plus en épisodique, de façon ponctuelle, c'était plus de répondre directement à des attentes, à des choses qui vraiment la préoccuperaient et l'empêcheraient ...voilà...l'entraveraient dans sa pratique.
- Le but du jeu, c'était voilà plutôt d'orienter l'entretien
- Là, c'est plus répondre à une demande
- Apporter des éléments par rapport à ça et surtout quand elle met des choses en place, qu'elle essaie de réfléchir à...voilà.
- Mettre un petit peu en relief sa pratique, quoi.
- C'est vraiment cette volonté en fait de faire en sorte qu'elle se pose des questions sur ce qu'elle fait.
- D'essayer qu'elle prenne là encore de ...de la distance et qu'elle rationalise
- La conduire en fait à prendre le maximum de distance... qu'elle se rende compte d'elle-même qu'elle n'a pour le moment qu'une vision très partielle de ce qui s'est passé.
- C'était plus lui apporter un peu de hauteur par rapport à sa pratique et plus qu'elle se pose.
- Comprendre que tout le monde ne peut pas être au même niveau d'implication.
- Qu'elle se pose des questions
- Comprendre le travail des autres.
- Essayer de comprendre pourquoi il agit comme ça et du coup lui proposer, en fait, des solutions
- Pour savoir en fait si sur le moment, effectivement, heu...voilà, vraiment, quel était son positionnement de chef de service, quoi, et de CPE, vis-à-vis des élèves.
- Ça aussi c'est la gestion de l'équipe, le bien-être, et du coup je lui dis, attention, elle va souffrir toute l'année. Voilà, tu ne peux pas être hermétique à ça en fait, quoi.
- C'est plutôt l'aider à ce qu'elle comprenne, si, voilà, ...un CPE quand il va en conseil d'administration il ne va pas que voter non plus
- Qu'elle s'aperçoive, effectivement, pour moi, la question de la nature du vote, ce n'était pas tellement ça qui était important
- Verbaliser
- Donc c'est pour ça, je lui dis « non non mais c'est bien ça qui te pose problème»
- A savoir en fait comment elle a ressenti son positionnement... en fait ce qui lui pose problème.
- Ce qui m'intéressait, c'était qu'est-ce qu'il s'est passé concrètement dans cette réunion... le mettre en réflexion en fait.
- C'était pour savoir qu'est-ce qu'elle avait fait et si ça se reproduit qu'est-ce qu'elle pouvait...
- (*des questions dans quelle intention ?*) : pour voir, pour évaluer...dans un souci vraiment d'évaluation...qu'est-ce qu'elle met en place, qu'est-ce qu'elle comprend par rapport à des situations.

- Pour essayer d'évaluer, en fait, quoi, pour essayer de voir à quel point la situation est problématique
- Comprendre, qu'est-ce qui pose problème à ce point-là, quoi
- Donc là, par exemple, c'est pour ça que je lui pose la question (...) donc qu'elle ait un petit peu un panel de solutions à mettre en place si elle se retrouve dans des situations problématiques
- C'est lui proposer, qu'elle ait un panel de solutions, qu'elle ne se sente pas...qu'elle ne se dise pas, « *là je suis arrivée au bout, au terme de qu'il est possible de faire* »
- Essayer d'apporter un peu de la nuance aussi dans ses pratiques et pas des choses qui fonctionnent systématiquement, quoi
- Faire des espèces d'arborescences (en fonction des situations professionnelles rencontrées)
- Amener la CPE stagiaire à repérer les différentes situations professionnelles
- Qu'elle se pose des questions dans le sens de « *qu'est-ce-que je vais réinvestir l'année prochaine ?* » ... qu'elle soit au maximum prête.
- Lui faire comprendre ça aussi, que déjà elle ne se bute pas contre la collègue... il faut qu'il y ait de l'échange... qu'elle en tire le maximum, en fait, quoi.
- ... qu'elle parte dans les meilleures conditions.
- L'objectif c'est plutôt de la rassurer.
- Déceler son niveau d'inquiétude et d'anxiété en fait.
- Qu'elle ne baisse pas les bras elle non plus, en fait
- Qu'elle arrête de s'auto-flageller.
- Là, c'était plus la rassurer en fait.
- C'est qu'elle gagne de l'assurance.
- j'essaie beaucoup de la rassurer par rapport à ça quoi (...), se questionner c'est normal, voilà, juste la rassurer sur ça.
- ... il y a plein de champs qu'elle peut investir, qui vont lui donner de plus en plus d'assise et de confiance.
- Qu'elle ait un retour en fait... ça veut dire qu'il faut qu'elle continue.
- C'est finir, c'est un peu comme un encouragement (...) pour avancer dans le même sens
- Aider à discerner les situations

ANNEXE 2 : Schèmes mobilisés par la tutrice ETAB

SCHEME	BUTS et SOUS-BUTS
A	<p>Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à la stagiaire d'exprimer son vécu et sa perception de la période écoulée. • Permettre à la stagiaire de dire comment elle se sent dans son travail • Permettre à la stagiaire d'évoquer un point particulier, de soulever un problème ne figurant pas dans la grille d'entretien; • Permettre à la stagiaire de s'interroger sur le travail réalisé pour faire un bilan critique de la période écoulée • Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites • Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier
C	<p>Préparer l'autonomie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre à la stagiaire qu'affronter de nouvelles situations fera partie de son quotidien professionnel • Amener la stagiaire à envisager différentes manières de réagir face aux situations rencontrées
H	<p>Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rassurer la stagiaire sur ses compétences professionnelles • Donner confiance • Soutenir
K	<p>Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en confiance • Que le stagiaire reparte avec un maximum d'assurance • Mesurer le chemin parcouru • Soutenir la motivation de la stagiaire • Faciliter, ensuite, l'acceptation des remarques négatives
L	<p>Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'expression de la stagiaire • Amener la stagiaire à s'interroger • Amener la stagiaire à modifier sa façon d'agir • Lui permettre de progresser
M	<p>Affirmer le rôle de la tutrice</p>

ANNEXE 3 : Schèmes mobilisés par la tutrice hors ETAB

SCHEME	BUTS et SOUS-BUTS
A	<p>Permettre à la CPES de faire un bilan de la période écoulée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les points positifs et les difficultés de la période • Permettre à la CPES de verbaliser la manière dont les événements se sont déroulés dans son établissement • Permettre à la CPES de prendre du recul sur les événements survenus • Permettre à la CPES d’avoir un temps de réflexion et de restitution sur sa pratique • Vérifier avec la CPES si elle a besoin d’aide
B	<p>Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lui apprendre l’anticipation professionnelle. • Faire comprendre et pointer le manque de préparation des actions • Faire prendre conscience des réussites et des difficultés • Faire réfléchir la CPES • Amener la CPES à formaliser ses objectifs de travail. • Evaluer ce qui a été mis en place par la CPES • Vérifier si tous les champs du référentiel de compétences ont été investis • La faire réfléchir sur les évolutions professionnelles à anticiper
C	<p>Préparer l’autonomie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper la rentrée prochaine et mettre la CPES en position de force dans son futur établissement • Amener la stagiaire à se projeter sur la rentrée prochaine • Lui faire gagner du temps en anticipant cette réflexion
D	<p>Saisir et comprendre les objectifs de travail et l’activité réelle de la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir s’appuyer sur des éléments observables de l’activité de la CPES • Obtenir des éléments observables pour ensuite débriefer avec la CPES et la faire réfléchir
E	<p>Préparer le prochain entretien avec la CPES</p>
F	<p>Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire évoluer sa pratique professionnelle
G	<p>Proposer une démarche de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire gagner du temps à la CPES et éviter de tâtonner • Partager son expérience professionnelle • Partager des astuces professionnelles (les ficelles du métier ?)

ANNEXE 4 : Schèmes mobilisés par la tutrice dans/hors ETAB

SCHEME	BUTS et SOUS-BUTS
B	<p>Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir sur sa pratique professionnelle • Permettre à la CPES d'identifier et de comprendre ce qui pose problème • Apprendre à mettre en œuvre et évaluer les solutions élaborées, avant de décréter si elles fonctionneront ou pas • Apprendre à ne pas être dans une reproduction de pratique mais dans une pratique réfléchie • Apprendre à prendre de la distance, du recul et rationaliser • S'interroger sur son positionnement de chef de service
C	<p>Préparer l'autonomie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aider la stagiaire à voir ce qu'elle peut réinvestir de l'expérience de l'année de stage • Amener la CPES à se projeter sur l'année prochaine
D'	<p>Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre ce qui peut entraver la pratique professionnelle • Voir ce que la stagiaire met en place face à des situations problématiques • Evaluer sa compréhension des situations • Evaluer son positionnement en tant que chef de service et en tant que conseiller
G'	<p>Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener la CPES à repérer et discerner les différentes situations professionnelles rencontrées • Essayer d'apporter de la nuance dans ses pratiques, en fonction des situations rencontrées • Assumer son rôle de conseil en proposant des solutions, en fonction des situations rencontrées • Savoir adapter sa pratique professionnelle en fonction des situations rencontrées • Avoir un panel de solutions à mobiliser face à des situations problématiques • Savoir discerner quand il faut se remettre en question et quand il s'agit, au contraire, de conserver la ligne de conduite définie. • Evaluer le positionnement de la CPES en tant que chef de service et en tant que conseiller
H	<p>Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager à continuer • Soutenir la CPES
I	<p>Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre directement à une demande, des problématiques qui préoccuperaient la CPE stagiaire et entraveraient sa pratique professionnelle.
J	<p>Amener la stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faciliter la verbalisation et la prise de conscience des difficultés ou des inquiétudes • Provoquer un questionnement chez la stagiaire • Identifier, voire résoudre ainsi ce qui pose problème

ANNEXE 5 : Composantes des schèmes de la tutrice ETAB

Outils utilisés : 3 grilles de compétences

Schème A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.

Schème K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir

Schème L : Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier

Schème C : Préparer l'autonomie professionnelle.

Schème H : Rassurer la CPES

Schème M : Affirmer le rôle de la tutrice

Buts, sous-buts	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à la stagiaire d'exprimer son vécu et sa perception de la période écoulée. • Permettre à la stagiaire de dire comment elle se sent dans son travail • Permettre à la stagiaire d'évoquer un point particulier, de soulever un problème ne figurant pas dans la grille d'entretien • Permettre à la stagiaire de s'interroger sur le travail réalisé pour faire un bilan critique de la période écoulée • Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites • Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier <p>SCHEME K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en confiance • Que le stagiaire reparte avec un maximum d'assurance • Mesurer le chemin parcouru • Soutenir la motivation de la stagiaire • Faciliter, ensuite, l'acceptation des remarques négatives <p>SCHEME L : Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier</p>
------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'expression de la stagiaire • Amener la stagiaire à s'interroger • Amener la stagiaire à modifier sa façon d'agir • Lui permettre de progresser <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire comprendre à la stagiaire qu'affronter de nouvelles situations fera partie de son quotidien professionnel • Amener la stagiaire à envisager différentes manières de réagir face aux situations rencontrées <p>SCHEME H : Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner confiance • Rassurer la CPES sur ses compétences professionnelles • Soutenir <p>SCHEME M : Affirmer le rôle de la tutrice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'observation relevée
<p>Prise d'informations</p>	<p>Observation verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propos de la stagiaire - Rythme du débit de la stagiaire - Fluidité du discours ou difficulté à trouver ses mots - Adhésion de la stagiaire aux propos de la tutrice - Vocabulaire utilisé par la stagiaire - La façon dont s'exprime la stagiaire, registre de langue et correction de la langue - Ce que dit la stagiaire, les mots employés

	<p>Observation non verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expression du visage-Regard - Attitudes et gestes de la stagiaire, degré d'agitation- Hochements de tête - Signes d'agacement ou d'inquiétude - Emotion de la stagiaire - Niveau de fatigue et de lassitude de la stagiaire (au regard de l'entretien) <p>Informations données par la stagiaire</p>
Règles d'action	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander à la stagiaire s'il y a un point précis qu'elle souhaite aborder - Laisser la stagiaire s'exprimer librement - Demander à la stagiaire de s'exprimer et de se situer au regard de chacun des items des grilles d'entretien - Au début de chaque item, respecter un petit silence au début, laisser d'abord la CPES réfléchir et s'exprimer - Demander à la stagiaire des exemples étayant et justifiant les compétences développées - Interroger beaucoup la stagiaire sur son activité et l'amener ainsi à s'interroger sur sa fonction et sa pratique professionnelle - Pointer les points qui paraissent problématiques, pour amener la CPES à s'interroger - Reporter la note choisie par la tutrice et la CPES sur la grille d'entretien. - Lister les tâches effectuées par la CPES - Prendre des notes sur les propos de la stagiaire <p>SCHEME K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lister les tâches effectuées par la CPES - Dire à la CPES qu'elle a progressé

	<ul style="list-style-type: none"> - Demander à la CPES de donner des exemples pour la conforter dans ses propos <p>SCHEME L : Permettre à la stagiaire d’identifier et d’exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la CPES exprime des difficultés, rebondir sur ses propos pour essayer d’apporter les corrections nécessaires et que cela ne se renouvelle pas - Guider le questionnement de la stagiaire pour l’amener à construire une réponse satisfaisante - Lui proposer des solutions alternatives <p>SCHEME H : Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire à la CPES qu’elle a progressé - Demander à la CPES de s’exprimer sur du positif - Valoriser les projets ou actions mis en œuvre par la stagiaire et réussis <p>SCHEME C : Amener la stagiaire à envisager sa pratique professionnelle future. Si la stagiaire évoque une situation nouvelle, la questionner pour voir comment elle l’aurait prise en charge, seule</p> <p>SCHEME M : Affirmer le rôle de la tutrice</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la CPES emploie un vocabulaire ou des tournures familières (notamment vis-à-vis des collègues de travail) ou si elle commet des erreurs de langue, la reprendre, mais sans le faire en permanence. - Si la stagiaire semble renoncer, ne pas lâcher, tant qu’une solution n’est pas trouvée et écrite par la stagiaire
<p>Règles de contrôle</p>	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée. Si un point particulier semble problématique (si une difficulté est identifiée au cours de l’entretien) Si la CPES ne prend pas la parole sur un item, la tutrice prend la parole</p> <p>SCHEME K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir</p>

	<p>Si la stagiaire exprime une progression sur un item donné Si la CPES acquiesce aux propos de la tutrice Si la stagiaire semble exprimer un doute sur les compétences acquises</p> <p>SCHEME L : Permettre à la stagiaire d’identifier et d’exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier Si la stagiaire parvient ou pas à formuler une solution.</p> <p>SCHEME H : Rassurer la CPES Si la stagiaire semble inquiète sur un point particulier Si la stagiaire semble convaincue ou pas par la rassurance de la tutrice</p> <p>SCHEME C : Préparer l’autonomie professionnelle. Pas d’observation relevée</p> <p>SCHEME M : Affirmer le rôle de la tutrice Pas d’observation relevée</p>
<p>Invariants opératoires : théorèmes-en-actes et concepts en acte (en gras)</p>	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il est important que la stagiaire et la tutrice puissent s’exprimer librement au cours de l’entretien 2. La stagiaire peut exprimer un point de vue ou une perception différente de celle de la tutrice 3. Il est important qu’il y ait une confiance réciproque entre la CPES et la tutrice 4. On ne peut pas avancer si on ne se fait pas confiance 5. La CPES peut compter sur la tutrice en cas de besoin 6. Il faut poser tout ce qui a eu lieu, tout ce qu’il s’est passé. 7. Parfois la CPES donnent des exemples, ou des illustrations des items qui sont surprenants ou qui n’ont pas marqué la tutrice. 8. Commencer par évoquer des points positifs facilite l’acceptation de points négatifs évoqués par la suite et ces

points n'en auront que plus d'**importance**.

9. Un **sourire** rend la **question** beaucoup plus **humaine**

10. Ce n'est pas évident pour les CPES de passer du **statut d'AED** à celui de **CPE**, du statut d'**exécutant** au statut de **personnel à responsabilité**, de **cadre**.

11. La CPES a une **position** et un **rôle** de **chef de service** à tenir

SCHEME K : Permettre à la stagiaire de prendre conscience des progrès réalisés, des réussites pour la conforter et la soutenir.

12. Si les **notes changent**, il faut **argumenter**.

13. En donnant des **exemples**, la CPES **prend conscience** de sa **progression**.

14. La CPES fait des choses qu'elle n'aurait pas osé faire au **début de l'année**, il faut qu'elle **prenne conscience** de sa **progression**

15. La CPES n'est pas toujours **consciente** des **progrès** réalisés

SCHEME L : Permettre à la stagiaire d'identifier et d'exprimer les difficultés rencontrées pour y remédier.

16. Il est **important** de rappeler à la CPES pour quelles **raisons fondamentales** son **projet** ne pouvait être mis en place

17. La **communication** dans un gros **établissement** constitue un **problème** (*il y a un problème de communication dans l'établissement*)

18. Il faut **douter**, **se poser des questions** ; la **tutrice apprend** aux CPES à **douter** et à **se poser des questions**.

19. La CPES doit apprendre à **ne pas se fier aux apparences** pour **décortiquer** et **comprendre** les **situations**

20. On **mûrit** et on **grandit** aussi avec le **négatif**

21. Quand on veut réunir les délégués, une **information** ne suffit pas : on est obligé de **revenir à la charge** une 2^{ème} fois, voire plus.

22. Il faut parfois **répéter** les choses pour qu'elles soient entendues et **comprises**

23. Peu importe si c'est la CPES ou la tutrice qui donne les **solutions**, l'essentiel est que la CPES les **intègre**

SCHEME H : Rassurer la CPES

24. Il est **difficile** pour un **stagiaire** d'arriver après un autre **stagiaire** et d'avoir le sentiment qu'il va être **comparé**
25. On ne peut pas dire que du **néгатif**
26. La CPES doit avoir **confiance** en elle
27. La CPES vivra d'autres **situations difficiles**, qui la **déstabiliseront** et elle ne doit pas se laisser **démotiver** par ces **évènements**.
28. Le **stage** est là pour ça : le **rôle** du **tuteur** est de **décortiquer** les **situations**, les **déceptions**, les **joies**, pour **rassurer**.
29. Le **stage** sert à pouvoir faire des **erreurs**, et **apprendre** de ses **erreurs**, aidé par le **tuteur**.
30. On fait des **erreurs** à tout **âge**, sans doute plus quand on **démarre**.
31. Les CPES vivent des moments de **doute**, ils ont besoin d'être **rassurés**
32. C'est bien que la CPES s'**exprime** sur du **positif**, cela **fait du bien**.
33. Il faut avoir de l'**assurance** pour **avancer**
34. Il ne faut pas vouloir **brûler les étapes** : seule la **multiplication** des **expériences** fera qu'on se sentira un peu plus **sûr de soi**, pour **faire face** à n'importe quelle **situation**

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle.

35. La CPES n'est pas là pour s'asseoir sur un train-train : elle doit **mettre l'année à profit** pour voir le **maximum de choses**
36. A chaque **situation**, il y a souvent plusieurs bonnes **réponses**
37. La CPES n'a pas fini d'avoir des 1ères fois, de la **nouveauté** dans son **travail**, cela fait partie du **métier** de CPE
38. La **nouveauté** d'une **situation** ne doit pas perçue, par la CPES, comme synonyme d'un **droit à l'erreur**
39. La **nouveauté**, c'est ce qui fait le **piment du métier** de CPE.
40. Il faut **savoir réagir seul**, tout en **comptant sur les autres**, au sein d'une **équipe**
41. Dans une **équipe**, il faut **s'adapter**, on ne peut pas **travailler seul** ou **scinder l'équipe** en deux.
42. Faire **cavalier seul** dans une **équipe**, c'est **difficile** à vivre.
43. Il faut être un petit peu moins **fougueux**, moins **impatient** et essayer de **travailler en bonne intelligence avec**

	<p>ses collègues</p> <p>44. La CPES doit tenir compte de l'équipe et des gens avec lesquels elle travaille si elle ne veut pas en souffrir par la suite.</p> <p>45. L'année de stage doit fournir des armes, des outils au CPES mais l'expérience et le vécu sont également des outils importants</p> <p>46. Rencontrer des situations permet de mûrir et de progresser.</p> <p>47. Le métier de CPE est un beau métier : les entretiens avec le tuteur servent aussi à soutenir leur motivation à être CPE et à leur donner envie encore.</p> <p>SCHEME M : Affirmer le rôle de la tutrice</p> <p>48. La CPES ne doit pas se laisser aller dans son expression verbale, elle doit s'exprimer convenablement</p> <p>49. La CPES n'est plus étudiante, il est important d'écrire sans fautes et de parler correctement</p> <p>50. La tutrice ouvre les yeux de la CPES</p> <p>51. Même si l'entretien est un peu long, CPES et tutrice doivent aller jusqu'au bout de leur tâche et mener correctement l'entretien.</p> <p>52. Il faut être opiniâtre et ne pas renoncer trop vite</p> <p>53. Tant que la CPES est sous sa tutelle, la tutrice lui donne le chemin à suivre et le maximum d'armes, d'outils.</p> <p>54. La tutrice mène l'entretien et interroge la CPES sur son activité.</p> <p>55. Au bout du compte, c'est la CPES qui est évaluée, ce n'est pas la CPES qui note la tutrice.</p>
<p>Possibilités d'inférence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si la stagiaire manifeste des signes d'agacement ou de fatigue - La période à laquelle se déroule l'entretien (début d'année, veille de vacances ou pas) - Si la stagiaire manifeste le sentiment ou la crainte d'être comparé au précédent stagiaire

ANNEXE 6 : Composantes des schèmes de la tutrice hors ETAB

<p>Outils utilisés : Grille thématique préparée par la tutrice.</p> <p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle</p> <p>SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail de la CPES et son activité réelle.</p> <p>SCHEME E : Préparer le prochain entretien avec la CPES</p> <p>SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES</p> <p>SCHEME G : Proposer une démarche de travail</p>	
<p>Buts, sous-but</p>	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre à la CPES de faire un bilan des évènements survenus entre deux entretiens-bilan - Identifier les points positifs et les difficultés de la période - Permettre à la CPES de verbaliser la manière dont les évènements se sont déroulés dans son établissement - Permettre à la CPES de prendre du recul sur les évènements survenus - Permettre à la CPES d'avoir un temps de réflexion et de restitution sur sa pratique - Vérifier avec la CPES si elle a besoin d'aide <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener la CPES à se poser des questions pour faire évoluer sa pratique professionnelle - Lui apprendre l'anticipation professionnelle.

- Faire comprendre et pointer le manque de préparation des actions
- Prendre conscience des réussites et des difficultés
- Faire réfléchir la CPES
- Amener la CPES à formaliser ses objectifs de travail.
- Evaluer ce qui a été mis en place par la CPES
- Vérifier si tous les champs du référentiel de compétences ont été investis
- La faire réfléchir sur les évolutions professionnelles à anticiper

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

- Anticiper la rentrée prochaine et mettre la CPES en position de force dans son futur établissement
- Amener la stagiaire à se projeter sur l'année prochaine
- Lui faire gagner du temps en anticipant cette réflexion

SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail de la CPES et son activité réelle.

- Pouvoir s'appuyer sur des éléments observables de l'activité de la CPES
- Obtenir des éléments observables pour ensuite débriefer avec la CPES et la faire réfléchir

SCHEME E : Préparer le prochain entretien avec la CPES

SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES

- Réfléchir ensemble
- Faire évoluer sa pratique professionnelle

SCHEME G : Proposer une démarche de travail

- Faire gagner du temps à la CPES et éviter de tâtonner
- Partager son expérience professionnelle

	<ul style="list-style-type: none"> - Partager des astuces professionnelles (les ficelles du métier ?)
Anticipations	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que la CPES identifie et pointe ce qui lui est reproché (par l'IPR) ou les manques de préparation <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <p>Que la CPES ait complété la grille préparatoire à l'entretien, envoyée par la tutrice</p> <p>Que la CPES ait un regard critique sur sa pratique</p> <p>Que la CPES prenne des notes sur cet outil, tout au long de l'entretien, sur ce qu'il lui est important ou intéressant de réinvestir (points à retenir)</p> <p>Que la CPES évoque le rôle éducatif et d'écoute des assistants d'éducation</p>
Prises d'informations	<p>Observation non verbale</p> <p>Eléments matériels d'organisation du travail de la CPES (grilles de services, emplois du temps assistants d'éducation etc.)</p> <p>Evènements imprévisibles dans l'entretien, interactions avec d'autres acteurs de l'établissement (élève, AED, enseignant etc...)</p> <p>Prise de notes de la CPES</p> <p>Actions de la CPES lors d'interactions avec d'autres acteurs de l'établissement, au cours de l'entretien</p> <p>Observation verbale</p> <p>Ton employé par la CPES (interrogatif, affirmatif ...)</p> <p>Spontanéité</p> <p>Attitude de justification ou posture défensive</p> <p>Niveau de prise de conscience de la CPES des carences dans sa pratique professionnelle</p> <p>Réflexion sur sa pratique, degré d'analyse des situations</p> <p>Reformulations de la CPES.</p> <p>Echanges de propos et activité de la CPES dans des interactions imprévisibles avec d'autres acteurs de l'établissement, au cours de l'entretien (ton, registre de langue, contenu du message)</p>

	<p>Informations données par la CPES Propos de la CPES (ce qui est dit et ce qui n'est pas dit) Réponses données par la CPES Expérience de la CPES</p> <p>Positionnement professionnel Chef de service Conseiller technique du chef d'établissement Rôle pédagogique Anticipation des situations</p>
Règles d'action	<p>Communes aux schèmes A et B :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler les propos de la CPES pour s'assurer d'avoir bien compris - Si le propos de la CPES semble minimiser les difficultés rencontrées, reformuler, pour qu'elle prenne conscience de ce qui n'a pas été, des insuffisances, de préparation notamment. - Si les objectifs de ses actions ne sont pas clairement exprimés, la guider par un questionnement pour qu'elle les verbalise. - Quand on arrive en fin de questionnement, reformuler ce qui paraît important et faire une synthèse, pour faciliter l'écrit de la CPES. <p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander à la CPES d'évoquer ce qu'il s'est passé depuis la dernière rencontre, les points positifs et les difficultés rencontrées. - Dans un premier temps, la laisser exposer son bilan. - Prendre des notes sur ce que dit la CPES - Si des informations interpellent ou ne semblent pas claires, poser des questions pour préciser ou reformuler pour s'assurer d'avoir compris.

- En début d'entretien, demander ce qui a été vu en formation, la semaine précédente.
- Si la CPES ne voit pas le lien formation/métier, lui rappeler que l'année de stage est le seul temps où elle pourra être à la fois sur une alternance formation théorique/formation pratique.

SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive

- A partir de la grille préétablie par la tutrice, balayer tous les champs professionnels listés, en les remettant dans l'ordre chronologique de l'année scolaire.
- Poser des questions à la CPES sur sa manière de procéder, ou les objectifs poursuivis, suivant le thème travaillé.
- Poser des questions sur les actions ou projets spécifiques mis en place par la CPES.
- Si la CPES en reste à du descriptif, sans identifier les difficultés rencontrées, guider sa réflexion en lui pointant les champs oubliés ou en lui demandant d'explicitier les objectifs visés par ses actions.
- Si une insuffisance d'anticipation, de préparation est perçue, poser des questions pour que la CPES prenne conscience de ces manques.
- Si malgré ce questionnement, on sent que la CPES n'est pas prête à évoluer, noter ses propos puis passer à autre chose.
- Noter les réponses de la CPES, pour mieux visualiser, avoir un temps de réflexion et renvoyer des choses à la CPES
- Suivant les thèmes abordés, proposer des outils professionnels à la CPES, pour objectiver sa pratique
- Au cours de l'entretien, si la CPES évoque des actions réalisées conjointement avec le chef d'établissement, lui demander de préciser ce qu'elle fait effectivement, afin de s'assurer de son positionnement en tant que chef de service.
- Quand la CPES s'apprête à écrire, si le point abordé paraît important, renforcer en donnant un stylo rouge à la CPES

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

- A partir de la grille support de l'entretien, faire réfléchir la CPES sur sa pratique professionnelle et la manière de faire l'an prochain.
- Si la CPES en reste à un bilan de ce qu'elle a fait cette année, lui rappeler et lui répéter d'envisager l'année prochaine

et de se projeter.

SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail de la CPES et son activité réelle.

- Poser des questions en s'appuyant sur les éléments matériels présents dans le bureau, qui reflètent l'organisation du travail : tableau de postes, grilles de service...
- Inférer l'organisation du travail mis en place par la CPES à partir de ces éléments observables et de ses réponses.
- Si un événement se produit au cours de l'entretien (entrée d'un élève, sollicitation d'un enseignant...), observer puis arrêter l'entretien pour rebondir sur cet événement pour travailler sur des éléments observables

SCHEME E : Préparer le prochain entretien avec la CPES

- Si une problématique particulière, autre que celle du jour, surgit dans l'entretien, la noter pour proposer en fin d'entretien, d'en faire le prochain thème de travail.
- Dire à la CPES qu'elle devra remplir un tableau préparatoire à l'entretien, sur le thème retenu

SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES (le feed-back)

- Si une action mise en place par la CPES (ou une proposition) semble pertinente, le noter pour le réinvestir ensuite dans sa propre pratique
- Si une idée ou un outil proposé par le CPES a été réinvesti par le tuteur, en informer le CPES au cours de l'entretien
- Faire redéfinir le projet de vie scolaire, pour clarifier sa propre définition.
- Si tuteur et CPES ne sont pas au clair avec la notion abordée, lui dire qu'elle ne peut pas l'aider et passer à autre chose
- Formuler ensemble une définition

SCHEME G : Proposer une démarche de travail

- Si la CPES a réussi à verbaliser et analyser ce qui n'avait pas fonctionné et pris conscience du manque de préparation, alors on peut aller sur de la méthode.

	<ul style="list-style-type: none"> - Relater, suggérer ce qui peut être fait, en se basant sur sa propre expérience professionnelle. - Pour chaque thème abordé, proposer et présenter des outils professionnels ou des ressources de réflexion, ou des astuces professionnelles - Pour chaque thème abordé, donner des conseils sur les choses et réflexions à mettre en place tout au long de l'année
Règles de contrôle	<p>Communes aux schèmes A et B :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vérifier si la CPES prend des notes, au fur et à mesure de l'entretien <p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relancer en demandant à la CPES si elle a d'autres choses à ajouter <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre attentive au propre questionnement de la CPES, si elle se remet en question - Etre attentive à l'évolution de la réflexion de la CPES - Etre vigilante au positionnement de la CPES en tant que chef de service, notamment lors des réunions de service. - Etre vigilante au positionnement de la CPES en tant que conseillère technique du chef d'établissement - Etre vigilante au positionnement de la CPES concernant la loyauté au chef d'établissement - Rebondir sur les propos de la CPES pour approfondir certains points ou faire le lien avec des points déjà évoqués. - Si la CPES analyse son action et a pris conscience du manque de préparation (règle de contrôle qui permet de passer de B à G) - Si la CPES n'a pas conscience des points qui n'ont pas fonctionné <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle Pas d'identification relevée</p> <p>SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail de la CPES et son activité réelle.</p>

	<p>Pas d'identification relevée</p> <p>SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES (le feed-back)</p> <p>SCHEME G : Proposer une démarche de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la CPES a réussi à verbaliser et analyser ce qui n'avait pas fonctionné et pris conscience du manque de préparation
<p>Invariants opératoires : théorèmes-en-actes et concepts-en-acte (en gras)</p>	<p>Certains TEA sont liés à la thématique du jour, d'autres à la technique de l'entretien ou au tutorat et à la connaissance des CPES en général.</p> <p>TEA communs à A et B</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Passer par l'écrit permet une mise en réflexion et une objectivation. 2. Ecrire permet de visualiser mieux que par l'écoute ce que la CPES est en train de dire. 3. La tutrice doit remplir un rapport en fin d'année, elle doit donc s'appuyer sur des éléments écrits et ne pas en rester à des impressions. 4. Au cours de l'entretien, le rôle du formateur est d'aider la CPES à identifier les points de l'entretien qui paraissent essentiels et à réinvestir. 5. Le tuteur doit amener le CPES à avoir un regard critique sur sa pratique et à se projeter sur l'année prochaine <p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Il est important que la CPES verbalise sa pratique et ne reste pas sur des impressions 7. Il est important que le bilan mensuel tuteur/CPES soit formalisé et institutionnalisé 8. Cette partie de l'entretien n'est pas assez construite 9. Utiliser un outil dans cette partie de l'entretien faciliterait la restitution et la réflexion de la CPES 10. La CPES doit s'obliger à faire le point en fin de journée, ou en fin de semaine, sur les événements importants qui se sont produits 11. Le ton et les mots que la CPES emploie permet d'évaluer si elle minimise ou pas les événements

SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive

12. Le tuteur ne peut pas observer la CPES en établissement : un **feed-back** à partir d'une **grille** est donc nécessaire.
13. On ne fait rien sans avoir réfléchi à l'**objectif** que l'on veut atteindre
14. L'**anticipation** des **situations professionnelles** est un point capital pour un CPE.
15. Il est important de **savoir pourquoi on fait les choses**, d'**anticiper** et de **préparer** ses **actions professionnelles**
16. Il est important de **réfléchir** à sa **pratique** pour la faire **évoluer**
17. Il est important d'**objectiver** et de **formaliser** les choses.
18. La tutrice ne sait pas si la CPES la **perçoit** comme une **collègue** ou comme un **juge**.
19. Dans un entretien de **recrutement**, on ne peut pas **vérifier** beaucoup de choses.
20. En général, les CPES veulent être dans l'**action en permanence** et ne prennent pas ce **temps de réflexion**.
21. Quand on débute, on a l'impression de ne pas être **efficace** si on n'est pas en **situation de travail avec un tiers**, en permanence ; c'est un **écueil** qu'il faut faire **comprendre** aux CPES.
22. Les CPES veulent des **recettes**, des **outils** et n'adhèrent pas à des **apports réflexifs**
23. Le **questionnement** du tuteur permet de **susciter** la **mise en réflexion** du CPES
24. En tant que CPE, il est important d'**anticiper** le **recrutement** de son équipe d'AED et de **réfléchir** aux **profils** recherchés.
25. En tant que CPE on travaille beaucoup dans l'**urgence**, il est important de **réfléchir** avant d'**agir**.
26. Les CPES doivent mettre à profit leur année de **stage** pour avoir un temps de **réflexion** sur leur **pratique professionnelle**, cela ne peut se faire dans l'**urgence**
27. Quand la CPES **écrit**, cela signifie que le point abordé lui paraît **important**.
28. Un **recrutement** d'assistant d'éducation doit être préparé, avec une **grille d'entretien** notamment
29. Le rôle du tuteur, dans l'**accompagnement** et la **mise en réflexion**, doit être **clarifié**, dès le début d'année, auprès du CPES.
30. Dans une **équipe d'assistants d'éducation**, les **personnes plus âgées** peuvent constituer une autre **référence** pour les élèves.
31. Dans un entretien de recrutement, il est important d'avoir des **regards professionnels** différents et d'introduire de la

subjectivité.

32. Dans l'**entretien**, la tutrice sait vers dans quelle **direction** elle veut amener la CPES
33. Le jour de la pré-rentrée, le CPE n'a pas beaucoup de **temps** à consacrer aux **assistants d'éducation**.
34. La CPES doit se **positionner** sur son **rôle pédagogique** et **participer** aux travaux et réflexions sur ce thème, avec les enseignants, dès la rentrée.
35. Il est important que l'**organisation** du **Service Vie Scolaire** soit **visible** et **lisible** par tous, au jour le jour (par un **support visuel**, notamment)
36. La **constitution** d'une équipe Vie Scolaire se construit en fonction de l'**établissement** et des **priorités** définies.
37. Le CPE a davantage **d'éléments observables** que le **chef d'établissement**, et son rôle est de l'**alerter** en cas de **dysfonctionnement**, à partir de ces éléments observables.
38. On ne peut pas demander un **travail** aux assistants **d'éducation** sans le **valoriser**, l'utiliser réellement, d'autant plus s'il s'agit d'un travail conséquent.
39. Il n'est pas pertinent de mettre en place des **outils** qui ne sont pas **utilisés**
40. Il est important d'institutionnaliser **l'heure de vie de classe** dans les emplois du temps des élèves, pour remettre du **sens** et de l'**éducatif** dans leur **emploi du temps**.
41. L'**E.N.T** est un outil de **communication** qui permet de garder une **trace écrite** des **échanges**
42. La **communication** au sein de l'**établissement** doit passer par des **écrits**, des **notes de service**
43. Il est important de s'appuyer sur un **outil** pour **guider** la **réflexion** des CPES, surtout dans le cas de **CPES hors établissement**.
44. Construire un **outil** pour l'**entretien** est incontournable, pour le tuteur hors établissement et son utilisation **facilite** le **rôle du tuteur** tout en permettant d'aller plus au **fond des problèmes**
45. Le rôle du **tuteur** est d'être un **apport de ressources**
46. **En amont** de l'entretien, la CPES doit avoir **anticipé** la réflexion et avoir **identifié** les **difficultés** auxquelles elle a été confrontée, afin que la tutrice puisse l'aider
47. La CPES doit clairement se **positionner** en tant que **chef de service** auprès des assistants d'éducation, notamment lors des **réunions de service**.
48. Pour être efficace, une **réunion** doit être **préparée**, avec des **objectifs** clairement **définis**.

49. Quelque que soit le thème abordé, il est important d'avoir un **support écrit** pour **objectiver** sa pratique, soit un outil déjà existant, soit un outil que le CPE crée.
50. L'**évaluation** des **assistants d'éducation** n'a pas qu'une **fonction évaluative** : elle a aussi une **fonction évolutive** pour l'assistant d'éducation et pour le service de vie scolaire, dont le chef de service doit se saisir.
51. L'**évaluation des assistants d'éducation** peut avoir lieu à plusieurs **moments de l'année**, pas uniquement en fin d'année
52. L'**évaluation des assistants d'éducation** doit être **préparée**, à partir d'un **support écrit**.
53. En tant que chef de service, c'est à la CPES de **mener** les **entretiens d'évaluation** avec les AED
54. Etre **chef de service**, ce n'est pas seulement construire des emplois du temps, faire une répartition des postes ; il y a aussi des **relations** et un **positionnement** à instaurer.
55. Le **quotidien** échappe à la CPES
56. La CPES ne sait pas **dire qui fait quoi** (les AED) quand il y a un grain de sable dans la machine
57. La stagiaire a tendance à **minimiser** ou **éluder** les **difficultés** rencontrées
58. Il est important que la CPES prenne le **temps** de la **réflexion**.
59. **Remplir** une **grille préparatoire** à l'entretien permet au CPES de **se poser** et de **réfléchir** sur ses **actions**
60. La **remise en cause** de la **pratique** du **tuteur** par le CPES signifie que celui-ci est en réflexion
61. Le **projet Vie Scolaire** fait partie des **compétences attendues**, donc le tuteur aborde ce thème.
62. Le **rôle** du **tuteur** est de permettre aux CPES de se poser, de réfléchir à ce qu'ils font, de **prendre conscience** de ce qui a fonctionné ou pas et de **s'interroger** sur les **raisons**.

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

63. Il faut que la CPES **anticipe** sa **prise de fonction** et se **projette** sur **l'an prochain**.
64. L'entretien est l'occasion de **préparer l'an prochain**, au-delà d'un simple bilan
65. La CPES doit avoir ce **temps** de **réflexion** sur sa prochaine prise de fonction durant **l'année de stage** et non au moment où elle est sur place.
66. Il est important que la CPES ait une **réflexion** sur le **métier** de CPE, et sur le **pilotage** de la **Vie Scolaire**

67. Il est important qu'elle réfléchisse à son **positionnement** de **chef de service** et qu'elle se projette l'an prochain
68. Le **pilotage** du **Service Vie Scolaire** sera la **1^{ère} fonction** à assumer l'an prochain, quand la CPES sera **titulaire**
69. La CPES doit se **positionner** dès cette année en tant que future CPE
70. La **prochaine rentrée** de la CPES doit être **préparée**, cela ne doit pas être « free-style » à nouveau
71. L'**objectif** de l'**entretien**, c'est l'**année prochaine**, l'année future, ce n'est pas de faire le bilan de cette année

SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail et l'activité réelle de la CPES

72. Il est important de **travailler** avec la CPES sur des **éléments observables, concrets** et non pas uniquement à partir du déclaratif fait par la CPES.
73. En rester aux pratiques déclarées par la CPES ne permet pas d'aller au **fond des choses** et ne permet pas vraiment de remplir son **rôle de tuteur**.
74. Quand CPES et tuteur ne sont pas dans le même établissement, la **relation** qui s'instaure est différente, moins du côté de la **collègue** et davantage du côté du **juge**
75. Quand on ne travaille pas dans le même établissement, on n'a pas les mêmes **objectifs de travail**.
76. Comme la CPES ne **verbalise** pas ses **objectifs**, c'est un peu compliqué, pour la tutrice de **comprendre** l'**organisation** mise en place par la CPES.
77. Quand le CPES est dans le même établissement, le tuteur peut l'**observer tous les jours**.
78. Quand le CPES n'est pas dans le même établissement, la **relation** n'est pas quotidienne et les CPES ont tendance à se **justifier** davantage
79. Quand le CPES est dans le même établissement, l'**analyse de la pratique** se fait plus par l'**observation directe** que par les **écrits**.
80. C'est quelque chose qui est **difficile** à mettre dans une **grille**
81. C'est **vivant** de rebondir de suite (dans l'entretien) sur des **éléments observables**

SCHEME E : Préparer le prochain entretien avec la CPES

82. Le **thème** de l'**entretien** n'est pas défini à l'avance, la tutrice le détermine en fonction des **observations** faites au

cours de l'entretien.

83. C'est intéressant de se poser la question du **relationnel à ce moment-là de l'année**

SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle, avec la CPES.

84. Le métier de CPE est un **métier qui évolue**, même après 25 ans, en fonction des rencontres faites, des situations rencontrées

85. Le tuteur ne doit pas dire d'emblée que ses **pratiques** sont les meilleures et il n'est pas celui qui donne « la bonne pratique »

86. Les **échanges** avec les CPES, leurs **questionnements**, permettent au tuteur de faire **évoluer sa propre pratique professionnelle**.

87. **Se remettre en question** est l'un des **objectifs** d'avoir un CPES.

88. Quand le CPES est dans l'établissement, il **questionne** davantage la **pratique du tuteur**, la **remise en question** des pratiques du tuteur est plus flagrante.

89. Même à 42 ans de **carrière**, on fait des **erreurs**, si ce n'est plus.

90. Réfléchir à **voix haute** avec le CPES renvoie sur la **propre pratique du tuteur** et permet au tuteur de **faire évoluer** sa pratique professionnelle. (2)

91. Le tuteur doit savoir **se remettre en question**

SCHEME G : Proposer une démarche de travail

92. Quand la CPES a **pris conscience** des points à retravailler, de la **nécessité** de **préparer** les choses avant, il faut ensuite passer à de la **résolution de problème**

93. Il n'est pas **judicieux** de **proposer** une **méthode** tant qu'il n'y a pas eu **prise de conscience** de ce qui n'avait pas **marché**

94. Donner une **méthode** à la CPES lui permet **d'aller plus vite** et de ne **pas tâtonner**.

95. La CPES est **libre** d'utiliser ou pas cette **méthode**, de la faire évoluer, de la **transformer**.

96. Quand le CPES est **hors établissement**, le **tuteur** est davantage une **ressource externe**

97. Le tuteur n'est pas un modèle, il **partage** une **expérience**

	<p>98. Faire travailler les assistants d'éducation en autonomie, sur un objectif de l'année, pour le Service Vie Scolaire, permet de souder l'équipe.</p>
<p>Possibilités d'inférence Les inférences permettent de déterminer les règles d'action à mobiliser. Il s'agit de raisonnements pour 'calculer' les règles et anticipations à mobiliser</p>	<p>SCHEME A : Permettre à la stagiaire de faire un bilan de la période écoulée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La CPES a été inspectée récemment, c'est un point important à aborder ce jour-là - Il faut voir si les reproches faits par l'IPR ont été compris et intégrés. - La CPES ne tient pas de journal de bord et risque ainsi d'oublier d'évoquer les difficultés rencontrées - La CPES est beaucoup dans la spontanéité et manque de réflexion, d'anticipation sur sa pratique - La CPES a du mal à se remettre en question - S'il s'est produit des événements importants entre deux RDV. - Si la CPES minimise ou passe rapidement sur ce qui n'a pas été <p>Communes à B et C</p> <ul style="list-style-type: none"> - La CPES est seule en établissement et n'a pas eu de temps d'observation en début d'année <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - La CPES est dans une posture de justification, la tutrice ne sait pas comment la CPES la perçoit (juge ? évaluation ?) - Etant seule dans l'établissement, elle a dû faire face d'emblée à toutes les situations et s'est installée dans une posture professionnelle en réaction immédiate aux événements. - Pour la CPES, la communication se réduit à la communication orale - Si la CPES dit qu'elle fait le recrutement des assistants d'éducation au « feeling » - L'entretien est plus long que d'habitude, car il y avait beaucoup de points à balayer sur le thème du pilotage de la Vie Scolaire. - Si l'entretien est fréquemment interrompu par des événements extérieurs ou des sollicitations. - La CPES a du mal à verbaliser ses objectifs de travail - La CPES a tendance à minimiser ou éluder les difficultés rencontrées. - Le quotidien échappe à la CPES

- La CPES ne sait pas dire qui fait quoi (les AED) quand il y a un grain de sable dans la machine
- L'historique de l'établissement, contribue à comprendre le positionnement des différents acteurs, notamment le CPE.

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

SCHEME D : Saisir et comprendre les objectifs de travail et l'activité réelle de la CPES

- La tutrice et la CPES n'étant pas dans le même établissement, elles ne partagent pas les mêmes objectifs de travail.

SCHEME E : Préparer le prochain entretien avec la CPES

Observation non relevée.

SCHEME F : Réfléchir à sa propre pratique professionnelle avec la CPES (le feed-back)

Si la CPES n'est pas au clair, non plus, avec la notion abordée (ici projet de vie scolaire).

SCHEME G : Proposer une démarche de travail

Si la CPES n'a pas conscience des points qui n'ont pas fonctionné.

Si la CPES est dans une posture de justification

ANNEXE 7 : Composantes des schèmes de la tutrice dans/hors ETAB

Outil utilisé : liste de questions préparées par la CPE stagiaire

SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire

SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire

SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

SCHEME H : Rassurer la CPES

Buts, sous-buts

SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire

- Répondre directement à une demande, des problématiques qui préoccuperaient la CPE stagiaire et entraveraient sa pratique professionnelle.

SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive

- Faire réfléchir sur sa pratique professionnelle
- Permettre à la CPES d'identifier et de comprendre ce qui pose problème
- Apprendre à mettre en œuvre et évaluer les solutions élaborées, avant de décréter si elles fonctionneront ou pas
- Apprendre à ne pas être dans une reproduction de pratique mais dans une pratique réfléchie
- Apprendre à prendre de la distance, du recul et rationaliser
- S'interroger sur son positionnement de chef de service

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter la verbalisation et la prise de conscience des difficultés ou des inquiétudes - Provoquer un questionnement chez la stagiaire - Identifier, voire résoudre ainsi ce qui pose problème <p>SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qui pose problème dans la pratique professionnelle, ce qui peut entraver la pratique professionnelle - Voir ce que la stagiaire met en place face à des situations problématiques - Evaluer sa compréhension des situations - Evaluer son positionnement en tant que chef de service et en tant que conseiller <p>SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener la CPES à repérer et discerner les différentes situations professionnelles rencontrées - Essayer d'apporter de la nuance dans ses pratiques, en fonction des situations rencontrées - Assumer son rôle de conseil en proposant des solutions, en fonction des situations rencontrées - Savoir adapter sa pratique professionnelle en fonction des situations rencontrées - Avoir un panel de solutions à mobiliser face à des situations problématiques - Evaluer le positionnement de la CPES en tant que chef de service et en tant que conseiller <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle Aider la stagiaire à voir ce qu'elle peut réinvestir de l'expérience de l'année de stage</p> <p>SCHEME H : Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rassurer la stagiaire - Encourager à continuer, soutenir
Anticipations	<p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'entretien part des questions de la stagiaire, il s'agit de répondre à sa demande

	<ul style="list-style-type: none"> - Un incident s'est produit la semaine précédente, la tutrice souhaite aborder ce point <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - La question du fonctionnement avec une nouvelle collègue de travail doit être abordée et clarifiée <p>SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un incident s'est produit la semaine précédente, la tutrice souhaite aborder ce point
<p>Prises d'informations</p>	<p>Communes à tous les schèmes :</p> <p>Observation non verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regard (direction et intensité) - Postures et attitudes corporelles - Notes prises par la CPES <p>Observation verbale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qui est dit - Les non-dits ou sujets évités <p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les questions de la CPES et problématiques abordées - Niveau d'inquiétude-stress de la stagiaire - Réponses données - Positionnement de chef de service <p>SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau d'anxiété, niveau d'inquiétude

- Niveau de fatigue
- Les réponses données, les justifications
- Utilisation des pronoms possessifs: « nous », « on », signe d'une reproduction de pratique, sur un mode affectif
- Le vocabulaire employé
- Ce que la stagiaire écrit

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

- Les phrases elliptiques
- Les mots sautés dans une phrase
- Si la stagiaire semble gênée
- Choix du vocabulaire

SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire

- Niveau d'anxiété, niveau d'inquiétude
- Niveau de fatigue
- La description par la stagiaire des situations, de ses actes
- Les choix opérés par la stagiaire face à des situations problématiques (entrer dans la salle de perm pour rétablir l'ordre ou pas)
- Son positionnement de chef de service
- Son positionnement vis-à-vis des élèves
- Le ton employé

SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques

- Niveau d'anxiété, niveau d'inquiétude
- Niveau de fatigue

	<ul style="list-style-type: none"> - Informations sur les situations données par la stagiaire - Niveau de compréhension des situations - Prise de distance par rapport aux situations - Prise de distance et esprit critique par rapport aux informations qui sont transmises à la stagiaire - Vocabulaire employé - Niveau de conviction dans les solutions élaborées <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mots de la stagiaire. - Les situations évoquées <p>SCHEME H : Rassurer la CPES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau d'inquiétude - Niveau de fatigue - Niveau de stress de la stagiaire. - Expression ou pas de l'inquiétude par la stagiaire
Règles d'action	<p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Débuter l'entretien en demandant à la CPES si elle souhaite commencer par un point précis - Ecouter la CPES et la laisser s'exprimer - Essayer d'évaluer et de comprendre ce qui entrave la stagiaire dans sa pratique - Poser beaucoup de questions et les orienter, pour guider le questionnement de la CPES dans le sens dans lequel la tutrice veut aller <p>SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions, solliciter l'avis de la stagiaire sur sa prise en charge de situations professionnelles récentes - Si la réponse est laconique, poser des questions plus précises pour orienter le questionnement et la réflexion de la

stagiaire

- Demander à la CPES d'évaluer l'intérêt et la pertinence des actions mises en place, de comparer les différentes possibilités et leurs avantages respectifs
- Laisser parler toute seule, d'abord, puis orienter son questionnement par les questions du tuteur
- Poser beaucoup de questions pour comprendre et évaluer ce qui est mis en place
- Tant qu'elle n'écrit pas, « ne pas la lâcher »
- La questionner sur les valeurs qu'elle souhaite mettre en avant dans son service.

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

- D'abord, laisser la CPES s'exprimer
- Ecouter beaucoup et essayer de percevoir les non-dits
- Si cela ne suffit pas, la tutrice oriente son questionnement par ses propres questions.
- Poser beaucoup de questions, « essayer de faire accoucher d'un truc » « une espèce de maïeutique »
- Faire un travail de traduction des propos de la stagiaire (« gérer le off »)
- S'il manque des mots dans une phrase, traduire cette phrase
- Si la CPES n'y met pas les mots, le dire à sa place
- Quand on repère des phrases elliptiques, on creuse ("je sors la pelle"), on fait accoucher la pensée
- Traduire les propos et inférer ce qui pose problème
- Revenir sur les points difficiles
- Reprendre les propos de la stagiaire, revenir sur ce qu'elle dit pour lui faire préciser
- Faire preuve d'empathie

SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire

- Poser des questions pour évaluer les problématiques rencontrées
- Poser des questions sur les choix opérés par la CPES, sur ses actions

- Poser des questions sur son ressenti face à certaines situations professionnelles
- Poser des questions sur sa compréhension des situations
- Traduire les propos pour inférer ce qui pose problème
- Se concentrer sur ce qui est dit.

SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques

- Ecouter (beaucoup) les propos de la stagiaire
- Laisser la stagiaire exprimer elle-même, se rendre compte elle-même des situations
- En orientant ses propres questions, la tutrice oriente le questionnement de la CPES, pour lui permettre d'identifier, voire de résoudre par elle-même ce qui pose problème
- Si la CPES n'y parvient pas, le dire à sa place.
- Poser des questions pour aider à repérer les différentes modalités d'une situation professionnelle et à discerner les différents types de situations professionnelles
- Quand ce repérage est effectué, faire des arborescences de réponses possibles
- Reprendre ses propos, revenir sur ce que dit la CPES
- Proposer un panel de solutions
- Ne pas « lâcher la stagiaire » tant qu'elle n'a pas pris un minimum de notes
- Inciter à tester les solutions élaborées avant de se résigner

SCHEME C : Amener la CPE stagiaire à se projeter sur l'année prochaine

- Poser beaucoup de questions pour voir ce qu'elle retire des situations rencontrées et ce qu'elle peut réinvestir
- Chaque fois qu'il se passe quelque chose, voir ce qu'elle peut réinvestir l'an prochain
- Interroger sa relation et son positionnement professionnel à l'égard de la collègue CPE (anticipation d'une relation duelle de travail)

SCHEME H : Rassurer la CPES

	<ul style="list-style-type: none"> - Traduire les propos, « gérer le off » - Si la CPES évacue en disant « c'est bon, ça va », insister et revenir sur ce qu'elle a dit, jusqu'à la sentir rassurée - Face à un point difficile, proposer un panel de solutions, pour que la stagiaire ne se sente pas « au bout de ce qu'il est possible de faire » - Soutenir les propositions faites par la CPES - Faire un retour de l'opinion du chef d'établissement sur sa capacité à exercer la fonction - Faire ce retour à la fin de l'entretien, en conclusion
Règles de contrôle	<p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire Pas d'observation relevée</p> <p>SCHEME B : Amener la stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce qu'elle dit ou pas, ce qu'elle questionne ou pas - Ce qu'elle dit de son positionnement de chef de service - Si elle écrit ou pas <p>SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si les phrases de la stagiaire sont elliptiques - Ce qu'elle dit ou pas, ce qu'elle questionne ou pas - Si elle évite certains sujets <p>SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir et comprendre les non-dits - Ne pas lâcher la stagiaire du regard <p>SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre attentive à ce que la CPE stagiaire prenne des notes

	<ul style="list-style-type: none"> - Si la CPES sent qu'elle n'a pas résolu le problème, si elle manifeste de l'inquiétude - Si la CPES montre des signes de découragement, de fatigue ou de résignation - Si la CPES propose des solutions sans avoir l'air d'y croire. - Si la CPES note des éléments de réponse <p>SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mots de la CPES sur l'anticipation des situations - Si la CPES acquiesce <p>SCHEME H : Rassurer la stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si la CPES parvient à verbaliser ses inquiétudes
<p>Invariants opératoires : Théorèmes-en-actes et concepts en acte (en gras)</p>	<p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etre seule en situation de stage est une source importante de stress 2. En début de carrière, on se pose beaucoup de questions sur son positionnement de chef de service 3. Il est important de travailler cette question du positionnement en tant que chef de service 4. La CPES vient à l'entretien avec son cahier, avec des situations qui lui ont posé problème 5. La CPES est seule dans l'établissement et elle est prise dans une certaine urgence : dans ce contexte il faut aller vite et aller à l'essentiel <p>SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Si on ne prend pas le temps de réfléchir à ce qu'on fait, l'action perd du sens 7. On ne peut pas être que des acteurs de terrain, il faut prendre le temps de réfléchir à ce que l'on fait. 8. Un CPE ancien AED était un AED impliqué : dans ce cas, difficulté à comprendre la résistance au travail des AED moins impliqués. 9. L'implication des personnels est fluctuante 10. Il faut du temps pour comprendre cette différence d'implication des AED, surtout quand on a soi-même été AED

11. La **trace écrite** est importante ; ce qui est écrit fait trace et fait **sens**
12. **Ecrire** permet d'**évoluer** et de **progresser** dans la **réflexion** sur sa **pratique professionnelle**
13. **Ecrire** facilite la **mise en réflexion**
14. Il faut faire **réfléchir** la CPE stagiaire sur les **valeurs** qu'elle souhaite mettre en avant dans son service
15. Les gens qui ont des **parcours atypiques** ont souvent un **attachement** fort à des **valeurs**
16. Un **chef de service** doit savoir **percevoir** la **souffrance** des AED au travail et ne peut pas y être hermétique
17. **Gérer** une **équipe**, au-delà de l'organisation du travail, c'est savoir percevoir et prendre en compte le **bien-être de chacun au travail**.
18. Un **chef de service**, c'est celui qui sait **reconnaître** les **qualités** de chacun, qui essaie de tirer le **meilleur de chacun** et qui essaie de **convaincre**.
19. Un **chef de service** doit savoir faire **percevoir** aux AED l'**intérêt** et la **finalité** du **travail** à accomplir.
20. Un **chef de service** doit savoir **prendre en compte** la **diversité** des **parcours de formation** et **professionnel** des personnels de son **équipe** et leur laisser le temps
21. D'un point de vue **éducatif**, aucune situation n'est jamais définitive (principe d'**éducabilité**).
22. Face à des **situations professionnelles**, il faut savoir **tester** des choses et essayer autre chose si la 1^{ère} solution ne fonctionne pas ; on ne peut pas être dans des **réponses figées et automatiques**.
23. En tant que CPE, on **investit** davantage certains **champs** que d'autres
24. Face à une **critique** du **fonctionnement** du service, la CPE stagiaire doit être capable de donner des **éléments de réponse**
25. En tant que CPE et **chef de service**, il faut savoir travailler en **bonne entente** avec son **collègue**, et ne pas être dans **un rapport affectif**.
26. Chacun peut s'**enrichir** de la **pratique professionnelle** de l'autre
27. Il faut avoir tous les **tenants et aboutissants** d'une affaire avant de tirer des **conclusions** pour ne pas avoir une **vision partielle** de la situation.
28. Quand on choisit une ligne de **conduite**, après **réflexion**, il faut savoir ensuite s'y tenir, faire preuve de **constance**
29. Le **métier de CPE** semble parfois **obscur** aux yeux des autres acteurs, notamment les **parents**, qui ont **parfois une vision erronée et réductrice du métier**

30. Il y a un enjeu de **lisibilité** et de **rayonnement** de la fonction de CPE à **assumer** pleinement sa place en CA³⁵
31. **Intervenir** en CA en tant qu'**expert** de la **Vie Scolaire** peut contribuer à **changer le regard** des autres sur la fonction de CPE et **accroître la confiance** de la stagiaire.
32. Certains CPE stagiaires et CPE titulaires voient davantage le CA comme une contrainte, un conciliabule et n'en mesurent pas les **enjeux** en termes de **rayonnement** et de **lisibilité** de la fonction
33. Une **relation de confiance** doit être d'abord instaurée entre le tuteur et le stagiaire, avant de pouvoir faire ce type d'**entretien**

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

34. Il est important de se poser des **questions** sur **ce que l'on fait**, de mettre des mots sur sa **pratique** (*verbaliser sa pratique*) et la **rationaliser**
35. La CPE stagiaire a le **droit** d'être **inquiète** et de l'**exprimer**.
36. Il est important qu'elle **exprime**, qu'elle **verbalise** cette **inquiétude**
- 37.** Il faut que la stagiaire puisse **dire toute seule**
38. Ressentir de l'**inquiétude** ne signifie pas un dysfonctionnement
39. Les stagiaires n'osent pas soulever les **points problématiques**, notamment la question du **positionnement**, par crainte d'un aveu d'**impuissance** ou de **défaillance**.
40. L'**inquiétude** majeure d'un stagiaire, c'est d'être **reconnu** en tant que **chef de service** ;
41. La **position de stagiaire en responsabilité** est un **frein** pour **verbaliser** les **difficultés**
42. Quand on **parle** on fait des **choix**

SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire

43. En tant que CPE, on **investit** diversement les différents **champs** de la fonction
44. Il faut s'**interroger** sur l'importance que nous accordons à certains points, par rapport à d'autres.
45. La **position** du tuteur c'est d'écouter tout **ce que le stagiaire a à dire** mais aussi **ce qu'il ne dit pas**
46. **Identifier** ce qui pose réellement **problème** à la stagiaire, dans une situation, offre d'autres entrées de travail.

³⁵ CA : conseil d'administration

- 47. Les stagiaires n'osent pas soulever les **points problématiques**, notamment la question du **positionnement**, par crainte d'un aveu d'**impuissance** ou de **défaillance**.
- 48. L'**inquiétude** majeure d'un stagiaire, c'est d'être **reconnu** en tant que **chef de service**
- 49. Etre dans la **position de celui qui sait** (aux yeux des autres, quand on est stagiaire et seul dans l'établissement), alors qu'on est soi-même en train d'**apprendre**, c'est une position **compliquée**

SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques

- 50. Quand on est **chef de service** il faut **comprendre** le **travail** des **autres**.
- 51. A des moments, il faut savoir **se mettre à la place de l'autre** pour **comprendre** pourquoi l'autre agit ainsi et **proposer** des **solutions**
- 52. La CPE stagiaire a un rôle de **conseil**
- 53. Il faut savoir **prendre de la distance** par rapport aux **situations**, **rationaliser**
- 54. La stagiaire doit **prendre conscience** qu'il faut faire attention aux **informations qui lui sont transmises** (retour d'informations)
- 55. La stagiaire doit **prendre conscience** qu'il faut avoir les **tenants et aboutissants** d'une affaire pour **évaluer** et prendre des **décisions**
- 56. La CPES rencontrera des **situations** encore plus **complexes**
- 57. **Educativement** parlant, il n'y a **rien qui soit définitif**.
- 58. Un **chef de service** doit savoir **percevoir** la **souffrance** des AED au travail et ne peut pas y être hermétique
- 59. **Gérer** une **équipe**, au-delà de l'organisation du travail, c'est savoir percevoir et prendre en compte le **bien-être de chacun au travail**.
- 60. Un **chef de service** doit savoir **prendre en compte** la **diversité** des **parcours de formation** et **professionnel** des personnels de son **équipe** et leur laisser le temps
- 61. Les gens qui ont des **parcours atypiques** ont souvent un **attachement** fort à des **valeurs**
- 62. **C'est important de mettre de la conviction dans les solutions proposées et mises en œuvre**
- 63. Face à des **situations professionnelles**, il faut savoir **tester** des choses et essayer autre chose si la 1^{ère} solution ne

fonctionne pas ; on ne peut pas être dans des **réponses figées et automatiques**.

64. Il faut se poser la **question** « pourquoi ce point est tellement important pour nous ? »

65. La réponse à cette question offre des pistes de **résolution des situations**

66. Face à une **critique du fonctionnement** du service, la CPES doit être capable de donner des **éléments de réponse**

67. La **trace écrite** est importante ; ce qui est écrit fait **trace** et fait **sens**

68. Il faut du **temps** pour **convaincre** la CPES de mettre certaines choses en place, de les **tester**.

69. La **position du tuteur** c'est d'**écouter** tout ce que le stagiaire **a à dire** mais aussi **ce qu'il ne dit pas**

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

70. Toute **pratique** peut **évoluer**; on n'est pas dans des choses figées

71. le rôle du **tuteur** c'est d'**équiper** le stagiaire pour **l'année suivante**, lui **donner le maximum**, pour qu'elle **parte** dans de **bonnes conditions**

72. Toute l'année, le tuteur **construit** cette **projection** dans une **pratique future**

73. La stagiaire doit apprendre à faire la **distinction** entre le **cadre privé** et le **cadre professionnel**

74. Il faut profiter de cette **expérience professionnelle** en binôme pour **anticiper l'an prochain**

75. Il est toujours intéressant d'être dans un **partage de pratiques** pour **enrichir** et faire **évoluer** sa propre **pratique professionnelle**

76. Le stagiaire doit **s'émanciper, professionnellement**, par rapport à la pratique du tuteur

77. Le rôle du CPE en **conseil d'administration** est important : c'est un rôle d'**expertise** en matière de **vie scolaire**

78. Il est important que la **CPES** prenne le temps de **réfléchir** à ce qu'elle pourra **réinvestir** de son **année de stage**, pour sa **pratique future**.

SCHEME H : Rassurer la CPE stagiaire

79. Le **rôle du tuteur** c'est d'installer une "**rassurance**"

80. Les gens qui **verbalisent** peu ont besoin d'être **rassurés**

81. La CPE **stagiaire** ne se sent pas **légitime** du fait de son **âge** mais elle n'a pas à se sentir illégitime

	<p>82. Un stagiaire a besoin d'être rassuré sur sa légitimité et ses compétences</p> <p>83. Si la CPES conserve l'idée qu'il y a des défaillances dans son service, le reste de l'année va être compliqué</p> <p>84. Il est normal de se questionner sur ce qu'on fait, même avec de l'expérience professionnelle.</p> <p>85. Il est important d'avoir un retour sur le travail effectué.</p> <p>86. On dit quand ça ne va pas mais on prend moins le temps de dire quand ça va bien</p> <p>87. Avant de rassurer la stagiaire, il faut d'abord aborder la question du positionnement et évacuer les difficultés liées à cette question</p>
<p>Possibilités d'inférence</p>	<p>SCHEME I : Orienter l'entretien vers les besoins spécifiques et actuels de la CPE stagiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - La stagiaire est dans une certaine urgence, elle ne dispose que de deux heures, il faut donc aller à l'essentiel - La tutrice n'est plus dans l'établissement, la stagiaire exerce donc seule - C'est plus difficile, dans ce contexte, d'évaluer ce qui pose problème à la stagiaire - Il y a un conseil d'administration le soir, il faut le préparer et comprendre les us et coutumes de l'établissement en la matière, en fonction de l'ordre du jour prévu <p>SCHEME B : Amener la CPE stagiaire à construire une posture réflexive</p> <ul style="list-style-type: none"> - La CPES a du mal à verbaliser, exprime assez peu ses difficultés, elle a tendance à banaliser et à évacuer. - Depuis que la tutrice n'est plus là, la stagiaire subit une certaine pression professionnelle : on fait comme si elle avait toujours été dans l'établissement ; valorisant mais également source de stress. - La CPES a été AED, cette expérience peut parasiter sa compréhension de certains évènements. - Si la CPES perçoit le CA uniquement comme un lieu où l'on vote, sans en percevoir l'enjeu stratégique et politique pour le CPE. - Le parcours de formation et professionnel de la CPE stagiaire (facilitant ou pas) - La CPE stagiaire écrit peu car elle n'a pas une formation littéraire

SCHEME J : Amener la CPE stagiaire à verbaliser sa pratique professionnelle

- Le parcours de formation et professionnel de la stagiaire (facilitant ou pas)
- La CPES a tendance à ménager la tutrice, du fait de son état de santé.
- Un CPE stagiaire en responsabilité exprime moins les difficultés, posent moins de questions qu'un stagiaire en observation
- Cette position de stagiaire est différente et plus compliquée
- La CPES occupe le poste d'un CPE qui a été en poste pendant 15 ans et doit faire le même travail en moins d'heures
- La CPES verbalise peu : Il faut vraiment chercher pour entendre ce qu'elle veut dire.

SCHEME D' : Identifier, comprendre et évaluer ce qui pose problème à la CPE stagiaire

Pas d'observation relevée

SCHEME G' : Accompagner la CPE stagiaire dans la résolution de situations problématiques

- S'il s'est produit des événements spécifiques entre deux entretiens tutrice/stagiaire
- Si la CPE stagiaire manifeste de l'empathie ou montre de la compréhension
- La CPES ne se sent pas complètement légitime, du fait de son âge

SCHEME C : Préparer l'autonomie professionnelle

- La CPES est dans un rapport affectif avec la tutrice et de reproduction de pratique
- La CPES a du mal à verbaliser et quand cela ne va pas, elle descend vraiment bas.
- L'accompagnement par la tutrice a été une formation en accéléré, du fait de son départ en cours d'année

SCHEME H : Rassurer la CPE stagiaire

- Le chef d'établissement a émis un jugement très positif sur la CPES mais elle ne l'a pas dit directement à la stagiaire
- Personne n'est là, au quotidien, pour réguler ce qui va, ou pas, avec la CPES.

ANNEXE 8 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice ETAB

Durée	Phases et objectifs de l'entretien	Activité tutrice	Activité stagiaire	Schémes mobilisés	Analyse des schémas
0 à 0'25	Installation de l'entretien <ul style="list-style-type: none"> - Faire un bilan de la période écoulée - Permettre à la stagiaire de faire un bilan critique de la période 	<p>La tutrice lance l'entretien.</p> <p>La tutrice l'interrompt et demande à la stagiaire d'exprimer son ressenti quand à la période écoulée</p>	Commence par lire le 1 ^{er} item du tableau utilisé	A	
0'25 - 1'29		<p>Regarde la stagiaire, écoute et acquiesce aux propos de la stagiaire.</p> <p>Retire ses lunettes</p>	La stagiaire fait un bilan global de la période écoulée, des évènements marquants, des difficultés rencontrées		
1'30- 2'25	Phase 1 de l'entretien : Bilan général de la période écoulée	La tutrice dit « d'accord » et fait un bilan global du travail de la stagiaire sur la période écoulée et insiste sur des points positifs, en donnant des exemples		H	La tutrice a l'habitude de faire un bilan positif du travail de la CPES en début d'entretien ; ici, les prises d'informations (phrases plus lentes..), en indiquant une certaine inquiétude de

					la CPES renforcent la mobilisation de ce schème
2'25-3'04		La tutrice regarde la stagiaire, écoute et acquiesce aux propos de la stagiaire.	Poursuite du bilan par la stagiaire et évocation des points positifs, en développant les points soulevés par la tutrice	A	Les TEA relatifs à la communication soutiennent toute cette phase de l'entretien
3'05-3'15		La tutrice reprend la parole pour demander à la stagiaire si elle souhaite évoquer des difficultés ou un point particulier qui a posé problème		A	
3'15-4'14			Poursuite du bilan par la stagiaire et évocation des difficultés rencontrées- Evoque une baisse de motivation suite au refus d'un projet		L'expression par la CPES d'une baisse de motivation, d'un doute sur les projets mis en œuvre amène la tutrice à mobiliser le schème H, pour relancer l'engagement professionnel de la CPES (règle de contrôle ³⁶). Ici la tutrice s'appuie sur des TEA relatifs au rôle du tuteur et à l'analyse réflexive des pratiques
4'14-4'59		La tutrice reprend la parole et revient sur l'épisode du projet refusé- Echanges avec la stagiaire sur ces points. La tutrice ne prend pas de notes		H	

³⁶ Désigné par RC dans le reste du document

4'59- 6'14			<p>La stagiaire acquiesce et précise son ressenti en évoquant le rejet de cette démotivation sur un autre projet qui est en cours, et qu'elle a laissé de côté, suite au refus du 1^{er} projet.</p> <p>Elle évoque une réorientation de son activité vers le suivi quotidien des élèves, en présentant cette réorientation comme une défaillance de sa part</p>	A	La même règle de contrôle que celle précédemment mobilisée amène la tutrice à mobiliser le schème H
6'14- 7'30		-acquiesce et dit que cette réorientation n'est pas un problème en soi ; elle relance néanmoins la poursuite des projets	La stagiaire dit qu'elle est d'accord	H	L'adhésion de la CPES (RC) aux propos de la tutrice permet la poursuite de l'entretien par la mobilisation du schème A
7'30- 8'14		La tutrice demande si elle a d'autres choses à dire, au regard de ces 7 semaines de travail	Evoque son évolution et souligne les limites rencontrées	A	L'évocation de la contrainte liée au travail en équipe amène la tutrice à mobiliser le schème L, pour permettre à la CPES d'identifier et de préciser ce
8'14-		Interrompt la stagiaire pour lui demander	Evoque la difficulté à travailler en équipe,	L	

9'04		de préciser sa phrase	dans ce service		qui pose problème ; ici la tutrice s'appuie également sur des TEA liés aux enjeux et pratiques professionnelles
9'04-10'24		La tutrice reprend et précise son bilan global concernant la posture professionnelle de la stagiaire sur la période écoulée ; dit qu'elle est devenue CPE, qu'elle a « fait la bascule »	Ecoute- Acquiesce- Plaisante	H	La 1 ^{ère} phase de l'entretien s'achève par des mots de soutien et de valorisation professionnelle de la tutrice, pour aider à dépasser le découragement évoqué plus haut. Ici, la tutrice s'appuie sur des TEA relatifs à la connaissance des stagiaires et à la communication.
10'24-10'49 55'17	Phase 2 de l'entretien : Bilan détaillé de la période écoulée (à partir de grilles descriptives) et des compétences professionnelles mises en œuvre. • Phase 2.1 : les comportements professionnels	Prend le 1 ^{er} tableau qui porte sur « Les comportements professionnels » (16 items) Tutrice et stagiaire sont penchées sur le document de travail. Le document n'est pas pré-rempli, la tutrice le complète tout au long de l'entretien, avec la stagiaire, avec des remarques et l'évaluation du niveau d'atteinte de la compétence visée	La stagiaire lit le 1 ^{er} item		L'acquiescement de la CPES permet de poursuivre l'entretien et d'aborder la 2 ^{ème} phase de l'entretien
10'49-10'54		Demande à la stagiaire comment elle se positionne au regard de cet item	Réponse : « 1 »	A	La mobilisation du schème A est liée aux TEA relatifs à la technique de

					l'entretien conseil
10'54-11'		Acquiesce et note sur le tableau			
11'-12'19		Même déroulé que précédemment, sur plusieurs items		A	
12'19-12'59		A l'item « Participe activement au fonctionnement de l'équipe », demande à la stagiaire si elle peut donner des exemples	La CPES dit qu'il s'agit d'un domaine qu'elle a davantage investi au cours de cette période. Répond en citant quelques exemples	K	Ici, l'expression d'une progression (RC) entraîne la mobilisation du schème K, afin de consolider la prise de conscience du développement des compétences. Ici, les TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques et à l'évaluation des acquis de la CPES sous-tendent l'action
12'59-13'30		Demande à la stagiaire comment elle se positionne au regard de l'item « <i>Trouve toujours les comportements adaptés aux diverses situations</i> »	Répond qu'elle laisserait l'évaluation à 1,5 et argumente sa position	A	La mobilisation du schème A est liée aux TEA relatifs à la technique de l'entretien conseil
13'30-14		Demande à la stagiaire « <i>et si le collègue n'avait pas été là, qu'est-ce que tu aurais</i>	La CPES évoque un incident auquel elle a du faire face, et qui constituait une nouveauté » Précise ce qu'elle	C	L'évocation d'une situation nouvelle (RA) entraîne la mobilisation du schème C

		<i>fait ? »</i>	aurait fait		
14-14'10		Répond qu'elle aura toujours de la nouveauté dans son travail, qu'elle a progressé et qu'elle est désormais « au niveau 1 »	Acquiesce	L	La mobilisation des schèmes L puis C est liée à des TEA relatifs aux enjeux et pratiques professionnels : la nouveauté fait partie du quotidien professionnel du CPE et la CPES ne doit pas l'assimiler à un droit à l'erreur
14'10-14'44		Insiste sur la nouveauté dans l'activité professionnelle		C	
14'44-17'59		Poursuit l'entretien sur les items suivants (même déroulé que précédemment)	Répond et justifie son auto-évaluation	A	
17'59-18'34		Sur l'item « <i>Tire les leçons de ses essais-erreurs</i> », évalué au niveau maximum , demande à la stagiaire si elle a des exemples pour illustrer		K	Ici, l'expression d'une progression (RC) entraîne la mobilisation du schème K, afin de consolider la prise de conscience du développement des compétences. Ici, les TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques sous-tendent l'action
18'34-19'14		Poursuit l'entretien sur les items suivants (même déroulé que précédemment)	Répond et justifie son auto-évaluation	A	
19'14-20'24	Phase 2.2 : Bilan à partir du document « Protocole de suivi des acquis dans la fonction de CPE »	La tutrice recherche les documents			
20'34-		Lit l'item « La communication interne » et dit à la stagiaire qu'il n'y a pas de	La CPES explique ce qu'elle met en œuvre	L	La communication est un point de difficulté dans l'établissement, la

21'14		problème ; lui demande de s'exprimer à ce sujet	pour trouver l'information		tutrice veut évaluer si cela constitue une difficulté pour la stagiaire. Ce point ne paraissant pas problématique, l'item suivant est abordé
21'14-21'49		La tutrice acquiesce	La stagiaire lit les items suivants et s'auto-évalue	A	
21'49-25'09		Demande à la stagiaire comment cela va se passer pour les conseils de classe. Répond aux propos de la stagiaire en pointant les limites de ce que la stagiaire expose ; fait des propositions d'actions à la stagiaire	Explique ce qu'elle compte faire	L	La tutrice a repéré qu'il y avait là une difficulté pour la CPES, devant laquelle elle risque de baisser les bras, aussi elle souhaite aborder ce point avec elle, afin qu'elle ne renonce pas au travail envisagé avec les professeurs principaux.
25'09-26'38			-Expose son projet de réunir les délégués pour travailler le thème de l'orientation, avant les conseils de classe Dit que c'est une bonne idée	H	La CPES évoque un nouveau projet, la tutrice la conforte dans ce sens (TEA relatifs à la connaissance des stagiaires)
26'38-29		Poursuit l'entretien sur les autres items		A	
29-30'38			Sur l'item « assurer la sécurité et la surveillance », dit		

		Demande à la stagiaire de justifier cette progression	qu'elle se positionne sur 1 (niveau maximum)	K	A nouveau, ici, l'expression d'une progression (RC) entraîne la mobilisation du schème K, afin de consolider la prise de conscience du développement des compétences. Ici, les TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques sous-tendent l'action
30'38-33'13		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue	A	
33'13-34'24		La tutrice rappelle qu'elle travaille au sein d'une équipe, avec laquelle il faut composer	Evoque une contrainte concernant le travail en équipe	L	A nouveau, l'évocation de la contrainte liée au travail en équipe amène la tutrice à mobiliser le schème L, pour permettre à la CPES d'identifier et de préciser ce qui pose problème ; ici la tutrice s'appuie également sur des TEA liés aux enjeux et pratiques professionnelles
34'24-40		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire ou fait quelques remarques	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue ; argumente quant à l'auto-évaluation ; donne des exemples	A	

40-42		Fait remarquer à la stagiaire qu'elle a formé les délégués, dont les délégués au conseil d'administration, et que ce travail a été salué	Semble hésitante sur l'item « Faire fonctionner de manière dynamique les instances de vie lycéennes »	K	Les prises d'informations (propos, difficulté à trouver ses mots) indiquent à la tutrice que la CPES semble douter sur ce point ; une règle de contrôle entraîne la mobilisation du schème K, pour que la CPES prenne conscience du travail effectué et des compétences développées
42-42'43		Evoque le travail que la stagiaire pourra faire avec les parents d'élèves, en collège, concernant la préparation des conseils de classe		C	Des TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques sous-tendent ici l'action
42'43-43'10		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire ou fait quelques remarques	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue ; argumente quant à l'auto-évaluation ; donne des exemples	A	
43'10		Répond qu'elle n'est pas d'accord, au regard du projet relatif à la formation des AED et explique pourquoi.	Sur l'item « initier et mettre en œuvre des projets éducatifs », s'auto-évalue sur « 1 »	A L	La tutrice a identifié une difficulté, ce qui entraîne la mobilisation du schème L ; ici les TEA relatifs à l'analyse

43'10-44'40			Acquiesce		réflexive des pratiques soutiennent l'action.
44'40-46'43		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire ou fait quelques remarques	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue ; argumente quant à l'auto-évaluation ; donne des exemples	A	L'acquiescement de la CPES permet la poursuite de l'entretien
46'43-47'13		Sur l'item de l'anticipation, souligne la capacité de la stagiaire à anticiper les situations professionnelles	La CPES dit qu'elle ne se rend pas compte de cette capacité à anticiper	K	L'expression de la progression sur cet item amène la tutrice à mobiliser le schème K, pour favoriser la prise de conscience de la CPES des compétences développées
47'13-48'13		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire ou fait quelques remarques	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue ; argumente quant à l'auto-évaluation ; donne des exemples	A	
48'13-49'30		Demande à la stagiaire ce qui lui fera acquérir vraiment « le sang froid nécessaire à la gestion de situation de crise »	Répond que la confrontation répétée à des situations de crise à gérer devrait l'y aider, en constituant	C	L'évocation d'une situation à laquelle la CPES est peu confrontée (Gestion de situation de crise) amène la mobilisation du schème C, pour se projeter sur une pratique professionnelle future.

			des points de référence pour la pratique		
49'30-49'48		Poursuit l'entretien sur les autres items -Acquiesce et renforce les propos de la stagiaire ou fait quelques remarques	La stagiaire lit l'item et s'auto-évalue ; argumente quant à l'auto-évaluation ; donne des exemples	A	
50-55'17	Phase 2.3 de l'entretien : Bilan des activités réalisées par la stagiaire, au sein de l'établissement	Range les deux tableaux utilisés et cherche le document relatif au bilan ; dit qu'il y a des questions redondantes dans les deux premières phases. Demande à la stagiaire de s'exprimer sur les activités menées au sein de l'établissement, sur la période écoulée et d'en pointer les points forts/les points faibles et les axes de progrès. La tutrice remplit le tableau- Expose elle-même la plupart des points forts et points faibles	La stagiaire fait le bilan des actions menées La stagiaire précise les axes de progrès La stagiaire feuillette son agenda	A	
53'20		Demande à la stagiaire si elle a rencontré	La stagiaire évoque les réunions de délégués		

<p>53'42</p> <p>53'47-54'37</p>		<p>des difficultés dans cette action</p> <p>Demande à la stagiaire quels seraient les axes de progrès, dans ce cas.</p> <p>Ne laisse pas passer cette remarque et répond qu'il faut travailler à mieux convoquer les élèves.</p> <p>Insiste sur ce point et propose à la stagiaire différentes manières de faire, afin que le problème ne se reproduise pas</p>	<p>qu'elle a organisées.</p> <p>Répond qu'elle a été confrontée à un taux d'absence important</p> <p>Répond « ben, rien »</p>	<p>L</p> <p>M</p>	<p>L'expression d'une difficulté amène la tutrice à mobiliser le schème L</p> <p>C'est la fin de l'entretien, la stagiaire semble lassée, feuillette son agenda et semble lâcher prise.</p> <p>Ces prises d'information, en lien avec les règles de contrôle, amène la mobilisation du schème M. Les TEA relatifs au rôle du tuteur sous-tendent également l'action</p>
<p>54'37-55'17</p>		<p>Dit que le projet est en cours, qu'on ne peut l'analyser à ce stade</p>	<p>Evoque un dernier projet</p>		
<p>55'17-55'37</p>	<p>Clôture de l'entretien</p>	<p>Dit que l'entretien est terminé ; souligne la qualité de la période de formation qui</p>	<p>Répond que tout va bien et qu'elle est</p>		

		vient de s'écouler. Plaisante	contente. Rires		
--	--	----------------------------------	--------------------	--	--

ANNEXE 9 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice hors ETAB

Durée	Phases et objectifs de l'entretien	Activité tutrice	Activité stagiaire	Schémas mobilisés	Analyse des schémas
0-0'25	Installation	Tutrice et stagiaire sont assises à une table, dans le bureau de la stagiaire, face à face.			
0'25-0'40	Phase 1 : Bilan de la période écoulée entre deux entretiens	La tutrice dit que l'entretien débute par un point sur « ce qui va, ce qui ne va pas » et demande à la stagiaire comment s'est déroulée l'inspection	Répond que l'IPR l'a reprise sur l'analyse de la séquence pédagogique et sur le rapport d'activité	A	L'orientation de ce bilan vers un débriefing de la visite d'inspection correspond à une inférence.
0'40-2'14		Ecrit sur une grille et demande à la CPES ce que l'IPR a dit.	Précise les remarques de l'IPR		
2'14-7'13		Demande s'il y a eu autre chose Pose quelques questions. Prend des notes	Evoque les entretiens téléphoniques relatifs à sa demande de mutation sur des postes à profils		
7'14-7'43	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire »	Annonce le thème de travail du jour « Pilotage du service vie scolaire » et prend la grille thématique correspondante, feuillette les pages	Prend la grille thématique correspondante	B	Toute cette phase d'activité est sous-tendue par des TEA relatifs au rôle du tuteur et à l'analyse réflexive des pratiques
7'43-7'48		– Recrutement	Fait un bilan, au regard des grands domaines de la grille (Recrutement des AED et annonce que ce n'est pas elle qui a		

	des AED		recruté les assistants d'éducation		
7'48-10'38		<p>Lui répond de se projeter sur l'année prochaine et demande comment elle l'envisage pour l'an prochain.</p> <p>Prend des notes. Relance par quelques questions</p> <p>Demande à la CPES quelle est sa priorité, au regard des missions de l'équipe des AED (surveillance ? autre ?) et quelles sont les missions confiées aux AED</p>	<p>Répond qu'elle a toujours mené l'entretien avec le chef d'établissement.</p> <p>Répond en se basant sur son expérience de cette année, dit ce qu'elle a fait cette année.</p> <p>Répond que c'est la surveillance et décrit ce qu'elle fait</p>		Après la phase de prise de conscience de la nécessité de profiler le recrutement, la tutrice, par la mobilisation du schème G, s'engage dans une démarche de conseil
10'38-11'38		Dit à la CPES que le profil de l'équipe doit être réfléchi en fonction de ses objectifs de travail	Prend en note (stylo rouge donné par la tutrice)	G	
11'38-12'13		Prend des notes	Prend la parole et donne quelques explications sur sa manière d'organiser la composition de son équipe		
12'13-14'20		Reprend la parole et souligne que, quelque		G	La CPES prend des notes,

		soit le profil choisi, l'important est d'y avoir réfléchi. Donne des indications sur la manière d'organiser le recrutement, de conduire l'entretien	Prend des notes (au stylo rouge)		signe, pour la tutrice, de la pris en compte de l'importance du point travaillé. Cette règle de contrôle permet de passer ensuite au schème B, pour poursuivre l'entretien sur les autres thèmes
14'23-14'38	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire » – L'accueil	Annonce le sous-thème suivant « L'accueil » ; demande à la CPES comment elle accueille les AED	Répond qu'ici, cela a été fait dans l'urgence	B	
14'38-16' 16'-16'57 16'57-18'57 18'57-19'22		Lui demande d'imaginer ce qu'elle fera à la rentrée prochaine, dans son nouvel établissement Lui pointe qu'elle se prive d'une réunion avec les enseignants si elle procède ainsi. Pose quelques questions sur l'organisation qu'elle propose, pour lui faire prendre conscience des contradictions Ecoute et prend des notes-Relance par quelques questions, relève certaines	Répond et explique comment elle pense mettre en œuvre cet accueil Répond, en expliquant ce qu'elle a fait cette année.	C B	La réponse de la CPES, comme bilan de ce qu'elle a fait cette année (prise d'information), conduit la tutrice à mobiliser le schème C, pour envisager l'année prochaine. Puis, la tutrice s'engage dans une démarche d'analyse réflexive des pratiques

19'22-19'52		<p>contradictions</p> <p>Lui rappelle qu'il faut se placer dans la perspective de la rentrée</p>	<p>Reprend la parole et fait des propositions en envisageant différentes hypothèses</p> <p>Complète certains points</p>	C	<p>Après ce temps d'analyse, et de prise de conscience de ce qu'il convient de mettre en place pour l'accueil des AED, la tutrice fait des propositions de solutions professionnelles, en mobilisant le schème G.</p>
19'52-20'02		<p>L'interrompt pour faire une synthèse « Donc, le jour de la pré-rentrée », en reprenant ses notes.</p>			
20'02-20'30		<p>Lui précise que c'est également le moment d'organiser la rentrée des élèves, avec les AED</p>	<p>Poursuit en rappelant le contexte spécifique de sa pré-rentrée, faite dans l'urgence et les difficultés rencontrées (rien n'avait été préparé par le prédécesseur)</p>	G	<p>Cette phase d'activité s'appuie sur des TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques, mais également à la technique de l'entretien-bilan et au management du service vie scolaire.</p> <p>Sur l'ensemble de cette 2^{ème} phase, les TEA relatifs au management de vie scolaire soutiennent l'activité de la tutrice</p>
20'32-					
21'50-22'17	<p>Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire »</p>	<p>Demande à la CPES comment elle envisage d'organiser la formation des AED</p>	<p>Evoque la possibilité d'organiser une formation dans le cadre du bassin.</p>	C	<p>La mobilisation du schème C est liée au thème abordé (formation des AED), qui n'a pu être mise en place cette année, par la CPES, dans le</p>

<p>22'17-23'25</p> <p>23'25-23'36</p> <p>23'36-23'41</p>	<p>– La formation</p>	<p>Ecoute et prend des notes.</p> <p>Reprend la parole et pose quelques questions pour amener la CPES à préciser certains points</p> <p>Demande à la CPES si elle pense une formation, au quotidien, dans l'établissement</p> <p>Prend des notes et dit qu'il s'agit d'une bonne idée</p> <p>Passe au thème suivant</p>	<p>Répond que les heures liées à la formation sont ensuite récupérées par les AED.</p> <p>Répond en précisant qu'une réunion à destination des nouveaux AED serait organisée et évoque une formation par les pairs, à la rentrée, en binômes</p>	<p>B</p> <p>F</p>	<p>cadre du stage.</p> <p>Les prises d'information liées aux réponses données par la CPES amènent la mobilisation du schème B, pour accompagner la CPES dans la réflexion sur ce domaine de mission.</p> <p>L'idée proposée par la CPES paraît pertinente à la tutrice, qui la note. Ici, ce sont les TEA relatifs au rôle du tuteur qui sous-tendent l'action</p>
<p>23'41-24'10</p>	<p>Phase 2 :</p> <p>Travail sur le thème du jour :</p> <p>« Pilotage du service vie</p>	<p>Annonce le thème « Les emplois du temps ».</p> <p>Demande à la CPES comment elle a procédé cette année, si elle a rencontré des difficultés,</p>	<p>Répond qu'elle a utilisé un tableau Excel</p> <p>Se lève et va chercher le tableau.</p>		<p>A chaque changement de thème, le schème B est mobilisé, pour amener la CPES à réfléchir à son action passée.</p>

29'50-30'16		annoncé précédemment comme critère par la CPES. Demande à la CPES quels sont ses critères pour élaborer les EDT	Répond et Acquiesce	B	
30'30-31'05			Répond qu'elle demande aux AED de faire des vœux, mais qu'elle précise que la priorité est donnée aux besoins du service ; dit que cela s'est très bien passé cette année.	B	Durant toute cette phase, la mobilisation du schème B permet à la CPES d'interroger sa manière de penser l'organisation du travail au sein du service.
31'05-32		Rebondit sur cette remarque pour revenir sur la question de la définition de profils de poste	Précise qu'elle n'a qu'un étudiant cette année		Cette remarque (PI) indiquant que la CPES a saisi l'importance de la définition de profils de poste, la tutrice s'engage alors dans une démarche de conseil.
31'05-32		Reprend cette remarque pour souligner la nécessité de réfléchir à cette répartition des quotités de service, en explicitant les répartitions possibles et leurs conséquences.	Répond en évoquant la quotité de services des AED.	G	
32-32'40		Demande des précisions sur la répartition des services, prend des notes. Demande sur quels principes elle se base	L'interrompt, pour donner d'autres explications sur sa manière de concevoir l'emploi du temps.	D	A nouveau, les prises d'informations (relatives aux propos de la CPES) conduisent à la mobilisation du schème D

		pour l'élaboration des EDT Pose quelques questions	Répond en précisant cette organisation Répond qu'elle veille à la polyvalence, la variété et l'équité dans la répartition des postes. (elle essaie de faire tourner sur les postes)	B	
32'45	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire » – Le projet de vie scolaire	Annonce le thème « Le projet de vie scolaire »	Rit.	B	A chaque changement de thème, le schème B est mobilisé pour amener la CPES à réfléchir à sa pratique professionnelle.
32'55		Lui dit qu'elle n'en a peut-être pas, et qu'elle-même n'en a pas	Répond qu'il n'y en a pas et qu'elle n'a pas eu le temps d'en construire un.		
		Lui demande « et si tu devais en mettre en place ? »	Répond qu'elle reprendrait un échéancier des actions à mettre en œuvre en vie scolaire	F	La tutrice n'est elle-même pas à l'aise avec cette notion (inférence) ; elle profite du temps de l'entretien pour faire évoluer sa propre définition. Ici ce sont principalement les TEA
33'30-34'15		L'interrompt et lui demande ce qu'elle entend par projet vie scolaire.	Donne une définition du projet de service, basée sur des actions, le fonctionnement du service.		
		Lui demande si elle ne fixe pas des objectifs ; essaie d'élaborer une définition, avec la	Répond de manière hésitante		

34'20		<p>CPES.</p> <p>Reconnaît qu'elle-même n'est pas très au clair avec cette notion</p> <p>Acquiesce- Tutrice et CPES sont penchées sur le schéma.</p> <p>Demande à la stagiaire de lui parler du projet Vie Scolaire dans son futur établissement.</p>	<p>Reprend, de manière plus assurée et fait un schéma pour expliquer sa définition</p>	C	<p>relatifs au rôle du tuteur qui soutiennent l'action.</p>
34'40	<p>Séquence non filmée- Interruption du film</p>	<p>La tutrice dit à la CPES de répondre à cette collègue et observe l'échange</p> <p>La tutrice observe l'échange, prend des notes</p>	<p>Une enseignante frappe et entrouvre la porte. Interruption de l'entretien : la CPES répond qu'elle est en entretien ; l'enseignante frappe à nouveau et la CPES finit par se lever se lève pour s'entretenir avec elle, au sujet d'une exclusion de cours</p>	D	<p>Cette interruption amène la tutrice à mobiliser le schème D, qui est ensuite suivi du schème B, à partir de l'observation liée à l'échange.</p>
34'40-36'20		<p>Demande à la CPES le motif de la sollicitation de l'enseignante</p> <p>Alerte la CPES et dit qu'il est temps d'en</p>	<p>Fait part du nombre important d'exclusions de cours, dit que c'est un sujet tendu avec les enseignants et qu'elle va en faire part au chef d'établissement ; évoque les conseils de disciplines qui se sont tenus la veille et fait part de son positionnement</p>	B	<p>La tutrice note que la relation avec les enseignants est parfois tendue et le note pour en faire un objet de travail</p>

36'20-37'10		faire part au chef d'établissement		E	lors du prochain entretien (RA).
37'10-39'30		Demande des précisions sur le déroulement des conseils de disciplines pour évaluer le positionnement adopté par la stagiaire		D	
39'30-41'25		Reprise du thème du jour- Demande à la CPES de lui parler des cahiers de suivis par classe, confiés aux AED		B	Il s'agit d'un outil intéressant, mis en place par la CPES, qui nécessite un travail lourd des AED mais qui doit être retravaillé, notamment la formalisation des objectifs de ce travail.
41'25-42'30		Demande à la CPES d'envisager comment elle va réinvestir ce travail l'an prochain	Evoque l'organisation mise en place et dit que certains professeurs principaux ne s'en sont pas saisis, que ce travail n'est pas vraiment utilisé	C	A partir de ce travail d'analyse, la tutrice conduit la CPES à envisager le réinvestissement de cet outil de travail, pour l'an prochain (sous-but schème C= anticiper la rentrée prochaine).
42'30-44		Souligne la nécessité que ce travail ait un sens et une portée pour les AED et indique comment elle pourrait améliorer ce dispositif ; donne le stylo rouge à la CPES	Dit qu'elle pourrait le formaliser, l'institutionnaliser	G	
44-45'11	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire »	Demande à la CPES comment elle communique avec les enseignants ; note les réponses.	Evoque le tableau blanc en salle des professeurs, dit qu'elle se déplace beaucoup.	B	

45'11-45'54	-La communication	Demande si elle utilise l'ENT, comment elle convoque les élèves	Réponse négative, évoque le travail avec les équipes pédagogiques ; dit qu'elle utilise des convocations papier.	G	Ici, cette réponse (PI), en lien avec des TEA relatifs à la communication, à la mobilisation d'outils et de l'écrit dans la pratique professionnelle, et au rôle du tuteur amènent la tutrice à mobiliser le schème G
45'54-47'04		Se lève pour montrer une fonctionnalité intéressante du logiciel de vie scolaire pour convoquer les élèves.			
47'04-47'32		Tutrice et CPES se déplacent dans le bureau voisin des AED, pour vérifier l'accessibilité au logiciel ; reviennent s'asseoir à la table ; la tutrice revient sur l'importance d'utiliser l'ENT ³⁷			
47'32-50'22	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire » – Les réunions	Demande à la stagiaire si elle fait des réunions pendant l'année, comment elle les fait. Demande si elle ne se sent pas dépossédée de quelque chose et insiste sur ce point ; dit qu'elle doit investir ce rôle, sans le chef	Dit que cette année elle a conduit les réunions avec le chef d'établissement et son adjoint et trouve que c'est bien ainsi Répond qu'elle voit également les AED par ailleurs, dans la semaine ; finit par acquiescer	B	Changement de thème, qui entraîne la mobilisation du schème B. Ici, les TEA relatifs au management du service vie scolaire sont mobilisés de

³⁷ Espace numérique de travail

50'22-51'54		<p>d'établissement.</p> <p>Demande si cette réunion est préparée (concertation avec le chef d'établissement, outil remis aux AED).</p> <p>Dit qu'elle pourrait mettre en place un outil préparatoire à la réunion, pour les AED, pour ne pas rester sur le ressenti de la journée, mais leur permettre de faire le bilan de la période ; propose plusieurs outils</p>	<p>Répond qu'elle prépare la réunion de son côté et qu'ensuite un point est fait avec le chef d'établissement</p> <p>Acquiesce et dit qu'elle pourrait également leur transmettre un compte-rendu de la réunion.</p> <p>Evoque les entretiens annuels qu'elle doit mener</p>	<p>G</p>	<p>manière prioritaire.</p> <p>Les prises d'information liées aux réponses de la CPES amènent la mobilisation du schème G</p>
51'54-52'04 52'04-52'44 52'44-53'28	<p>Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire »</p> <p>– L'évaluation</p>	<p>Enchaîne avec le thème suivant, demande si elle fait uniquement l'évaluation de fin d'année.</p> <p>Regarde ce document et lit les items à voix haute, commente ce document, le trouve intéressant.</p> <p>Demande comment elle va l'utiliser ; insiste sur l'importance d'avoir un support pour mener cet entretien d'évaluation.</p>	<p>Répond par l'affirmative et montre un outil communiqué par l'IPR pour l'évaluation des AED.</p> <p>Tutrice et CPES échangent autour de ce document, qui prévoit 5 évaluations dans l'année ; dit que 3, cela suffit.</p> <p>Evoque l'auto-évaluation des AED, l'entretien.</p>	<p>B</p> <p>F</p>	<p>Changement de thème, qui entraîne la mobilisation du schème B.</p> <p>Les TEA liés au rôle du tuteur amènent la tutrice à mobiliser le schème F.</p>

53'28-55'28		Dit qu'elle peut se construire son propre outil ; précise qu'il faut envisager la perspective du renouvellement de contrat (ou pas) au cours de cet entretien. Lui conseille de préparer un support écrit cadré, avec des thématiques, pour guider l'entretien. Donne des principes pour penser cet entretien		G	
55'28-56'44		Lui demande avec qui elle va mener ces évaluations.	Dit qu'elle les fera avec le chef d'établissement et justifie cette co-animation.	B	
56'44-58'17		Dit qu'elle doit investir davantage ce rôle de chef de service et l'assumer	Ecoute et acquiesce		
58'17-59'41	Phase 2 : Travail sur le thème du jour : « Pilotage du service vie scolaire » Les espaces éducatifs	Annonce le dernier thème. Lui demande de réfléchir surtout aux perspectives. Revient sur l'expérimentation non concluante menée sur les salles d'étude et lui demande d'analyser pourquoi cela n'a pas fonctionné.	Répond que cela n'a pas été assez expliqué, ni aux élèves ni aux AED. Evoque des pratiques anciennes difficiles à faire évoluer et dit qu'il faudrait d'abord travailler avec les AED sur leur rôle en permanence	B	
59'41-		Prend des notes ; lui demande comment elle envisage de les faire travailler.	Répond que cela peut se faire dans le cadre de la formation des AED et qu'il faut établir un protocole		
		Acquiesce et dit que c'est effectivement ce	Ecoute et acquiesce.		

1H02'19		qu'il faut faire. Explique comment cela peut s'organiser au cours de la journée de pré-rentrée, en favorisant le travail et la réflexion en autonomie et en groupe des AED ; dit que c'est la base du travail en équipe et de la cohérence au sein de l'équipe.		G	
1H02'19- 1H02'34		Questionne sur l'existence d'autres espaces éducatifs (foyer etc...).	Répond par la négative	D	
1H02'34- 1H03'39		Observe l'échange. Prend l'imprimé et demande à la CPES ce dont il s'agit ; demande des précisions sur la procédure en vigueur concernant les retenues. Reprise du thème de travail, demande quels sont les liens avec le CDI ³⁸ .	Brève interruption de l'entretien : la CPES se lève pour ouvrir la porte à une enseignante qui amène une demande de retenue. Répond qu'il est compliqué de travailler avec la professeur documentaliste	D	
1H03'39- 1H04'48		Rit et dit qu'elle ne va pas toujours travailler avec des gens avec lesquels elle s'entend bien ; lui demande comment elle pourrait faire.	Dit qu'elle n'a pas investi cet espace, mais que cela dépendra du contexte de l'établissement, qu'il faudra poser un cadre	B	

³⁸ Centre de Documentation et d'Information

1H04'48		Demande comment cela se passe, actuellement ; reformule les explications données.	Explique le fonctionnement et les contraintes liées.	D	
1H05'58		Demande si ce fonctionnement a posé problème, pointe les failles éventuelles de ce système	Répond que le non respect, par les adultes, des protocoles mis en place, est problématique.	B	
1H06'30		Rit et dit sa surprise qu'on ne l'entende pas, avec sa voix qui porte ; reformule les propos de la CPES et prend des notes.	Brève interruption de l'entretien : un élève frappe à la porte, l'entrouvre et repart, sans parler.		
1H07'12		Reprise du thème et insiste sur la nécessité de créer des liens avec le CDI ; lui demande comment elle voit ce travail commun.	Justifie cette interruption en expliquant que les élèves ont l'habitude de fonctionner ainsi, car ils ne l'entendent pas dire « entrez ! », étant donné la superficie du bureau et le bruit dans le couloir.	D	La tutrice profite de cette interruption pour recueillir des éléments observables qu'elle utilise dans la suite de l'entretien (RA)
1H08'14		Demande des précisions sur cette procédure.	Dit qu'il y a beaucoup de choses à faire ; s'interrompt pour écouter le brouhaha dans le bureau voisin ; explique qu'il s'agit d'élèves venus emprunter des ballons. Précise l'organisation.	D	

1H08'30		Reprise du thème et dit « liens avec le CDI, à construire », dit à la CPES qu'elle doit se projeter dans ce travail	Dit que cela a été compliqué cette année	C	Une RC amène la tutrice à mobiliser le schème C
1H08'45		<p>Demande à la CPES ce qu'elle a mis en place concernant l'accueil des élèves en vie scolaire ; pose quelques questions pour préciser, prend des notes. Se demande si une inversion des bureaux CPE/vie scolaire n'aurait pas été intéressante.</p> <p>Demande si elle a autre chose à dire sur les espaces éducatifs</p>	<p>Rit et expose les changements qu'elle a apportés.</p> <p>Répond par la négative</p>	B	
1H09'39	Phase 3- Préparation de l'entretien suivant	<p>Dit que le traitement du thème de travail du jour est achevé et qu'elle va envoyer à la CPES la grille de travail pour le prochain entretien.</p> <p>Dit qu'elle voudrait travailler sur le relationnel (élèves, enseignants, direction)</p> <p>Dit à la CPES qu'elle lui enverra un dossier à remplir.</p> <p>Prend des notes et rectifie « sur la relation »</p>	<p>Un AED frappe à la porte ; ne répond pas et se lève pour aller ouvrir ; échange quelques mots avec l'AED.</p>	E	La 2ème phase de l'entretien est achevée ; en mobilisant les prises d'informations accumulées au cours de l'entretien, la tutrice propose le prochain thème de travail (RA)

<p>FIN- 1H15'15</p>		<p>et répète qu'elle enverra un dossier à remplir en amont de l'entretien.</p> <p>Demande quand aura lieu le prochain RDV et prend son agenda.</p> <p>Propose à la CPES de venir dans son établissement.</p> <p>Observe l'échange.</p> <p>La date est choisie et notée par la tutrice et la CPES</p>	<p>Revient s'asseoir, répète le thème prévu « Entretien avec les élèves »</p> <p>Prend son agenda pour déterminer une date</p> <p>Accepte cette proposition</p> <p>Brève interruption : se lève pour aller ouvrir la porte à un élève venu amener son carnet de correspondance</p>	<p>E</p>	
-------------------------	--	--	--	-----------------	--

ANNEXE 10 : Synopsis résumé de l'entretien filmé- Tutrice hors ETAB

Dans le tableau ci-dessous, les séquences grisées correspondent à l'intervention d'un tiers dans la pièce et à une interruption de l'entretien.

TEMPS	SCHEMES	Phases de l'entretien et thèmes abordés	Durée	
00 :00 :25	A	Phase 1 : Début du bilan effectué par la stagiaire	6'48	
00 :07 :14	B	Début de la phase 2 : Le pilotage du service vie scolaire- Le recrutement des AED	6'10	
00 :10 :38	G		L'accueil (des AED)	6'09
00 :14 :23	B			
00 :14 :38	C			
00 :16 :00	B			
00 :19 :22	C			
00 :20 :02	G			
00 :20 :32	C	La formation (des AED)	3'09	
00 :23 :25	B			
00 :23 :36	F			
00 :23 :41	B	Les emplois du temps	9'	
00 :24 :10	D			
00 :27 :11	G			
00 :29 :11	B			
00 :30 :30	G			
00 :32 :00	D			
00 :32 :40	B	Le projet de vie scolaire	1'20	
00 :33 :30	F			
00 :34 :20	C			
00 :34 :40 <i>Non filmé</i>	D	Débriefing suite à l'intervention d'un tiers dans la pièce	4'50	
00 :34 :40	B			
00 :36 :20	E			
00 :37 :10	D			
00 :39 :30	B	Reprise du thème : le projet de vie scolaire	4'30	
00 :41 :25	C			
00 :42 :30	G			
00 :44 :00	B	La communication	3'32	
00 :45 :54	G	Les réunions	4'20	
00 :47 :32	B			
00 :50 :22	G			
00 :51 :54	B	L'évaluation (des AED)	6'23	
00 :52 :04	F			
00 :52 :44	B			
00 :53 :28	G			
00 :55 :28	B			
00 :58 :17	B			
00 :59 :41	G	Les espaces éducatifs		
1 :02 :19	D			
1 :03 :39	B			
1 :04 :39	D			
1 :05 :21	B			
1 :06 :30	D			
1 :08 :30	C			
1 :08 :45	B		10'52	
1 :09 :39	E	Phase 3 : Préparation de l'entretien suivant	5'36	
1 :15 :15	FIN			

ANNEXE 11 : Synopsis du déroulé de l'entretien tutrice dans-hors établissement

Phases et objectifs de l'entretien	Activité tutrice	Activité stagiaire	Temps et schèmes mobilisés		Analyse de l'enchaînement des schèmes
Installation- Phase 1-Débriefing d'une réunion de régulation menée avec les assistants d'éducation.		La CPES feuilletonne son cahier, à la recherche de ses questions	0:00:15		
	Lui demande si elle souhaite commencer par un point global	Répond « oui, avec les AED »	0:00:15	I	Dès le début de l'entretien, la tutrice oriente l'échange vers les préoccupations actuelles de la CPES, en se basant sur une inférence (la CPES est seule dans l'établissement, elle est dans une certaine urgence)
	Demande comment s'est passée la réunion de régulation prévue avec les AED Relance en posant quelques questions, pour amener la CPES à préciser la manière dont elle a conduit la réunion	Expose le déroulement, son positionnement et souligne les effets positifs de cette réunion sur le climat de l'équipe	0:00:24	I	
	Dit « ça, on ne l'avait fait avant, qu'est-ce que tu en as pensé ? Tu as trouvé que c'était intéressant ? »	Dit que ça répondait à une demande de certains AED et a	0:01:58	B	La CPES décrit le déroulement mais ne s'interroge pas sur les avantages ou inconvénients de ce type de réunion, donc la tutrice l'amène à se

	(2 ^{ème} partie de réunion au cours de laquelle les AED se sont retrouvés pour	permis d'apaiser les tensions			questionner (règle de contrôle pour passer du schème I au schème B) La tutrice perçoit l'inquiétude de la CPES, qui ne verbalise pas, spontanément, ce sentiment (PI) ; aussi, cette règle contrôle l'amène à passer du schème B au schème J.
	Demande à la CPES si elle était inquiète Ecoute et regarde la CPES	Fait part de son inquiétude à l'égard de la gestion de l'équipe. Dit que ça va mieux.	00:04:20	J	Cette phase s'appuie également sur les TEA liés à la connaissance générale des stagiaires La tutrice ne quitte pas la CPES des yeux, pour essayer d'évaluer le niveau d'inquiétude (règle de contrôle)
	Pose quelques questions pour cerner la difficulté Reformule la difficulté rencontrée par la CPES	Dit que la gestion des permanences reste un point délicat ; certains assistants d'éducation excluent des élèves de permanences Dit qu'elle a reçu en entretien les AED concernés	00:04:45	D'	La gestion des permanences semble un point délicat, la tutrice cherche à évaluer ce qui pose problème à la stagiaire, en orientant son questionnement (règle d'action)
	Demande comment elle a procédé pour ces entretiens	Répond qu'elle a perçu des difficultés relationnelles entre	00:05:45		

Phase 2- Débriefing autour de la prise en charge des élèves en étude		AED et élèves et qu'elle a signifié aux AED qu'ils ne pouvaient exclure les élèves sans motif			
	Conseille une conduite à tenir lors de la prochaine exclusion de la salle de permanence	Ecoute et acquiesce ; prend des notes	00:06:09-00:08:24	G'	La tutrice sent que la CPES est arrivée au bout de ce qu'elle pouvait proposer, qu'elle est fatiguée (règle de contrôle) et que la situation risque de devenir compliquée pour la CPES ; la difficulté ayant été cernée (management de l'équipe), la tutrice propose alors un panel de solutions pour aider la CPES à faire face à cette situation problématique de management d'équipe Ici la tutrice est vigilante à la prise de notes de la CPES (RC liée à des TEA relatifs à la mobilisation de l'écrit dans la pratique professionnelle) Ce passage s'appuie également sur les TEA liés au management du service de vie scolaire
	Ecoute, puis donne des conseils sur ce que la CPES pourrait mettre en œuvre pour aider cette AED	Evoque la situation d'une AED, particulièrement en difficulté dans l'équipe Prend des notes	00:08:24-00:09:24		
	Demande des précisions sur ce qui pose problème à l'AED	Donne des éléments sur le comportement des élèves en permanence avec cette AED ; évoque un jour, en particulier, où elle a constaté un réel chahut	00:09:39		
	Demande à la CPES si elle est intervenue ou pas	Répond qu'elle n'est intervenue que la 1 ^{ère}	00:10:04	B	La tutrice veut évaluer le positionnement en tant que chef de service ; une RC l'amène à passer du schème I au schème B, pour amener la CPES à

	<p>Demande à la CPES si l'AED est d'accord avec ces règles de fonctionnement en étude</p>	<p>fois. Répond par l'affirmative, mais le ton et les mots employés indiquent une certaine résignation</p>	<p>00:10:14</p>		<p>réfléchir à cette situation problématique.</p>
	<p>Propose d'autres solutions à mettre en œuvre</p>	<p>Demande s'il est possible de modifier l'organisation du service et des binômes d'AED³⁹, pour améliorer la gestion des études</p>	<p>00:10:40 00:11:10</p>	<p>G'</p>	<p>La tutrice trouve que la CPES semble à bout de solutions, une RC l'amène alors à passer du schème B au schème G', pour accompagner la CPES dans la résolution de cette situation problématique. Toute cette phase est sous-tendue par des TEA liés à la communication, à l'analyse réflexive des pratiques et au management du service vie scolaire.</p>
	<p>Valide cette proposition et explique à la CPES comment elle peut présenter cette modification aux AED concernés</p>	<p>La CPES donne son point de vue et dit son scepticisme quant à la capacité de l'AED d'évoluer</p>	<p>00:12:09</p>		

³⁹ Les AED sont placés en binôme pour la surveillance des études chargées, au-delà de 50 élèves, dans une grande salle

	Dit que c'est à elle de la convaincre que la situation n'est pas irréversible. Plaisante	Acquiesce, rit et dit que la gestion des permanences se passe bien pour les autres AED, globalement. Dit qu'elle n'a pas eu de retour à ce sujet	00:12:35-00:12:54	B	L'activité de la tutrice est ici sous-tendue par des TEA relatifs aux principes professionnels, aux besoins spécifiques de la stagiaire et au management du service vie scolaire.
	Lui dit, sur un ton interrogatif, que cette situation lui pose surtout problème, de manière personnelle Lui montre que ce n'est pas l'intégralité du service qui est critiqué	Répond par l'affirmative, évoque les plaintes des parents, répète « oui, mais... »	00:13:22	D' H	Une RC permet de passer de B À D', car la tutrice perçoit une difficulté, une inquiétude, qu'elle va chercher à mieux cerner Une règle de contrôle permet de passer de D à H : la tutrice a identifié une inquiétude relative au fonctionnement du service et souhaite rassurer la CPES
	Revient sur la proposition faite par la stagiaire et dit que c'est une bonne idée Acquiesce	Reprend cette proposition et la développe, en évoquant d'autres binômes d'AED qui ne fonctionnent pas bien. Prend des notes	00:14:03 00:14:09.	H	

<p>Phase 3- Débriefing autour du travail en équipe avec la nouvelle CPE en poste</p>	<p>Pointe le cahier de la CPES et dit qu'elle avait noté, dans les questions à aborder « <i>Positionnement avec les AED</i> », mais fait remarquer à la CPES qu'elle n'est pas en difficulté de ce point de vue.</p> <p>Ecoute la CPES</p>	<p>Finit par dire que ce point l'inquiétait, après le départ de sa tutrice. Evoque des différences de fonctionnement avec sa collègue CPE, qui se répercutent sur l'équipe des AED</p>	<p>00:15:14-00:17:00</p>	<p>J</p>	<p>La tutrice sent une inquiétude, non formulée explicitement dans les propos de la stagiaire (propos elliptiques) quant au rôle de chef de service (règle de contrôle), aussi, elle essaie d'amener la CPES à mettre des mots sur cette inquiétude.</p> <p>Cette partie s'appuie sur des TEA relatifs à la connaissance générale des stagiaires et à la communication</p>
	<p>Ecoute ; dit que cela pourra lui arriver l'année prochaine, que cela peut arriver dans une équipe</p>		<p>00:17:14-00:17:44</p>	<p>C</p>	<p>L'expression d'une difficulté qui est courante pour tout professionnel amène la tutrice à mobiliser le schème C, pour amener la CPES à envisager sa pratique professionnelle future</p>
	<p>Demande si elle a abordé ce point avec sa collègue</p>	<p>Évoque une différence dans la pratique professionnelle entre sa nouvelle collègue et elle-même, donne des exemples.</p> <p>Répond que c'est compliqué, qu'elle a moins d'expérience.</p>	<p>00:17:50-00:18:39</p>	<p>J</p>	<p>L'expression de la difficulté à mettre des mots sur ce qui pose problème amène la tutrice à mobiliser le schème J, afin d'aider la stagiaire à prendre conscience et à verbaliser cette difficulté.</p> <p>Ici, des TEA relatifs à la relation stagiaire/tuteur, à l'anticipation professionnelle sont mobilisés</p>

	Interrompt la CPES et dit : « <i>d'accord, la difficulté c'est la différence de prise en charge des élèves ?</i> »	Acquiesce ; évoque les conséquences dans la relation avec les enseignants et sa manière de faire face à cette situation	00:18:39-00:20:04	D'	Ici la tutrice cherche à identifier et à évaluer la difficulté rencontrée par la CPES
	Reformule les propos de la CPES et dit que ce qui pose problème avec les AED, c'est bien la différence de prise en charge des élèves	Acquiesce et renchérit	00:20:04		
	Dit à nouveau que cela pourra également lui arriver dans sa pratique professionnelle future		00:20:53-00:21:13	C	La tutrice insiste sur ce point car la fin de l'année, et donc de la formation, est proche. Des TEA relatifs au rôle du tuteur et à l'anticipation professionnelle sont mobilisés
		Explicite la conduite qu'elle adopte et ce qu'elle répond aux AED quand ils viennent la solliciter sur des points relevant de la responsabilité de sa collègue, au lieu de s'adresser à celle-ci	00:21:13-00:22:03		La tutrice cherche à savoir si le fonctionnement avec la nouvelle collègue pose problème ou pas à la CPES ; la stagiaire fait des phrases elliptiques, c'est une prise d'information qui amène la tutrice à orienter le questionnement en ce sens.

	<p>Demande si elle s'est déjà sentie en difficulté, du fait de cette différence de fonctionnement</p>	<p>Répond par la négative, puis évoque un incident récent (intervention sur une situation d'élève)</p>	00:22:08	D'	
		<p>Dit qu'elle doit évoquer cet incident avec sa collègue</p>			
	<p>Dit à la CPES qu'elle doit faire attention et lui demande quels sont les éléments dont elle dispose à ce jour, concernant la situation évoquée</p> <p>Fait quelques remarques pour aider à apprécier ces éléments</p> <p>Pose quelques questions pour préciser la situation et mieux comprendre l'enchaînement des faits et la réaction des différents</p>	<p>Répond qu'elle a, au final, assez peu d'éléments fiables et objectifs.</p> <p>Donne des précisions supplémentaires.</p>	00:22:20-00:26:23	G'	<p><u>Anticipation</u> : la tutrice savait qu'un incident s'était produit la semaine précédente et elle souhaitait l'aborder ; c'est le moment de l'aborder dans l'entretien, puisque la CPES l'évoque d'elle-même. Ce thème ne figure pas dans les questions préparées par la CPES mais émerge au cours de l'entretien et des échanges avec la tutrice</p> <p>La CPES est confrontée à une situation problématique inédite et la tutrice va l'accompagner dans la résolution de cette situation.</p> <p>Cette phase s'appuie sur des TEA relatifs à l'analyse réflexive des pratiques et aux besoins spécifiques de la CPES</p>

	<p>protagonistes.</p> <p>Donne quelques indications pour la prise en charge de cette situation ; insiste sur l'importance de conserver le cap fixé en équipe</p>	<p>Finit par dire que les « gamins ont mal interprété »</p>			<p>Cette prise de conscience (RC) amène la tutrice à considérer que la situation est résolue et ainsi à mobiliser à nouveau le schème I, pour répondre aux autres préoccupations de la CPES</p>
Phase 4- Préparation du conseil d'administration	<p>Plaisante.</p> <p>Donne quelques indications sur les us et coutumes du CA.</p> <p>Rappelle le déroulé classique d'un CA</p>	<p>Dit qu'elle souhaite parler du conseil d'administration, qui a lieu ce soir et demande quel positionnement elle doit adopter.</p>	00:26:23	I	<p>Dans la phase 4, des TEA relatifs aux enjeux et pratiques professionnelles sous-tendent l'activité de la tutrice</p>
	<p>Répond que c'est plutôt serein ; lui demande si elle interroge par rapport à son positionnement à l'égard du chef d'établissement</p> <p>Dit que l'ambiance du CA dépend de l'ordre du jour</p>	<p>Demande s'il y a des débats animés en CA</p> <p>Répond par l'affirmative</p>	00:27:25	J	<p>La tutrice perçoit l'inquiétude de la CPES, au sujet du positionnement en CA et cette prise d'information l'amène à mobiliser le schème J</p>

	Demande l'ordre du jour et confirme que cela ne posera pas problème. Lui conseille de demander les questions diverses, à l'avance, pour pouvoir les préparer		00:27:25-00:28:23	I	
	Fait le lien avec la question de la gestion des permanences traitée précédemment et dit qu'elle peut avoir une question à ce sujet. Lui conseille de préparer des éléments de réponse.	Prend des notes	00:28:23-00:28:48		
	Rappelle l'importance de prendre connaissance de l'ordre du jour et des questions diverses, pour préparer, le cas échéant				
		Evoque d'autres points de l'ordre du jour, liés à la préparation de la rentrée	00:28:48-00:29:38		
	Insiste à nouveau, dans la mesure où c'est le 1 ^{er} CA pour la CPES, de demander au chef d'établissement si elle va aborder certains thèmes, qui nécessiteraient son intervention.				
		Dit que c'est bon, qu'elle n'a plus de	00:30:00		

	Revient sur l'importance des questions diverses, pour anticiper des questions compliquées des parents d'élèves et donne quelques conseils sur les interventions à faire en CA	questions			
Phase 5- Conclusion de l'entretien	<p>Demande si elles ont fait le tour de ses questions.</p> <p>Dit qu'elle a vu la chef d'établissement, qui a porté un avis très positif sur le travail de la CPES, que c'est encourageant pour l'année prochaine</p>	<p>Sourit, plaisante, demande si elle a fait son rapport et referme son cahier</p>	00:31:02-00 :31 :22	H	La mobilisation du schème H est lié au déroulement de l'entretien ; ici des TEA relatifs aux connaissances générales relatives aux CPES sont mobilisés
			FIN		

ANNEXE 12 : Synopsis résumé de l'entretien tutrice dans/hors ETAB

Temps	Schémas	Phases de l'entretien et thèmes abordés	Durée
00 :00 :00			
00:00:15	I	PHASE 1 : Faire un point global Débriefing autour d'une réunion de régulation menée avec les AED	4'45
00:00:15	B		
00:01:58	J		
00:04:20	D'		
00:04:45	G'	PHASE 2.1 : Débriefing autour de la prise en charge des élèves en étude	12'06
00:06:09	B		
00:10:04	G'		
00:10:40	B		
00:12:35	D'		
00:13:22	H		
00:13:49	J		
00:15:14	C	PHASE 2.2 : Débriefing autour du travail en équipe avec la nouvelle collègue CPE en poste	9'23
00:17:14	J		
00:17:50	D'		
00:20:04	C		
00:20:53	D'		
00:22:08	G'		
00:22:20	I	PHASE 2.3 : Préparation du conseil d'administration	3'22
00:26:23	J		
00:27:25	I		
00:28:23	H	PHASE 3 : Clôture de l'entretien	1'22
00:30:00	H		
00:31:22	FIN		

ANNEXE 13 : Catégories de prises d'information, de règles d'action et de contrôle

Catégories de règles d'actions, de prises d'information et de contrôle ⁴⁰	TUTRICE ETABLISSEMENT	TUTRICE HORS ETABLISSEMENT	TUTRICE DANS/HORS ETABLISSEMENT
Technique de l'entretien-bilan (déroulement)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demander à la stagiaire s'il y a un point précis qu'elle souhaite aborder 2. Au début de chaque item, respecter un petit silence au début, laisser d'abord la CPES réfléchir et s'exprimer 3. Lister les tâches effectuées par la CPES 4. Laisser la stagiaire s'exprimer librement 5. Si la CPES ne prend pas la parole sur un item, la tutrice prend la parole 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demander à la CPES d'évoquer ce qu'il s'est passé depuis la dernière rencontre, les points positifs et les difficultés rencontrées. 2. Dans un premier temps, la laisser exposer son bilan. 3. A partir de la grille préétablie par la tutrice, balayer tous les champs professionnels listés, en les remettant dans l'ordre chronologique de l'année scolaire. 4. Guider la réflexion de la CPES par un questionnement adapté. 5. Si une problématique particulière, autre que celle du jour, surgit dans l'entretien, la noter pour proposer en fin d'entretien, d'en faire le prochain thème de travail. 6. Dire à la CPES qu'elle devra remplir un tableau préparatoire à l'entretien, sur le thème retenu 7. Expérience de la CPES 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Débuter l'entretien en demandant à la CPES si elle souhaite commencer par un point précis 2. D'abord, laisser la stagiaire s'exprimer 3. Se concentrer sur ce qui est dit. 4. Poser beaucoup de questions et les orienter, pour guider le questionnement de la CPES dans le sens dans lequel la tutrice veut aller 5. Poser des questions sur les choix opérés par la stagiaire, sur ses actions. 6. Reprendre ses propos, revenir sur ce que dit la stagiaire
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expression du visage-Regard 2. Attitudes et gestes de la stagiaire (Hochements de tête, mouvement des mains ...) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ton employé par la CPES (interrogatif, affirmatif..) 2. Reformulations de la CPES. 3. Verbalisation (réponses données, les 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbalisation (propos, questions posées) 2. Les non-dits ou sujets évités 3. Le ton employé

⁴⁰ En vert : règles d'action ; en bleu : prises d'information ; en noir : règles de contrôle

<p>Communication et interactions (observation verbale et non verbale)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Qualité d'expression de la stagiaire (vocabulaire, registre de langue et correction de la langue) 4. Ce que dit la stagiaire, les mots employés 5. Adhésion de la stagiaire aux propos de la tutrice 6. Si la CPES emploie un vocabulaire ou des tournures familières (notamment vis-à-vis des collègues de travail) ou si elle commet des erreurs de langue, la reprendre, mais sans le faire en permanence. 7. Si la CPES acquiesce aux propos de la tutrice 	<ol style="list-style-type: none"> non-dits) 4. Spontanéité 5. Attitude de justification ou posture défensive 6. Relancer l'entretien en demandant à la CPES si elle a d'autres choses à ajouter 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Les phrases elliptiques 5. Utilisation des pronoms possessifs: « nous », « on », signe d'une reproduction de pratique, sur un mode affectif 6. Le choix du vocabulaire employé 7. Essayer de percevoir les non-dits 8. Traduire les propos de la stagiaire, « gérer le off » 9. Si cela ne suffit pas, la tutrice oriente son questionnement par ses propres questions. 10. Si la stagiaire n'y met pas les mots, le dire à sa place 11. Quand on repère des phrases elliptiques, on creuse ("je sors la pelle"), on fait « accoucher la pensée » 12. Verbalisation (ce qu'elle dit ou pas, ce qu'elle questionne) 13. Si les phrases de la stagiaire sont elliptiques 14. Si elle évite certains sujets 15. Percevoir et comprendre les non-dits 16. Ne pas lâcher la stagiaire du regard 17. Si la CPES acquiesce
<p>Etat émotionnel</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Signes d'agacement ou d'inquiétude 2. Emotion de la stagiaire 3. Niveau de fatigue et de lassitude de la stagiaire (au regard de l'entretien) 4. degré d'agitation 5. Rythme du débit de la stagiaire 6. Si la stagiaire semble inquiète sur un 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Poser des questions sur son ressenti face à certaines situations professionnelles 2. Regard (direction et intensité) 3. Postures et attitudes corporelles 4. Niveau de fatigue 5. Niveau d'anxiété

de la CPES	point particulier		<ul style="list-style-type: none"> 6. Si la stagiaire semble gênée 7. Expression ou pas de l'inquiétude 8. Niveau de stress de la stagiaire 9. Si la CPES parvient à verbaliser ses inquiétudes 10. Si la CPE stagiaire sent qu'elle n'a pas résolu le problème, si elle manifeste de l'inquiétude 11. Si la CPE stagiaire montre des signes de découragement, de fatigue ou de résignation
Analyse réflexive des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> 1. Pointer les points qui paraissent problématiques, pour amener la CPES à s'interroger 2. Interroger beaucoup la stagiaire sur son activité et l'amener ainsi à s'interroger sur sa fonction et sa pratique professionnelle 3. Guider le questionnement de la stagiaire pour l'amener à construire une réponse satisfaisante 4. Si la stagiaire évoque une situation nouvelle, la questionner pour voir comment elle l'aurait prise en charge, seule 5. Si un point particulier semble problématique (si une difficulté est identifiée au cours de l'entretien) 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Niveau de prise de conscience de la CPES des carences dans sa pratique professionnelle 2. Réflexion sur sa pratique, degré d'analyse des situations 3. Si le propos de la CPES semble minimiser les difficultés rencontrées, reformuler, pour qu'elle prenne conscience de ce qui n'a pas été, des insuffisances, de préparation notamment. 4. Faire redéfinir le projet de vie scolaire, pour clarifier sa propre définition. 5. Formuler ensemble une définition 6. Etre attentive au propre questionnement de la CPES, si elle se remet en question 7. Etre attentive à l'évolution de la réflexion de la CPES 8. Si la CPES a réussi à verbaliser et analyser ce qui n'avait pas fonctionné et pris conscience du manque de préparation 9. Rebondir sur les propos de la CPES 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Poser des questions, solliciter l'avis de la stagiaire sur sa prise en charge de situations professionnelles récentes 2. Si la réponse est laconique, poser des questions plus précises pour orienter le questionnement et la réflexion de la stagiaire 3. Demander à la stagiaire d'évaluer l'intérêt et la pertinence des actions mises en place, de comparer les différentes possibilités et leurs avantages respectifs 4. Orienter les questions de la tutrice, pour orienter le questionnement de la CPES, et lui permettre d'identifier, voire de résoudre par elle-même ce qui pose problème 5. Reprendre les propos de la stagiaire, revenir sur ce qu'elle dit pour lui faire préciser 6. Laisser la stagiaire exprimer elle-même, se rendre compte elle-même

		<p>pour approfondir certains points ou faire le lien avec des points déjà évoqués.</p> <p>10. Si la CPES analyse son action et a pris conscience du manque de préparation (règle de contrôle qui permet de passer de B à G)</p> <p>11. Si malgré ce questionnement, on sent que la CPES n'est pas prête à évoluer, noter ses propos puis passer à autre chose.</p> <p>12. Si une action mise en place par la CPES (ou une proposition) semble pertinente, le noter pour le réinvestir ensuite dans sa propre pratique</p> <p>13. Si les objectifs de ses actions ne sont pas clairement exprimés, la guider par un questionnement pour qu'elle les verbalise.</p>	<p>des situations</p> <p>7. Poser beaucoup de questions, « essayer de faire accoucher d'un truc » « une espèce de maïeutique »</p>
<p>Conseil</p>	<p>1. Lui proposer des solutions alternatives</p> <p>2. Si la CPES exprime des difficultés, rebondir sur ses propos pour essayer d'apporter les corrections nécessaires et que cela ne se renouvelle pas</p> <p>3. Si la stagiaire parvient ou pas à formuler une solution.</p>	<p>1. Suivant les thèmes abordés, proposer des outils professionnels à la CPES, pour objectiver sa pratique</p> <p>2. Pour chaque thème abordé, proposer et présenter des outils professionnels ou des ressources de réflexion, ou des astuces professionnelles</p> <p>3. Pour chaque thème abordé, donner des conseils sur les choses et réflexions à mettre en place tout au long de l'année</p> <p>4. Relater, suggérer ce qui peut être fait, en se basant sur sa propre expérience professionnelle.</p> <p>5. Si la CPES a réussi à verbaliser et analyser ce qui n'avait pas fonctionné et pris conscience du manque de</p>	<p>1. Si la stagiaire ne parvient pas à identifier ce qui pose problème, alors le dire à sa place.</p> <p>2. Quand le repérage des différentes modalités d'une situation professionnelle est effectué, faire des arborescences de réponses possibles</p> <p>3. Proposer un panel de solutions</p> <p>4. Face à un point difficile, proposer un panel de solutions, pour que la stagiaire ne se sente pas « au bout de ce qu'il est possible de faire »</p> <p>5. Poser des questions pour aider à repérer les différentes modalités d'une situation professionnelle et à discerner les différents types de</p>

		<p>préparation, alors on peut aller sur de la méthode.</p> <p>6. Si la CPES en reste à du descriptif, sans identifier les difficultés rencontrées, guider sa réflexion en lui pointant les champs oubliés ou en lui demandant d'explicitier les objectifs visés par ses actions.</p> <p>7. Si tuteur et CPES ne sont pas au clair avec la notion, lui dire qu'elle ne peut pas l'aider et passer à autre chose</p>	situations professionnelles
Soutien	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dire à la CPES qu'elle a progressé 2. Demander à la CPES de donner des exemples pour la conforter dans ses propos 3. Si la stagiaire semble renoncer, ne pas lâcher, tant qu'une solution n'est pas trouvée et écrite par la CPES 4. Demander à la CPES de s'exprimer sur du positif 5. Valoriser les projets ou actions mis en œuvre par la stagiaire et réussis 6. Si la stagiaire semble convaincue ou pas par la rassurance de la tutrice 7. Si la stagiaire semble exprimer un doute sur les compétences acquises 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si une idée ou un outil proposé par le CPES a été réinvesti par le tuteur, en informer le CPES au cours de l'entretien 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revenir sur les points difficiles 2. Inciter à tester les solutions élaborées avant de se résigner 3. Si la CPES évacue en disant « c'est bon, ça va », insister et revenir sur ce qu'elle a dit, jusqu'à la sentir rassurée 4. Soutenir les propositions faites par la stagiaire 5. Faire un retour de l'opinion du chef d'établissement sur sa capacité à exercer la fonction 6. Faire ce retour à la fin de l'entretien, en conclusion 7. Si la CPE stagiaire propose des solutions sans avoir l'air d'y croire
Mobilisation de l'écrit dans la pratique professionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes sur les propos de la stagiaire 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prise de notes de la CPES 2. Noter les réponses de la CPES, pour mieux visualiser, avoir un temps de réflexion et renvoyer des choses à la CPES 3. Quand la CPES s'apprête à écrire, si le point abordé paraît important, renforcer 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Notes prises par la CPES 2. Ne pas « lâcher la stagiaire » tant qu'elle n'a pas pris un minimum de notes 3. Si elle écrit ou pas 4. Etre attentive à ce que la CPE stagiaire prenne des notes

		<p>en donnant un stylo rouge à la CPES</p> <p>4. Vérifier si la CPES prend des notes, au fur et à mesure de l'entretien</p>	<p>5. Si la CS note des éléments de réponse</p>
<p>Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine</p>		<p>1. Anticipation des situations</p> <p>2. Si une insuffisance d'anticipation, de préparation est perçue, poser des questions pour que la CPES prenne conscience de ces manques.</p> <p>3. Si la CPES en reste à un bilan de ce qu'elle a fait cette année, lui rappeler et lui répéter d'envisager l'année prochaine et de se projeter.</p>	<p>1. Les mots de la stagiaire, sur l'anticipation des situations</p> <p>2. Poser beaucoup de questions pour voir ce qu'elle retire des situations rencontrées et ce qu'elle peut réinvestir</p> <p>3. Chaque fois qu'il se passe quelque chose, voir ce qu'elle peut réinvestir l'an prochain</p>
<p>Evaluation des difficultés rencontrées par la stagiaire</p>			<p>1. Niveau de compréhension des situations</p> <p>2. Problématiques abordées</p> <p>3. La description par la stagiaire des situations, de ses actes</p> <p>4. Les choix opérés par la stagiaire face à des situations problématiques (entrer dans la salle de perm pour rétablir l'ordre ou pas)</p> <p>5. Niveau de conviction dans les solutions élaborées</p> <p>6. Essayer d'évaluer et de comprendre ce qui entrave la stagiaire dans sa pratique</p> <p>7. Poser des questions pour évaluer les problématiques rencontrées</p> <p>8. Poser des questions sur sa compréhension des situations</p>
<p>Evaluation des compétences</p>	<p>1. Demander à la stagiaire de s'exprimer et de se situer au regard de chacun des items des grilles d'entretien</p>	<p>1. Positionnement de chef de service</p> <p>2. Positionnement de conseiller technique du chef d'établissement</p> <p>3. Rôle pédagogique</p>	<p>1. Son positionnement vis-à-vis des élèves</p> <p>2. Prise de distance et esprit critique par rapport aux informations qui</p>

mise en œuvre et du positionnement professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 2. Pour chaque item, déterminer une note, avec la stagiaire 3. Reporter la note choisie sur la grille d'entretien. 4. Demander à la stagiaire des exemples étayant et justifiant les compétences développées 5. Si la stagiaire exprime une progression sur un item donné 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Au cours de l'entretien, si la CPES évoque des actions réalisées conjointement avec le chef d'établissement, lui demander de préciser ce qu'elle fait effectivement, afin de s'assurer de son positionnement en tant que chef de service. 5. Etre vigilante au positionnement de la CPES en tant que conseillère technique du chef d'établissement 6. Etre vigilante au positionnement de la CPES concernant la loyauté au chef d'établissement 7. Etre vigilante au positionnement de la CPES en tant que chef de service, notamment lors des réunions de service. 	<p>sont transmises à la stagiaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Positionnement de chef de service 4. Prise de distance par rapport aux situations 5. Poser beaucoup de questions pour comprendre et évaluer ce qui est mis en place 6. La questionner sur les valeurs qu'elle souhaite mettre en avant dans son service. 7. Interroger sa relation et son positionnement professionnel à l'égard de la collègue CPE (anticipation d'une relation duelle de travail) 8. Ce qu'elle dit de son positionnement de chef de service
Formation		<ol style="list-style-type: none"> 1. En début d'entretien, demander ce qui a été vu en formation, la semaine précédente. 2. Si la CPES ne voit pas le lien formation/métier, lui rappeler que l'année de stage est le seul temps où elle pourra être à la fois sur une alternance formation théorique/formation pratique. 	
Investigation (obtenir des éléments sur l'activité réelle de la CPES)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Eléments matériels d'organisation du travail de la CPES (grilles de services, emplois du temps assistants d'éducation etc...) 2. Evènements impromptus dans l'entretien, interactions avec d'autres acteurs de l'établissement (élève, AED, enseignant etc...)(ton, registre de langue, contenu du message) 	

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Actions de la CPES lors d'interactions avec d'autres acteurs de l'établissement, au cours de l'entretien 4. Poser des questions en s'appuyant sur les éléments matériels présents dans le bureau, qui reflètent l'organisation du travail : tableau de postes, grilles de service... 5. Inférer l'organisation du travail mis en place par la CPES à partir de ces éléments observables et de ses réponses. 6. Si un événement se produit au cours de l'entretien (entrée d'un élève, sollicitation d'un enseignant...), observer puis arrêter l'entretien pour rebondir sur cet événement pour travailler sur des éléments observables 7. Poser des questions à la CPES sur sa manière de procéder, ou les objectifs poursuivis, suivant le thème travaillé. 8. Poser des questions sur les actions ou projets spécifiques mis en place par la CPES 	
<p>Compréhension (comprendre ce qui est exprimé, aide à la reformulation, écoute)</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reformuler les propos de la CPES pour s'assurer d'avoir bien compris 2. Si des informations interpellent ou ne semblent pas claires, poser des questions pour préciser ou reformuler pour s'assurer d'avoir compris. 3. Quand on arrive en fin de questionnement, reformuler ce qui paraît important et faire une synthèse, pour faciliter l'écrit de la CPES. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecouter beaucoup la CPES et la laisser s'exprimer 2. Faire preuve d'empathie

ANNEXE 14 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice ETAB

Catégorie de Théorèmes en actes	Théorèmes-en-actes
<p style="text-align: center;">Technique de l'entretien-bilan</p> <p>Objectifs, préparation, déroulement, conduite, outils</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Même si l'entretien est un peu long, CPES et tutrice doivent aller jusqu'au bout de leur tâche et mener correctement l'entretien. 2. Il faut être opiniâtre et ne pas renoncer trop vite 3. La tutrice mène l'entretien et interroge la CPES sur son activité. 4. Le métier de CPE est un beau métier : les entretiens avec le tuteur servent aussi à soutenir leur motivation à être CPE et à leur donner envie encore.
<p style="text-align: center;">Rôle du tuteur</p> <p>Eléments liés à la représentation du rôle du tuteur, et au positionnement à avoir dans l'entretien</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peu importe si c'est la CPES ou la tutrice qui donne les solutions, l'essentiel est que la CPES les intègre. (L) 2. Le stage est là pour ça : le rôle du tuteur est de décortiquer les situations, les déceptions, les joies, pour rassurer (H) 3. Le stage sert à pouvoir faire des erreurs, et apprendre de ses erreurs, aidé par le tuteur (H). 4. Tant que la CPES est sous sa tutelle, la tutrice lui donne le chemin à suivre et le maximum d'armes, d'outils (M). 5. Au bout du compte, c'est la CPES qui est évaluée, ce n'est pas la CPES qui note la tutrice (M). 6. La tutrice ouvre les yeux de la CPES (M).
<p style="text-align: center;">Relation stagiaire/tuteur</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Il est important qu'il y ait une confiance réciproque entre la CPES et la tutrice (A) 6. On ne peut pas avancer si on ne se fait pas confiance (A) 7. La stagiaire CPE peut compter sur la tutrice en cas de besoin (A) 8. Parfois la CPES donnent des exemples, ou des illustrations des items qui sont surprenants ou qui n'ont pas marqué la tutrice (A).
<p style="text-align: center;">Management du service vie scolaire: positionnement chef de service, évaluation, recrutement ; éléments sur la conception de la tutrice et sur la pratique de la stagiaire</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. La CPES a une position et un rôle de chef de service à tenir (A) 10. Ce n'est pas évident pour les CPES de passer du statut d'AED à celui de CPE, du statut d'exécutant au statut de personnel à responsabilité, de cadre (A)

<p>Connaissances générales des stagiaires. Eléments de connaissance des stagiaires, des difficultés rencontrées et de leurs besoins de formation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. On fait des erreurs à tout âge, sans doute plus quand on démarre (H) 2. Les CPES vivent des moments de doute, ils ont besoin d’être rassurés (H) 3. Il est difficile pour un stagiaire d’arriver après un autre stagiaire et d’avoir le sentiment qu’il va être comparé (H) 4. La CPES doit avoir confiance en elle (H) 5. La CPES vivra d’autres situations difficiles, qui la déstabiliseront et elle ne doit pas se laisser démotiver par ces événements (H). 6. C’est bien que la CPES s’exprime sur du positif, cela fait du bien (H). 7. La CPES n’est pas là pour s’asseoir sur un train-train : elle doit mettre l’année à profit pour voir le maximum de choses (C)
<p>Enjeux et pratiques professionnelles. Eléments liés à la connaissance du métier de CPE, des contraintes et des enjeux professionnels</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La CPES n’a pas fini d’avoir des lères fois, de la nouveauté dans son travail, cela fait partie du métier de CPE (C) 2. La nouveauté d’une situation ne doit pas perçue, par la CPES, comme synonyme d’un droit à l’erreur (C) 3. La nouveauté, c’est ce qui fait le piment du métier de CPE (C). 4. Il faut savoir réagir seul, tout en comptant sur les autres, au sein d’une équipe (C) 5. Dans une équipe, il faut s’adapter, on ne peut pas travailler seul ou scinder l’équipe en deux (C) 6. Faire cavalier seul dans une équipe, c’est difficile à vivre (C) 7. Il faut être un petit peu moins fougueux, moins impatient et essayer de travailler en bonne intelligence avec ses collègues (C) 8. La CPES doit tenir compte de l’équipe et des gens avec lesquels elle travaille si elle ne veut pas en souffrir par la suite (C)
<p>Communication</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. On ne peut pas dire que du négatif (H) 2. Il est important que la stagiaire et la tutrice puissent s’exprimer librement au cours de l’entretien (A) 3. La stagiaire peut exprimer un point de vue ou une perception différente de celle de la tutrice (A) 4. Commencer par évoquer des points positifs facilite l’acceptation de points négatifs évoqués par la suite et ces points n’en auront que plus d’importance (A) 5. Un sourire rend la question beaucoup plus humaine (A) 6. La communication dans un gros établissement constitue un problème (<i>il y a un problème de communication dans l’établissement</i>) (L) 7. La CPES ne doit pas se laisser aller dans son expression verbale, elle doit s’exprimer convenablement (M)

	<ol style="list-style-type: none"> 8. La CPES n'est plus étudiante, il est important d'écrire sans fautes et de parler correctement (M) 9. Quand on veut réunir les délégués, une information ne suffit pas : on est obligé de revenir à la charge une 2^{ème} fois, voire plus (L). 10. Il faut parfois répéter les choses pour qu'elles soient entendues et comprises (L) 11. Il est très important de communiquer avec efficacité
Analyse réflexive des pratiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'année de stage doit fournir des armes, des outils au CPES mais l'expérience et le vécu sont également des outils importants (C) 2. Rencontrer des situations permet de mûrir et de progresser (C) 3. Il faut douter, se poser des questions ; la tutrice apprend aux CPES à douter et à se poser des questions (L) 4. La CPES doit apprendre à ne pas se fier aux apparences pour décortiquer et comprendre les situations (L) 5. On mûrit et on grandit aussi avec le néгатif (L) 6. La CPES fait des choses qu'elle n'aurait pas osé faire au début de l'année, il faut qu'elle prenne conscience de sa progression (K) 7. La CPES n'est pas toujours consciente des progrès réalisés (K) 8. Il faut avoir de l'assurance pour avancer (H) 9. Il ne faut pas vouloir brûler les étapes : seule la multiplication des expériences fera qu'on se sentira un peu plus sûr de soi, pour faire face à n'importe quelle situation (H) 10. A chaque situation, il y a souvent plusieurs bonnes réponses (C)
Evaluation des acquis de la CPES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si les notes changent, il faut argumenter (K) 2. En donnant des exemples, la CPES prend conscience de sa progression (K)

ANNEXE 15 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice hors ETAB

Catégorie de Théorèmes en actes	Théorèmes en acte
<p>Technique de l'entretien-bilan Objectifs, préparation, déroulement, conduite.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cette partie de l'entretien n'est pas assez construite (A) 2. C'est quelque chose qui est difficile à mettre dans une grille (D) 3. Dans l'entretien, la tutrice sait vers dans quelle direction elle veut amener la stagiaire (B) 4. En amont de l'entretien, la stagiaire doit avoir anticipé la réflexion et avoir identifié les difficultés auxquelles elle a été confrontée, afin que la tutrice puisse l'aider (B) 5. Il est important que le bilan mensuel tuteur/stagiaire soit formalisé et institutionnalisé (A) 6. Il n'est pas judicieux de proposer une méthode tant qu'il n'y a pas eu prise de conscience de ce qui n'avait pas marché (G) 7. Donner une méthode à la stagiaire lui permet d'aller plus vite et de ne pas tâtonner. (G) 8. L'entretien est l'occasion de préparer l'an prochain, au-delà d'un simple bilan (C) 9. L'objectif de l'entretien, c'est l'année prochaine, l'année future, ce n'est pas de faire le bilan de cette année (C) 10. Le thème de l'entretien n'est pas défini à l'avance, la tutrice le détermine en fonction des observations faites au cours de l'entretien. (E) 11. Remplir une grille préparatoire à l'entretien permet au stagiaire de se poser et de réfléchir sur ses actions (B)
<p style="text-align: center;">Communication</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. C'est vivant de rebondir de suite (dans l'entretien) sur des éléments observables (D) 13. Il est important que la stagiaire verbalise sa pratique et ne reste pas sur des impressions (A) 14. Comme la stagiaire ne verbalise pas ses objectifs, c'est un peu compliqué, pour la tutrice de comprendre l'organisation mise en place par la stagiaire. (D) 15. Le ton et les mots que la stagiaire emploie permet d'évaluer si elle minimise ou pas les événements (A) 16. C'est intéressant de se poser la question du relationnel (avec les élèves, les collègues ..) à ce moment-là de l'année (E)
<p>Mobilisation d'outils et de l'écrit dans la pratique professionnelle</p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Passer par l'écrit permet une mise en réflexion et une objectivation. (A et B) 18. La communication au sein de l'établissement doit passer par des écrits, des notes de service (B) 19. Ecrire permet de visualiser mieux que par l'écoute ce que la stagiaire est en train de dire. (A et B) 20. Utiliser un outil dans cette partie de l'entretien faciliterait la restitution et la réflexion de la stagiaire (A)

	<p>21. Construire un outil pour l'entretien est incontournable, pour le tuteur hors établissement et son utilisation facilite le rôle du tuteur tout en permettant d'aller plus au fond des problèmes (B)</p> <p>22. Il est important de s'appuyer sur un outil pour guider la réflexion des stagiaires, surtout dans le cas de stagiaire hors établissement. (B)</p> <p>23. Quelque que soit le thème abordé, il est important d'avoir un support écrit pour objectiver sa pratique, soit un outil déjà existant, soit un outil que le CPE crée. (B)</p> <p>24. Il n'est pas pertinent de mettre en place des outils qui ne sont pas utilisés (B)</p>
<p>Rôle du tuteur Éléments liés à la représentation du rôle du tuteur, et au positionnement à avoir dans l'entretien</p>	<p>25. Au cours de l'entretien, le rôle du formateur est d'aider la stagiaire à identifier les points de l'entretien qui paraissent essentiels et à réinvestir. (A et B)</p> <p>26. Quand le stagiaire est hors établissement, le tuteur est davantage une ressource externe (G)</p> <p>27. Le tuteur doit amener le stagiaire à avoir un regard critique sur sa pratique et à se projeter sur l'année prochaine (A et B)</p> <p>28. Le tuteur n'est pas un modèle, il partage une expérience (G)</p> <p>29. Le tuteur ne doit pas dire d'emblée que ses pratiques sont les meilleures et il n'est pas celui qui donne « la bonne pratique » (F)</p> <p>30. Le rôle du tuteur est d'être un apport de ressources (B)</p> <p>31. Le rôle du tuteur est de permettre aux stagiaires de se poser, de réfléchir à ce qu'ils font, de prendre conscience de ce qui a fonctionné ou pas et de s'interroger sur les raisons. (B)</p> <p>32. Le rôle du tuteur, dans l'accompagnement et la mise en réflexion, doit être clarifié, dès le début d'année, auprès du stagiaire. (B)</p> <p>33. La tutrice doit remplir un rapport en fin d'année, elle doit donc s'appuyer sur des éléments écrits et ne pas en rester à des impressions. (A et B)</p>
<p>Relation stagiaire/tuteur</p>	<p>34. Quand le stagiaire n'est pas dans le même établissement, la relation n'est pas quotidienne et les stagiaires ont tendance à se justifier davantage (D)</p> <p>35. Quand stagiaire et tuteur ne sont pas dans le même établissement, la relation qui s'instaure est différente, moins du côté de la collègue et davantage du côté du juger (D)</p> <p>36. La tutrice ne sait pas si la stagiaire la perçoit comme une collègue ou comme un juger. (B)</p> <p>37. Quand le stagiaire est dans le même établissement, l'analyse de la pratique se fait plus par l'observation directe que par les écrits. (D)</p> <p>38. La stagiaire est libre d'utiliser ou pas cette méthode, de la faire évoluer, de la transformer. (G)</p> <p>39. Quand on ne travaille pas dans le même établissement, on n'a pas les mêmes objectifs de travail. (D)</p>

<p>Management du service vie scolaire: positionnement chef de service, évaluation, recrutement ; éléments sur la conception de la tutrice et sur la pratique de la stagiaire</p>	<p>40. La stagiaire doit se positionner dès cette année en tant que future CPE (C)</p> <p>41. Dans un entretien de recrutement, il est important d'avoir des regards professionnels différents et d'introduire de la subjectivité. (B)</p> <p>42. Dans un entretien de recrutement, on ne peut pas vérifier beaucoup de choses. (B)</p> <p>43. Dans une équipe d'assistants d'éducation, les personnes plus âgées peuvent constituer une autre référence pour les élèves. (B)</p> <p>44. Un recrutement d'assistant d'éducation doit être préparé, avec une grille d'entretien notamment (B)</p> <p>45. En tant que chef de service, c'est à la stagiaire de mener les entretiens d'évaluation avec les AED (B)</p> <p>46. On ne peut pas demander un travail aux assistants d'éducation sans le valoriser, l'utiliser réellement, d'autant plus s'il s'agit d'un travail conséquent. (B)</p> <p>47. Le pilotage du Service Vie Scolaire sera la 1^{ère} fonction à assumer l'an prochain, quand la stagiaire sera titulaire (C)</p> <p>48. Le projet Vie Scolaire fait partie des compétences attendues, donc le tuteur aborde ce thème. (B)</p> <p>49. En tant que CPE, il est important d'anticiper le recrutement de son équipe d'AED et de réfléchir aux profils recherchés. (B)</p> <p>50. Etre chef de service, ce n'est pas seulement construire des emplois du temps, faire une répartition des postes ; il y a aussi des relations et un positionnement à instaurer. (B)</p> <p>51. Faire travailler les assistants d'éducation en autonomie, sur un objectif de l'année, pour le Service Vie Scolaire, permet de souder l'équipe. (G)</p> <p>52. La stagiaire doit clairement se positionner en tant que chef de service auprès des assistants d'éducation, notamment lors des réunions de service. (B)</p> <p>53. Il est important que l'organisation du Service Vie Scolaire soit visible et lisible par tous, au jour le jour (par un support visuel, notamment) (B)</p> <p>54. L'évaluation des assistants d'éducation doit être préparée, à partir d'un support écrit. (B)</p> <p>55. L'évaluation des assistants d'éducation n'a pas qu'une fonction évaluative : elle a aussi une fonction évolutive pour l'assistant d'éducation et pour le service de vie scolaire, dont le chef de service doit se saisir. (B)</p> <p>56. L'évaluation des assistants d'éducation peut avoir lieu à plusieurs moments de l'année, pas uniquement en fin d'année (B)</p> <p>57. La constitution d'une équipe Vie Scolaire se construit en fonction de l'établissement et des priorités définies. (B)</p> <p>58. Il est important qu'elle réfléchisse à son positionnement de chef de service et qu'elle se projette l'an prochain (C)</p>
---	--

	59. Il est important que la stagiaire ait une réflexion sur le métier de CPE , et sur le pilotage de la Vie Scolaire (C)
Connaissances générales liées aux stagiaires. Eléments de connaissance des stagiaires, liée à l'expérience antérieure	60. En général, les stagiaires veulent être dans l' action en permanence et ne prennent pas ce temps de réflexion . (B) 61. Quand on débute, on a l'impression de ne pas être efficace si on n'est pas en situation de travail avec un tiers , en permanence ; c'est un écueil qu'il faut faire comprendre aux stagiaires. (B) 62. Quand le stagiaire est dans l'établissement, il questionne davantage la pratique du tuteur , la remise en question des pratiques du tuteur est plus flagrante. (F) 63. Les stagiaires doivent mettre à profit leur année de stage pour avoir un temps de réflexion sur leur pratique professionnelle , cela ne peut se faire dans l' urgence (B) 64. Les stagiaires veulent des recettes , des outils et n'adhèrent pas à des apports réflexifs (B)
Besoins spécifiques de la stagiaire <i>Prise en compte des particularités de la stagiaire, pour adapter l'accompagnement</i>	65. La stagiaire ne sait pas dire qui fait quoi (les AED) quand il y a un grain de sable dans la machine (B) 66. Le quotidien échappe à la stagiaire (B) 67. La stagiaire a tendance à minimiser ou éluder les difficultés rencontrées. (B) 68. La stagiaire doit s'obliger à faire le point en fin de journée, ou en fin de semaine, sur les événements importants qui se sont produits (A) 69. La stagiaire doit avoir ce temps de réflexion sur sa prochaine prise de fonction durant l' année de stage et non au moment où elle est sur place. (C) 70. Quand la stagiaire écrit , cela signifie que le point abordé lui paraît important . (B)
Enjeux et pratiques professionnelles Eléments liés à la connaissance du métier de CPE, des contraintes et des enjeux professionnels	71. Le CPE a davantage d'éléments observables que le chef d'établissement , et son rôle est de l' alerter en cas de dysfonctionnement , à partir de ces éléments observables. (B) 72. Le jour de la pré-rentree, le CPE n'a pas beaucoup de temps à consacrer aux assistants d'éducation . (B) 73. Le métier de CPE est un métier qui évolue , même après 25 ans, en fonction des rencontres faites, des situations rencontrées (F) 74. Il est important d'institutionnaliser l' heure de vie de classe dans les emplois du temps des élèves, pour remettre du sens et de l' éducatif dans leur emploi du temps . (B) 75. Même à 42 ans de carrière , on fait des erreurs , si ce n'est plus. (F) 76. L' E.N.T est un outil de communication qui permet de garder une trace écrite des échanges (B) 77. La stagiaire doit se positionner sur son rôle pédagogique et participer aux travaux et réflexions sur ce thème,

	avec les enseignants, dès la rentrée. (B)
Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine	<p>78. On ne fait rien sans avoir réfléchi à l'objectif que l'on veut atteindre (B)</p> <p>79. En tant que CPE on travaille beaucoup dans l'urgence, il est important de réfléchir avant d'agir. (B)</p> <p>80. Pour être efficace, une réunion doit être préparée, avec des objectifs clairement définis. (B)</p> <p>81. Il est important de savoir pourquoi on fait les choses, d'anticiper et de préparer ses actions professionnelles (B)</p> <p>82. L'anticipation des situations professionnelles est un point capital pour un CPE. (B)</p> <p>83. La prochaine rentrée de la stagiaire doit être préparée, cela ne doit pas être « free-style » à nouveau (C)</p> <p>84. Il faut que la stagiaire anticipe sa prise de fonction et se projette sur l'an prochain (C)</p>
Analyse réflexive des pratiques Eléments liés à la capacité à analyser sa pratique professionnelle	<p>85. Il est important de réfléchir à sa pratique pour la faire évoluer (B)</p> <p>86. Il est important d'objectiver et de formaliser les choses. (B)</p> <p>87. Il est important que la stagiaire prenne le temps de la réflexion. (B)</p> <p>88. Réfléchir à voix haute avec le stagiaire renvoie sur la propre pratique du tuteur et permet au tuteur de faire évoluer sa pratique professionnelle. (2) (F)</p> <p>89. Les échanges avec les stagiaires, leurs questionnements, permettent au tuteur de faire évoluer sa propre pratique professionnelle. (F)</p> <p>90. La remise en cause de la pratique du tuteur par le stagiaire signifie que celui-ci est en réflexion (B)</p> <p>91. Se remettre en question est l'un des objectifs d'avoir un stagiaire. (F)</p> <p>92. Le tuteur doit savoir se remettre en question (F)</p> <p>93. Le questionnement du tuteur permet de susciter la mise en réflexion du stagiaire (B)</p> <p>94. Quand la stagiaire a pris conscience des points à retravailler, de la nécessité de préparer les choses avant, il faut ensuite passer à de la résolution de problème (G)</p>

Activité réelle de la stagiaire	<p>95. Le tuteur ne peut pas observer la stagiaire en établissement : un feed-back à partir d'une grille est donc nécessaire. (B)</p> <p>96. Quand le stagiaire est dans le même établissement, le tuteur peut l'observer tous les jours. (D)</p> <p>97. Il est important de travailler avec la stagiaire sur des éléments observables, concrets et non pas uniquement à partir du déclaratif fait par la stagiaire. (D)</p> <p>98. En rester aux pratiques déclarées par la stagiaire ne permet pas d'aller au fond des choses et ne permet pas vraiment de remplir son rôle de tuteur. (D)</p>
--	--

ANNEXE 16 : Catégories de théorèmes-en-acte tutrice dans/hors ETAB

Catégorie de Théorèmes en actes	Théorèmes en actes
Mobilisation d'outils et d'écrits dans la pratique professionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. La trace écrite est importante ; ce qui est écrit fait trace et fait sens (B, D') 2. Ecrire facilite la mise en réflexion (B) 3. Ecrire permet d'évoluer et de progresser dans la réflexion sur sa pratique professionnelle (B)
Rôle du tuteur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toute l'année, le tuteur construit cette projection dans une pratique future (F) 2. Le rôle du tuteur c'est d'équiper le stagiaire pour l'année suivante, lui donner le maximum, pour qu'elle parte dans de bonnes conditions (F) 3. Le rôle du tuteur c'est d'installer une "rassurance" (G') 4. La position du tuteur c'est d'écouter tout ce que le stagiaire a à dire mais aussi ce qu'il ne dit pas (D') 5. Il faut faire réfléchir la stagiaire sur les valeurs qu'elle souhaite mettre en avant dans son service (B) 6. Identifier ce qui pose réellement problème à la stagiaire, dans une situation, offre d'autres entrées de travail. (D')
Relation stagiaire/tuteur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une relation de confiance doit être d'abord instaurée entre le tuteur et le stagiaire, avant de pouvoir faire ce type d'entretien (B) 2. Le stagiaire doit s'émanciper, professionnellement, par rapport à la pratique du tuteur (F)
Management du service vie scolaire : management d'équipe,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un chef de service doit savoir faire percevoir aux AED l'intérêt et la finalité du travail à accomplir. (B) 2. Un chef de service doit savoir percevoir la souffrance des AED au travail et ne peut pas y être hermétique (B, D') 3. Un chef de service doit savoir prendre en compte la diversité des parcours de formation et professionnel des personnels de son équipe et leur laisser le temps (B, D') 4. Un chef de service, c'est celui qui sait reconnaître les qualités de chacun, qui essaie de tirer le meilleur de chacun et

évaluation, recrutement	<p>qui essaie de convaincre. (B)</p> <p>5. Quand on est chef de service il faut comprendre le travail des autres. (D')</p> <p>6. En début de carrière, on se pose beaucoup de questions sur son positionnement de chef de service (A)</p> <p>7. En tant que CPE et chef de service, il faut savoir travailler en bonne entente avec son collègue, et ne pas être dans un rapport affectif. (B)</p> <p>8. Face à une critique du fonctionnement du service, la CPE stagiaire doit être capable de donner des éléments de réponse (B, D')</p> <p>9. Gérer une équipe, au-delà de l'organisation du travail, c'est savoir percevoir et prendre en compte le bien-être de chacun au travail. (B, D')</p> <p>10. Il est important de travailler cette question du positionnement en tant que chef de service (A)</p> <p>11. Si la CPES conserve l'idée qu'il y a des défaillances dans son service, le reste de l'année va être compliqué (G')</p> <p>12. Avant de rassurer la stagiaire, il faut d'abord aborder la question du positionnement et évacuer les difficultés liées à cette question (G')</p> <p>13. Il faut du temps pour comprendre cette différence d'implication des AED, surtout quand on a soi-même été AED (B)</p> <p>14. L'implication des personnels est fluctuante (B)</p>
Connaissances générales des stagiaires , liée à l'expérience antérieure	<p>1. Un stagiaire a besoin d'être rassuré sur sa légitimité et ses compétences (G')</p> <p>2. Les stagiaires n'osent pas soulever les points problématiques, notamment la question du positionnement, par crainte d'un aveu d'impuissance ou de défaillance. (C, D')</p> <p>3. Etre dans la position de celui qui sait (aux yeux des autres, quand on est stagiaire et seul dans l'établissement), alors qu'on est soi-même en train d'apprendre, c'est une position compliquée (D')</p> <p>4. Etre seule en situation de stage est une source importante de stress (A)</p> <p>5. La position de stagiaire en responsabilité est un frein pour verbaliser les difficultés (C)</p> <p>6. L'inquiétude majeure d'un stagiaire, c'est d'être reconnu en tant que chef de service ; (C, D')</p>
Enjeux et pratiques professionnelles Eléments liés à la connaissance du métier de CPE, des	<p>1. Le métier de CPE semble parfois obscur aux yeux des autres acteurs, notamment les parents, vision parfois erronée et réductrice du métier (B)</p> <p>2. Le rôle du CPE en conseil d'administration est important : c'est un rôle d'expertise en matière de vie scolaire (F)</p> <p>3. Certains CPE stagiaires et CPE titulaires voient davantage le CA comme une contrainte, un conciliabule et n'en mesurent pas les enjeux en termes de rayonnement et de lisibilité de la fonction (B)</p> <p>4. En tant que CPE, on investit davantage certains champs que d'autres (B, D')</p>

contraintes et des enjeux professionnels	<ol style="list-style-type: none"> 5. Il y a un enjeu de lisibilité et de rayonnement de la fonction de CPE à assumer pleinement sa place en CA (B) 6. Intervenir en CA en tant qu'expert de la Vie Scolaire peut contribuer à changer le regard des autres sur la fonction de CPE et accroître la confiance de la stagiaire. (B) 7. La CPE stagiaire a un rôle de conseil (D')
Besoins spécifiques de la stagiaire <i>Prise en compte des particularités de la stagiaire, pour adapter l'accompagnement</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La CPE stagiaire rencontrera des situations encore plus complexes (D') 2. La CPE stagiaire vient à l'entretien avec son cahier, avec des situations qui lui ont posé problème (A) 3. La CPES est seule dans l'établissement et elle est prise dans une certaine urgence : dans ce contexte il faut aller vite et aller à l'essentiel (A) 4. La stagiaire doit prendre conscience qu'il faut faire attention aux informations qui lui sont transmises (retour d'informations) (D') 5. Il faut du temps pour convaincre la CPE stagiaire de mettre certaines choses en place, de les tester. (D') 6. La stagiaire ne se sent pas légitime du fait de son âge mais elle n'a pas à se sentir illégitime. (G') 7. La stagiaire doit apprendre à faire la distinction entre le cadre privé et le cadre professionnel (F)
Analyse réflexive des pratiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si on ne prend pas le temps de réfléchir à ce qu'on fait, l'action perd du sens (B) 2. Toute pratique peut évoluer; on n'est pas dans des choses figées (F) 3. Un CPE ancien AED était un AED impliqué : dans ce cas, difficulté à comprendre la résistance au travail des AED moins impliqués. (B) 4. Chacun peut s'enrichir de la pratique professionnelle de l'autre (B) 5. On ne peut pas être que des acteurs de terrain, il faut prendre le temps de réfléchir à ce que l'on fait. (B) 6. Il faut s'interroger sur l'importance que nous accordons à certains points, par rapport à d'autres. (D') 7. Il faut savoir prendre de la distance par rapport aux situations, rationaliser (D') 8. Il faut se poser la question « pourquoi ce point est tellement important pour nous ? » (D') 9. La réponse à cette question offre des pistes de résolution des situations (D') 10. Il est important de se poser des questions sur ce que l'on fait, de mettre des mots sur sa pratique (<i>verbaliser sa pratique</i>) et la rationaliser (C) 11. Il est normal de se questionner sur ce qu'on fait, même avec de l'expérience professionnelle. (G') 12. Il est toujours intéressant d'être dans un partage de pratiques pour enrichir et faire évoluer sa propre pratique professionnelle (F) 13. Il faut avoir tous les tenants et aboutissants d'une affaire avant de tirer des conclusions pour ne pas avoir une vision

	<p>partielle de la situation. (B)</p> <p>14. La stagiaire doit prendre conscience qu'il faut avoir les tenants et aboutissants d'une affaire pour évaluer et prendre des décisions (D')</p> <p>15. Ressentir de l'inquiétude ne signifie pas un dysfonctionnement (C)</p>
Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine	<p>1. Il faut profiter de cette expérience professionnelle en binôme pour anticiper l'an prochain (F)</p> <p>2. Il est important que la CPES prenne le temps de réfléchir à ce qu'elle pourra réinvestir de son année de stage, pour sa pratique future (E)</p>
Communication	<p>1. Quand on parle on fait des choix (C)</p> <p>2. Les gens qui verbalisent peu ont besoin d'être rassurés (G')</p> <p>3. On dit quand ça ne va pas mais on prend moins le temps de dire quand ça va bien (G')</p> <p>4. La stagiaire a le droit d'être inquiète et de l'exprimer. Il est important qu'elle exprime, qu'elle verbalise cette inquiétude (C)</p> <p>5. A des moments, il faut savoir se mettre à la place de l'autre pour comprendre pourquoi l'autre agit ainsi et proposer des solutions (D')</p> <p>6. Il est important d'avoir un retour sur le travail effectué. (G')</p> <p>7. Il faut que la stagiaire puisse dire toute seule (C)</p>
Principes professionnels Principes et valeurs qui guident la pratique professionnelle	<p>1. C'est important de mettre de la conviction dans les solutions proposées et mises en œuvre (D')</p> <p>2. Face à des situations professionnelles, il faut savoir tester des choses et essayer autre chose si la 1^{ère} solution ne fonctionne pas ; on ne peut pas être dans des réponses figées et automatiques. (B, D')</p> <p>3. Les gens qui ont des parcours atypiques ont souvent un attachement fort à des valeurs (B, D')</p> <p>4. Quand on choisit une ligne de conduite, après réflexion, il faut savoir ensuite s'y tenir, faire preuve de constance (B)</p> <p>5. Educativement parlant, il n'y a rien qui soit définitif. (D')</p> <p>6. D'un point de vue éducatif, aucune situation n'est jamais définitive (principe d'éducabilité). (B)</p>

ANNEXE 17 : Catégories de concepts-en-actes, pour les trois tutrices.

Catégories de concepts-en-actes communes aux tutrices (<i>deux à deux ou communes aux trois professionnelles</i>)			
Catégories de concepts-en-acte	Tutrice ETAB	Tutrice hors ETAB	Tutrice dans/hors ETAB
Communication	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expression libre 2. Sourire 3. Question 4. Communication 5. Efficacité 6. Humanité 7. Information 8. Dire que du négatif 9. Expression 10. Réponses 11. Expression verbale 12. Correction de l'expression orale 13. Surprise 14. Expression écrite 15. Acceptation 16. Confiance réciproque 17. <i>Regard</i> 18. <i>Réaction de la stagiaire</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. communication 2. Dynamisme 3. ton 4. mots 5. écoute 6. <u>propos</u> 7. E.N.T 8. échanges 9. relationnel (<i>avec les élèves, les collègues</i>) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propos 2. <i>Ton</i> 3. <i>Justifications</i> 4. <i>Vocabulaire</i> 5. <i>Non-dits</i> 6. choix 7. verbalisation 8. rassurer 9. problème 10. valorisation (prendre le temps de dire quand ça va bien) 11. droit 12. <u>libre expression.</u> 13. <u>Empathie</u> 14. Compréhension 15. Proposition (solutions) 16. retour sur le travail effectué. 17. informations transmises 18. relation de confiance
Caractéristiques de la stagiaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etudiante 2. Age 3. Impatience 4. Besoins 5. Début de carrière 6. Assistante d'éducation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>difficultés</u> 2. expérience 3. stagiaire hors établissement. 4. <u>Minimisation</u> 5. <u>Evitement</u> (éluder les difficultés) 6. Quotidien 7. <u>Maîtrise de l'organisation</u> (<i>dire qui fait quoi</i>) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ancien AED (expérience) 2. <i>moment de l'année</i> 3. <u>stagiaire seul</u> 4. âge 5. solitude 6. urgence 7. <u>rapidité</u>

		8. Réflexion 9. <u>Bilan quotidien (faire le point)</u>	
Rôle du tuteur	1. Ouvrir les yeux 2. Tutelle 3. Chemin à suivre 4. Rôle 5. Rassurer 6. Soutien 7. aide 8. Armes 9. Outils 10. entretien	1. accompagnement 2. apport 3. arrêt (se poser) 4. clarification 5. feed-back 6. formateur 7. identification 8. interrogation 9. mise en réflexion 10. non modélisant 11. partage 12. points essentiels 13. pratique 14. projection 15. raisons. 16. rapport (du tuteur) 17. réflexion 18. regard critique 19. réinvestissement 20. ressource externe 21. <u>réussite</u>	1. Construction 2. équiper 3. donner le maximum 4. émancipation professionnelle 5. bonnes conditions 6. assurance 7. position 8. écoute 9. mise en réflexion 10. valeurs 11. service 12. entrées de travail
Analyse réflexive des pratiques	1. Exemples 2. Illustrations 3. Argumentation 4. Doute 5. Se poser des questions 6. Ne pas se fier aux apparences 7. Prise de conscience 8. Conscience 9. Raisons fondamentales 10. Comprendre 11. Solution	1. évolution 2. objectifs 3. pratique 4. pratique du tuteur 5. questionnement 6. Réflexion 7. remise en cause 8. remise en question 9. voix haute 10. mise en réflexion (du stagiaire) 11. minimisation	1. Temps de la réflexion 2. Action 3. <u>activité</u> 4. sens 5. pratique professionnelle 6. évolution 7. implication 8. compréhension 9. difficulté 10. résistance au travail (des AED) 11. enrichissement (pratique)

	<ul style="list-style-type: none"> 12. Compréhension 13. Savoir réagir seul 	<ul style="list-style-type: none"> 12. difficulté 13. prise de conscience 14. apports réflexifs 	<ul style="list-style-type: none"> professionnelle) 12. acteurs de terrain 13. questionnement 14. <u>importance relative</u> 15. prise de distance (par rapport aux situations) 16. rationalisation 17. sens (de nos focalisations) 18. résolution des situations 19. <u>réflexion sur l'action</u> 20. <u>verbalisation</u> (de sa pratique professionnelle) 21. normalité 22. expérience professionnelle. 23. tenants et aboutissants 24. affaire 25. conclusions 26. vision partielle 27. situation. 28. Evaluation 29. Prise de décisions
<p>Contexte et contraintes professionnelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Stagiaire 2. Tutrice 3. Chef de service 4. Etablissement 5. Equipe 6. qualité relation professionnelle avec les collègues 7. Gens 8. Exécutant 9. Cadre 10. Statut 11. Travail 12. Métier 	<ul style="list-style-type: none"> 1. établissement 2. assistants d'éducation. 3. chef d'établissement 	

	<ul style="list-style-type: none"> 13. Position 14. Responsabilités 15. Solidarité 16. Travail solitaire 17. Scission 18. Difficultés 19. Piment du métier 20. Souffrance 21. adaptation 		
Technique de l'entretien-bilan	<ul style="list-style-type: none"> 1. Décortiquer 2. Revenir à la charge 3. Mener correctement l'entretien 4. Opiniâtreté 5. Persévérance 6. Longueur de l'entretien 7. Interrogation 8. Conduite de l'entretien 9. Différence de perception 10. Donner envie encore 11. Achèvement 12. Tâche 	<ul style="list-style-type: none"> 1. bilan mensuel 2. grille 3. construction 4. direction (entretien) 5. éléments écrits 6. éléments observables 7. Formalisation 8. Identification 9. institutionnalisation 10. méthode 11. objectif 12. Objectivation 13. observations 14. <u>période</u> 15. pratique professionnelle 16. Préparation (de l'entretien) 17. Prise de conscience 18. Progression 19. proposition 20. questionnement 21. résolution de problème 22. rigueur (aller au fond des choses) 23. tâtonnement. 24. thème 25. Verbalisation 	

<p>Management du service vie scolaire</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. âge (assistants d'éducation) 2. anticipation 3. chef de service (positionnement) 4. <u>cohésion</u> 5. compétences attendues 6. conduite (entretien) 7. constitution 8. emplois du temps, 9. entretiens d'évaluation 10. équipe 11. évaluation 12. Fonction évolutive (évaluation) 13. grille d'entretien 14. lisibilité 15. métier 16. moments de l'année (plusieurs) 17. objectif 18. organisation (Service Vie Scolaire) 19. pilotage 20. Positionnement 21. postes 22. priorités 23. profils recherchés. 24. projet Vie Scolaire 25. recrutement 26. référence (pour les élèves). 27. réflexion 28. regards professionnels 29. relations 30. réunions de service. 31. Service Vie Scolaire 32. subjectivité. 33. travail 	<ol style="list-style-type: none"> 1. chef de service 2. perception 3. intérêt (travail) 4. finalité du travail 5. assistant d'éducation 6. souffrance professionnelle (prise en compte) 7. prise en compte 8. diversité des parcours de formation et professionnel (des personnels de son équipe) 9. reconnaissance 10. qualités 11. meilleur de chacun 12. conviction 13. compréhension 14. travail des autres. 15. début de carrière 16. questions 17. positionnement de chef de service 18. entente professionnelle 19. rapport affectif. 20. critique 21. fonctionnement 22. éléments de réponse 23. gestion de l'équipe 24. bien-être de chacun au travail. 25. défaillances 26. reste de l'année 27. complication 28. difficultés 29. temps 30. différence d'implication 31. compréhension
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> 34. valorisation, 35. vérification 36. visibilité 	32. constance
<p>Mobilisation de l'écrit et d'outils dans la pratique professionnelle (pratique professionnelle du CPE, entretien-bilan)</p> <p>Ou Ecrits et outils professionnels ?</p>		<ul style="list-style-type: none"> 1. communication écrite 2. écrit 3. mise en réflexion 4. notes de service 5. objectivation. 6. Visualisation 7. valeur 8. action 9. arrêt (se poser) 10. Facilitation 11. Guide 12. objectivation 13. outil 14. pertinence 15. Réflexion 16. restitution 17. support écrit 18. Utilisation 19. <i>Prise de notes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> 1. trace écrite 2. trace 3. écrit 4. mise en réflexion 5. évolution 6. progression 7. réflexion 8. pratique professionnelle 9. prise de notes
<p>Connaissances générales des stagiaires</p>		<ul style="list-style-type: none"> 1. action (en permanence) 2. adhésion 3. <u>anticipation</u> 4. compréhension 5. écueil 6. efficacité 7. évènements 8. outils 9. pratique professionnelle 10. préparation 11. recettes 12. remise en question 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Rassurer 2. légitimité 3. compétences 4. points problématiques 5. positionnement 6. aveu d'impuissance ou de défaillance. 7. position de celui qui sait 8. apprentissage 9. complication 10. stagiaire en responsabilité 11. verbalisation

		<ul style="list-style-type: none"> 13. temps de réflexion. 14. urgence 	<ul style="list-style-type: none"> 12. difficultés 13. inquiétude 14. reconnaissance 15. chef de service (reconnaissance)
Enjeux et pratiques professionnels		<ul style="list-style-type: none"> 1. Action 2. situation de travail avec un tiers 3. alerte 4. carrière, 5. dysfonctionnement 6. échanges 7. éducatif 8. éléments observables 9. emplois du temps (des élèves), 10. erreurs, 11. évolution 12. heure de vie de classe 13. métier 14. participation 15. positionnement (par rapport au chef d'établissement) 16. loyauté 17. conseiller technique 18. pré-rentree 19. Réflexion 20. rôle pédagogique 21. sens 22. temps 23. Urgence 	<ul style="list-style-type: none"> 1. métier de CPE 2. méconnaissance 3. parents 4. <u>vision erronée et réductrice (du métier)</u> 5. conseil d'administration 6. rôle d'expertise 7. vie scolaire 8. contrainte 9. enjeux 10. rayonnement 11. lisibilité de la fonction 12. investissement 13. champs (professionnels) 14. Intervention 15. expert de la Vie Scolaire 16. changement (de regard) 17. <u>accroissement</u> 18. conseil
Projection sur la pratique professionnelle future		<ul style="list-style-type: none"> 1. prochaine rentrée 2. préparation, 3. anticipation 4. prise de fonction 5. projection 6. année prochaine 	<ul style="list-style-type: none"> 1. expérience professionnelle 2. anticipation 3. an prochain 4. temps de la réflexion 5. réinvestissement 6. année de stage

		7. titularisation		7. pratique future 8. départ 9. projection 10. pratique future 11. année suivante	
Etat émotionnel de la stagiaire	1. Déstabilisation 2. Démotivation 3. Assurance 4. Confiance 5. Déceptions 6. Joies 7. Faire face 8. Comparaison 9. Faire du bien 10. <i>Inquiétude</i>			1. stress 2. <i>inquiétude</i> 3. confiance (stagiaire). 4. <i>difficulté</i> 5. conviction 6. <u>essai</u> (tester les choses) 7. <i>Signes corporels</i> 8. <i>gestes</i>	
Catégories spécifiques à l'une des tutrices					
Catégorisation des CEA spécifiques de la tutrice ETAB		Catégorisation des CEA spécifiques de la tutrice hors ETAB		Catégorisation des CEA spécifiques de la tutrice DANS/ HORS établissement	
Catégorie	CEA	Catégorie	CEA	Catégorie	CEA
Vécu de la stagiaire	1. Expériences 2. Situations 3. Difficultés 4. Activités 5. Vécu 6. Erreurs 7. Projet 8. Problème 9. Evènements 10. Point de vue 11. Répétition	Anticipation professionnelle	1. <i>anticipation</i> 2. définition. 3. efficacité 4. objectif 5. Réflexion 6. <i>sens (savoir pourquoi on fait les choses)</i> 7. situations professionnelles 8. préparation	Principes professionnels / Valeurs	1. conviction 2. solutions 3. <u>actes</u> 4. situations professionnelles 5. essai 6. <u>adaptation</u> (on ne peut être dans des réponses figées et automatiques.) 7. parcours atypiques 8. attachement (à des

	<ul style="list-style-type: none"> 12. Multiplication 13. Vivre 14. Importance 15. Précipitation 16. Nouveauté 				<ul style="list-style-type: none"> valeurs) 9. valeurs 10. ligne de conduite 11. réflexion 12. constance 13. Education 14. Evolution 15. éducatibilité (principe de) 16. <i>valeurs</i> (mises en avant dans le service)
<p>Evaluation des acquis de la stagiaire⁴¹</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Notes 2. Evolution 3. Début d'année 4. Mettre l'année à profit 5. Progression 6. Progrès 7. Développement 8. Mûrir 9. Evaluation 10. Positif 11. Négatif 12. Items 13. Droit à l'erreur 14. Intégration (appropriation) 15. Maximum de choses 16. Année de stage 	<p>Activité réelle de la stagiaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Observation 2. feed-back 3. quotidien 4. éléments observables 5. trace écrite 6. <u>Approfondissement</u> 7. <u>Utilité du tutorat (remplir son rôle)</u> 	<p>Evaluation des difficultés rencontrées par la stagiaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. situations 2. complexité 1. situations problème 2. entretien 3. cahier 4. l'essentiel (aller à l'essentiel) 5. prise de conscience 6. <u>vigilance</u> 7. <u>légitimité</u> 8. distinction 9. cadre privé 10. cadre professionnel 11. problème 12. Identification
			<ul style="list-style-type: none"> 1. analyse de la pratique 2. collègue 		

⁴¹ Concepts soulignés= reformulés à partir du discours

Concepts en italique= concepts présents dans le discours mais non retrouvés dans les théorèmes-en-acte

		Relation stagiaire/tuteur	<ol style="list-style-type: none">3. différence4. écrits.5. Evolution6. juge7. justification8. Liberté9. objectifs de travail.10. observation directe11. perception12. quotidien13. relation14. transformation	
--	--	--------------------------------------	---	--

ANNEXE 18 : Tableau synoptique des catégories des règles de conduite et des invariants opératoires

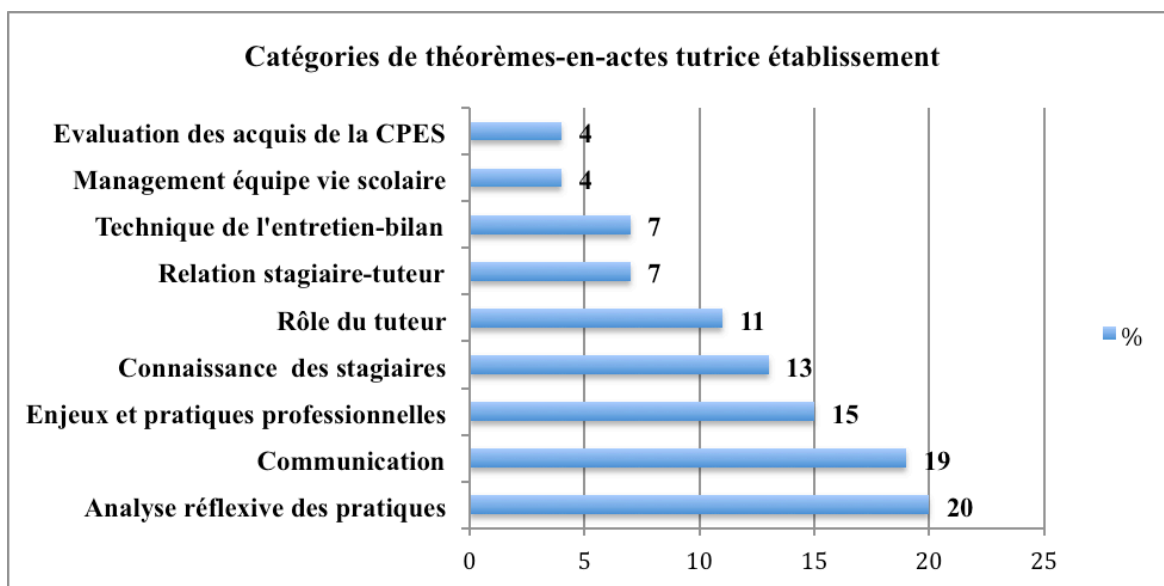
	Règles d'actions et de contrôle, prises d'informations	Théorèmes en acte	Concepts en acte
Communes aux trois tutrices	<ul style="list-style-type: none"> - Communication et interactions - Analyse réflexive des pratiques - Conseil - Soutien - Mobilisation de l'écrit dans la pratique professionnelle - Evaluation des compétences mises en œuvre et du positionnement professionnel - Technique de l'entretien-bilan 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Analyse réflexive des pratiques - Relation stagiaire-tuteur - Rôle du tuteur - Connaissances générales des stagiaires - Enjeux et pratiques professionnelles - Management service vie scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Analyse réflexive des pratiques - Rôle du tuteur - Caractéristiques de la stagiaire
Communes tutrices ETAB/DANS-HORS ETAB	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine - Compréhension (comprendre l'activité, les difficultés rencontrées, aide à la reformulation, écoute) 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipation professionnelle et projection sur l'année prochaine - Mobilisation d'outils et de l'écrit dans la pratique professionnelle - Besoins spécifiques de la stagiaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Management du service vie scolaire - Mobilisation d'écrits et d'outils dans la pratique professionnelle - Connaissances générales des stagiaires - Enjeux et pratiques professionnelles - Projection sur la pratique professionnelle future
Communes tutrices ETAB/DANS-HORS ETAB	<ul style="list-style-type: none"> - Etat émotionnel de la stagiaire 		<ul style="list-style-type: none"> - Contexte et contraintes professionnelles - Etat émotionnel de la CPES
Communes tutrices ETAB/HORS ETAB		<ul style="list-style-type: none"> - Technique de l'entretien-bilan 	<ul style="list-style-type: none"> - Technique entretien-bilan
	<ul style="list-style-type: none"> - Tutrice hors ETAB : Formation - Investigation (obtenir des éléments sur 	Tutrice ETAB :	Tutrice ETAB :
		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des acquis de la stagiaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Vécu de la stagiaire- Evaluation des acquis de la stagiaire.

<p>Spécifique une tutrice</p>	<p>l'activité réelle de la CPES</p> <p>Tutrice dans/hors étab :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des difficultés rencontrées par la stagiaire 	<p>Tutrice hors ETAB :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité réelle de la stagiaire <p>Tutrice dans/hors étab : Principes professionnels</p>	<p>Tutrice hors ETAB :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité réelle de la stagiaire- Anticipation professionnelle - Relation stagiaire/tuteur <p>Tutrice dans/hors étab : Principes professionnels-Evaluation des difficultés rencontrées par la CPES</p>
--------------------------------------	--	---	---

ANNEXE 19 : Analyse quantitative des théorèmes-en-actes, pour chacune des trois tutrices

La phase d'analyse des composantes des schèmes a permis d'identifier 98 théorèmes-en-acte pour la tutrice hors ETAB, 75 pour la tutrice dans/hors ETAB et 54 pour la tutrice ETAB. Une catégorisation des théorèmes-en-actes a ensuite été effectuée, conformément à la démarche exposée au 4.1.

Théorèmes-en-acte exprimés par la tutrice ETAB

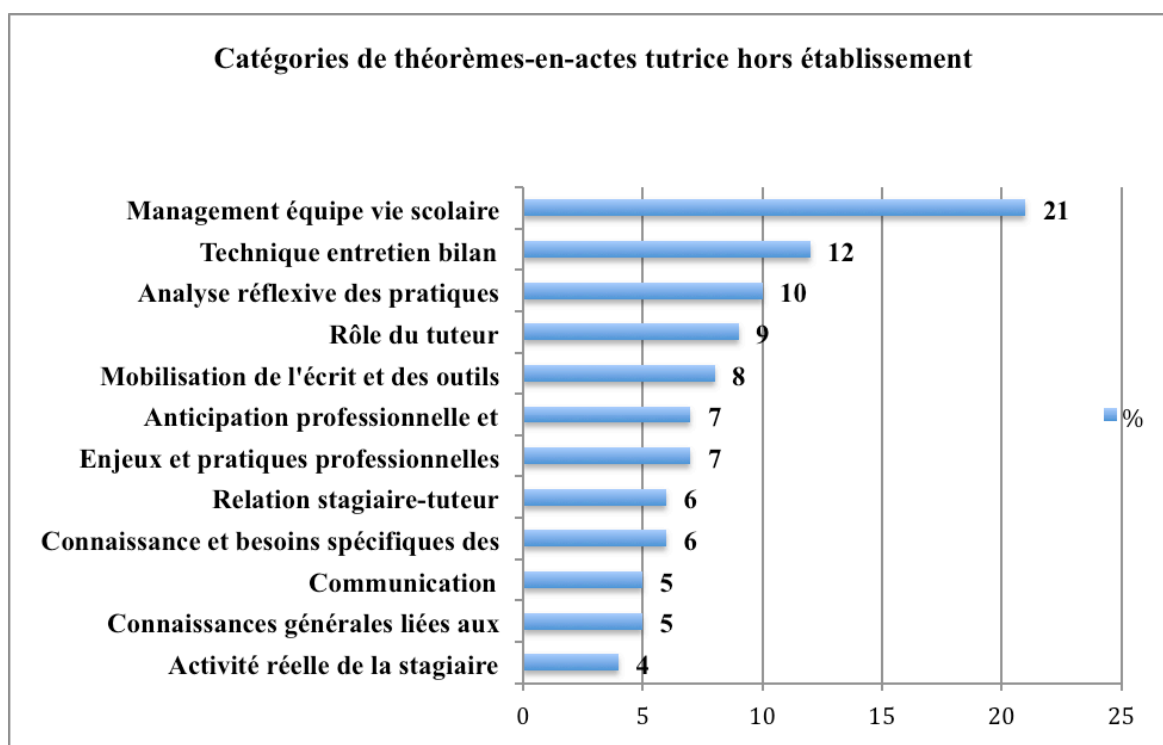


Les théorèmes-en-actes exprimés par la tutrice ETAB se répartissent en neuf catégories, dont huit sont communes à celles exprimées par la tutrice hors ETAB et sept communes à celles exprimées par la tutrice dans/hors ETAB. Nous pouvons donc confirmer qu'il existe, d'un point de vue qualitatif, un socle commun dans les catégories de théorèmes-en-acte exprimés par les trois professionnelles.

La spécificité de la tutrice ETAB réside dans l'évocation de principes tenus pour vrais relatifs à *l'évaluation des acquis de la stagiaire*, même si cela ne concerne que deux théorèmes-en-acte et n'a donc qu'un poids relatif. Les théorèmes-en-actes relatifs au rôle du tuteur arrivent en cinquième position. Il s'agit, pour la stagiaire, de justifier la progression de note et de prendre conscience de sa progression.

Les catégories majoritairement exprimées sont relatives à *l'analyse réflexive des pratiques* et à la *communication*, dans des proportions similaires. Ensuite, sont exprimés, dans des proportions équivalentes les principes tenus pour vrais liés aux *enjeux et pratiques professionnelles liés au métier de CPE* et ceux relatifs à la *connaissance des stagiaires*.

Théorèmes-en-acte exprimés par la tutrice hors ETAB

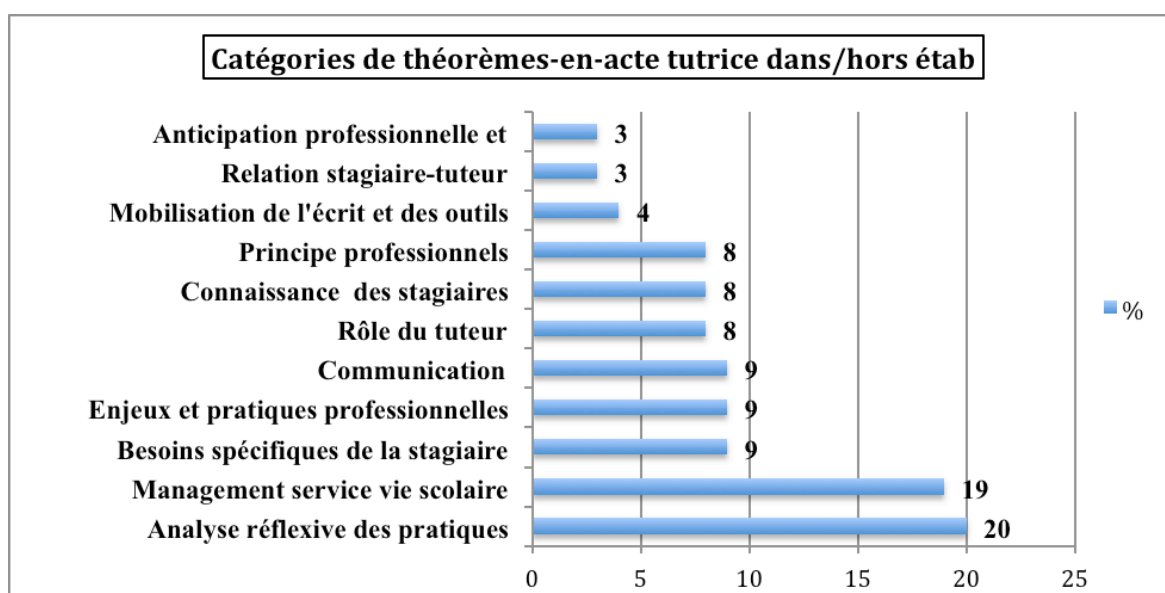


Concernant la tutrice hors ETAB, douze catégories différentes apparaissent. Néanmoins, la catégorie *Management du service vie scolaire* apparaît comme catégorie prépondérante pour la tutrice hors ETAB, mais cela ne peut valablement être retenu comme élément caractéristique, dans la mesure où le thème de l'entretien était précisément centré sur le thème du *Pilotage du service vie scolaire*. Cette réserve étant posée, nous allons donc prioritairement analyser les autres catégories.

La tutrice hors ETAB s'appuie principalement sur trois catégories de TEA : les TEA liés à la *technique de l'entretien-bilan*, au *rôle du tuteur* et à *l'analyse réflexive des pratiques*. Pour cette professionnelle, la préparation de l'entretien, autant du point de vue de la tutrice, que de celui de la stagiaire est primordiale. L'analyse réflexive des pratiques tient également une place importante dans les TEA, en lien avec la technique de l'entretien. La thématique du rôle du tuteur n'apparaissait pas dans les règles d'action, mais l'analyse des théorèmes-en-acte montre que la conception que la tutrice hors ETAB se fait de son rôle oriente sa manière de conduire l'entretien. En particulier, nous pouvons remarquer que là aussi, la catégorie « *Analyse des pratiques réflexives* » concerne aussi bien la tutrice que la stagiaire.

Activité réelle de la stagiaire : ces TEA sont une spécificité de la tutrice hors ETAB et sont à mettre en lien avec la configuration particulière de tutorat ; la tutrice exerçant dans un établissement, elle ne peut observer l'activité quotidienne de la stagiaire. Il s'agit donc de saisir et comprendre l'activité réelle de la stagiaire. Elle cherche à objectiver l'analyse et le conseil, notamment en mobilisant des outils et un schème spécifique : elle précise « *qu'un feed-back à partir d'un grille est nécessaire* » (Annexe, p) et qu'il est « *important de travailler avec la stagiaire sur des éléments observables, concrets et pas uniquement à partir du déclaratif fait par la stagiaire* ». Elle exprime les limites et les difficultés de cette configuration de tutorat : « *en rester aux pratiques déclarées par la stagiaire ne permet pas d'aller au fond des choses et ne permet pas vraiment de remplir son rôle de tuteur* ». Cette spécificité rejoint celle exprimée plus haut, concernant les prises d'informations, les règles d'action et de contrôle.

Théorèmes-en-acte exprimés par la tutrice dans-hors établissement



La tutrice dans/hors ETAB mobilise onze catégories de théorèmes-en-actes, dont dix sont communes avec celles mobilisées par la tutrice hors ETAB, mais dans des proportions différentes. D'un point de vue qualitatif, nous pouvons donc constater un socle commun important entre les catégories de théorèmes-en-acte mobilisés par ces deux professionnelles. Une catégorie distingue néanmoins nettement ces deux professionnelles : alors que la tutrice hors ETAB s'appuie sur des théorèmes-en-acte liés à la technique de

l'entretien-bilan, la tutrice dans/hors ETAB n'évoque pas ce type de principes mais organise davantage son discours autour de **principes et de valeurs professionnelles**, qui vont guider sa manière de conduire l'entretien (*c'est important de mettre de la conviction dans les solutions proposées et mises en œuvre ; d'un point de vue éducatif, aucune situation n'est jamais définitive. Annexe, p*).

Concernant les autres catégories de théorèmes-en-acte, les principes tenus pour vrai par la tutrice dans/hors ETAB portent principalement sur ***l'analyse réflexive des pratiques*** et ***le management du service vie scolaire***. Ensuite, de manière assez équilibrée, la tutrice exprime des TEA relatifs aux ***besoins spécifiques de la stagiaire***, pour adapter son accompagnement, aux ***enjeux et pratiques professionnelles liés au métier de CPE*** et enfin à la ***communication***. Les principes liés à la ***connaissance des stagiaires***, liée à une expérience antérieure, ainsi qu'au ***rôle et au positionnement du tuteur*** sont évoqués dans des proportions très proches.

Principes professionnels : cette catégorie est spécifique à la tutrice dans/hors ETAB et concerne, là encore, des TEA de portée assez générale. Elle met en avant des principes et des valeurs sur lesquels elle s'appuie pour orienter son action : « *d'un point de vue éducatif, aucune situation n'est jamais définitive ; les gens qui ont des parcours atypiques ont souvent un attachement fort à des valeurs.* »