

Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ?

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? . A. Jorro & Y Mercier-Brunel (dir.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel* , Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116. 2016. hal-01716601

HAL Id: hal-01716601

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716601>

Submitted on 23 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ?

Thérèse Perez-Roux, Université P. Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA 3749

1. Objet de recherche et contexte

Notre contribution s'inscrit dans une série de recherches conduites auprès des enseignants débutants pour tenter de comprendre les processus de construction identitaire lors de l'entrée dans le métier (Perez-Roux, 2008 ; 2011a ; 2012a). Elle s'intéresse à un dispositif particulier : la situation de conseil pédagogique, lieu privilégié d'appropriation et de mise en relation de savoirs pluriels (sur, de par et pour l'action). Si nos analyses portaient jusque là essentiellement sur les discours des formés, nous tentons ici de travailler à partir des traces de l'activité de conseil. D'autre part, dans la mesure où la situation étudiée réunit une enseignante débutante dans le métier et une formatrice débutante dans la fonction, il s'agit de prendre en compte les interactions verbales entre ces deux acteurs, en les analysant à partir de notre cadre théorique. Cette perspective nous amène à interroger les conditions favorables à « l'émergence d'une professionnalité » (Jorro et De Ketele, 2011). Au-delà des compétences attendues par l'institution, il s'agit de saisir la manière dont les acteurs s'engagent dans une profession et de revenir sur les processus de reconnaissance qui vont renforcer (ou pas) cet engagement.

Notre réflexion porte donc sur les conditions à installer pour que l'accompagnement des enseignants novices participe au développement des compétences professionnelles et permette une construction de leur identité professionnelle. Elle initie un regard sur l'évaluation dans sa dimension formative et constructive.

2. Fondements théoriques

Cette partie propose quelques repères d'ordre théorique qui constituent nos entrées dans la recherche.

2.1. Construction d'une professionnalité et développement des compétences en formation

Pour de nombreux auteurs (Durand, 1996 ; Casalfiore et Paquay, 1998 ; Beckers, 2007), la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession. Elle rend compte par ailleurs de la capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation et dépasse la définition *a priori* de compétences idéales ou balisées par l'institution.

En conséquence, construire une professionnalité suppose de façon plus ou moins explicite des modèles et des formes d'expertise complexes et composites, encadrées par un système de références, valeurs et normes auxquelles la formation et les dispositifs mis en œuvre en peuvent échapper.

De notre point de vue, la professionnalité recouvre les différentes dimensions du métier et ses paradoxes. Définie au carrefour de compétences d'ordre didactique, pédagogique, relationnel, organisationnel et éthique, la professionnalité intègre par ailleurs qualités personnelles et ressources diversifiées, activées en situation et dont la mobilisation est essentielle pour s'adapter à un métier devenu plus complexe, sollicitant les professionnels de l'enseignement

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

ou de la formation sur des registres élargis (Perez-Roux, 2012a).

Dans nos travaux, les compétences (référence institutionnelle sur laquelle s'appuie l'employeur pour certifier d'une employabilité) constituent en quelque sorte une toile de fond : a) pour le chercheur qui saisit le cadre prescriptif dans lequel s'inscrit la formation ; b) pour les formateurs en charge du suivi des stagiaires¹ ; c) pour les formés qui doivent opérer à leur rythme le délicat travail d'appropriation de savoirs pluriels et composites. La construction des compétences appelle donc un certain nombre de conditions mais reste indissociable du sujet qui les (et se) construit. Nous rejoignons ici la position de Sorel (2008) qui relie compétences et professionnalisation en prenant au sérieux « *la mise en mouvement des personnes dans les espaces de travail et/ou de formation* » (p. 41). Pour elle : « *la compétence n'est pas qu'une affaire de rationalités énoncées mais [qu'] elle suppose de penser de manière articulée des ressources internes à la personne –que celles-ci soient conscientisées ou non- des modules d'action et des caractéristiques de situations. En d'autres termes, les compétences ne sont pas « une simple mise au travail de savoirs, d'opérations, de procédures apprises », mais une « construction de réponses ajustées aux données situationnelles. [...]* » (p.42).

L'accompagnement prend une place essentielle pour aider à la construction de la professionnalité : d'une part l'enseignant novice cherche des repères dans, sur et pour l'action en vue de construire les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement ; d'autre part, cette lente élaboration intègre le regard d'*Autrui significatifs* (Mead, 1963), dont celui du formateur en charge de l'accompagnement du novice. Les interactions avec ce professionnel, reconnu par l'institution, sont empreintes d'une demande de reconnaissance plus ou moins formulée : reconnaissance des capacités du novice à un temps T mais aussi de ses potentialités, engageant des temporalités plus longues, nécessaires aux processus de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Ainsi, le « bricolage des procédures », tant du côté des formés que du côté des formateurs, permettant la construction des compétences « *suppose de la part du professionnel une certaine présence à la situation [...], une certaine présence à soi dans la situation [...], une disponibilité émotionnelle [...] garantes de l'engagement de la personne dans la situation. Ainsi appréhendée [...] la compétence correspond à un ensemble dynamique qui se « structure » de manière singulière au regard des caractéristiques de la situation, des systèmes d'acquis de la personne du fait de son caractère d'être en devenir* » (Sorel, 2008 ; 42).

De façon intimement articulée, et c'est une des difficultés et des richesses au plan de la recherche, il s'agit aussi de comprendre les liens entre compétences et identité. Dans ce cas, la compétence apparaît au chercheur comme un objet complexe, constitué de plusieurs dimensions qui ne se construisent pas de façon cumulative ou de manière extérieure au sujet : « *on ne produit pas de compétences, on déploie des potentiels qui les rendent possibles ; la professionnalisation des individus se joue tout autant au plan des améliorations de connaissances /postures/activités cognitives qu'au plan de l'émotionnalité, des affects ou de la construction identitaire. S'éprouver comme sujet connaissant, se connaître, reconnaître sa compétence, travailler sur le sens, ses valeurs, être reconnu par les autres... sont des passages obligés pour intégrer les situations de travail, pour occuper une place et se situer dans l'espace social et professionnel, pour s'engager dans l'action, pour partager avec les*

¹ En l'occurrence, l'accompagnement des enseignants novices de l'enseignement primaire par des Professeurs des Ecoles - Maîtres Formateurs (PEMF), reconnus par l'institution à travers une certification (CAFIPEMF), intègre de façon plus ou moins forte un ensemble de prescriptions institutionnelles.

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

autres » (Sorel, 2008, p. 44). C'est en effet cette articulation que tente de saisir mon travail de recherche. Dans cette même perspective compréhensive, il rejoint en partie les préoccupations de Jorro et de Ketele (2011), portant sur les conditions et les enjeux d'une reconnaissance de la professionnalité enseignante en formation.

2.2. Reconnaissance des compétences et construction identitaire

La reconnaissance est un concept complexe, polymorphe et polysémique. Difficile d'en définir le contenu, les formes et les critères. Pourtant, en raison du flou des repères individuels et collectifs, notamment lors des débuts dans un métier ou une fonction, la construction identitaire est reliée à des marques (ou à l'absence) de reconnaissance. Le regard d'autrui significatifs sur ce que l'on engage dans les situations professionnelles constitue un levier important dans la construction et la confirmation de soi. En effet, pour Honneth (2000), sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même. La réalisation de soi comme personne dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle.

Pour comprendre les formes de la reconnaissance, nous nous inspirons de l'approche managériale développée par Brun (2008), qui appréhende la reconnaissance à travers quatre dimensions : comportementale (centrée sur les résultats mesurables), subjective (centrée sur les processus), éthique (valorisant les principes moraux qui sous-tendent la qualité des relations à autrui), humaniste (qui s'intéresse aux personnes dans leur singularité). Ces quatre dimensions sont à questionner dans le monde spécifique du travail enseignant et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'accompagner des novices. Les formes de reconnaissance de cet autrui significatif qu'est le formateur de terrain, renforcent en miroir le degré d'estime de soi et un sentiment de compétence.

Ainsi, la reconnaissance au travail reste un levier essentiel si l'on vise en formation un développement professionnel (Jorro, 2009). A ce titre, Ricoeur (2007) associe deux termes sur lesquels nous reviendrons dans cet article : « devenir capable, être reconnu ». Pour nous, par ailleurs, l'importance pour un novice de « se (re)connaître » comme professionnel dans le regard porté par autrui, nous amène à organiser cette construction sous forme d'un triptyque : « devenir capable - être reconnu - se (re)connaître », au sens de : se connaître comme différent de celui que l'on projetait de devenir ou que l'on s'imaginait pouvoir être dans la réalité des situations d'enseignement ou de formation (idéal du moi).

Derrière cette reconnaissance, se cachent de puissants enjeux identitaires qu'il convient à présent de mettre en lumière.

Au plan collectif, l'identité professionnelle renvoie au « *processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail [...] Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître* » (Dubar, 2002, 132). Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle particulier : au-delà de la construction de soi, la reconnaissance participe au sens du travail, entendu comme : « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, [...] l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* » (2000, p.104). Cet ensemble d'éléments liés au métier (représentations, activités, rapport à soi, à l'autre, au monde) éclaire la compréhension des identités professionnelles.

Au carrefour d'une sociologie compréhensive et d'une approche psychosociologique, nous

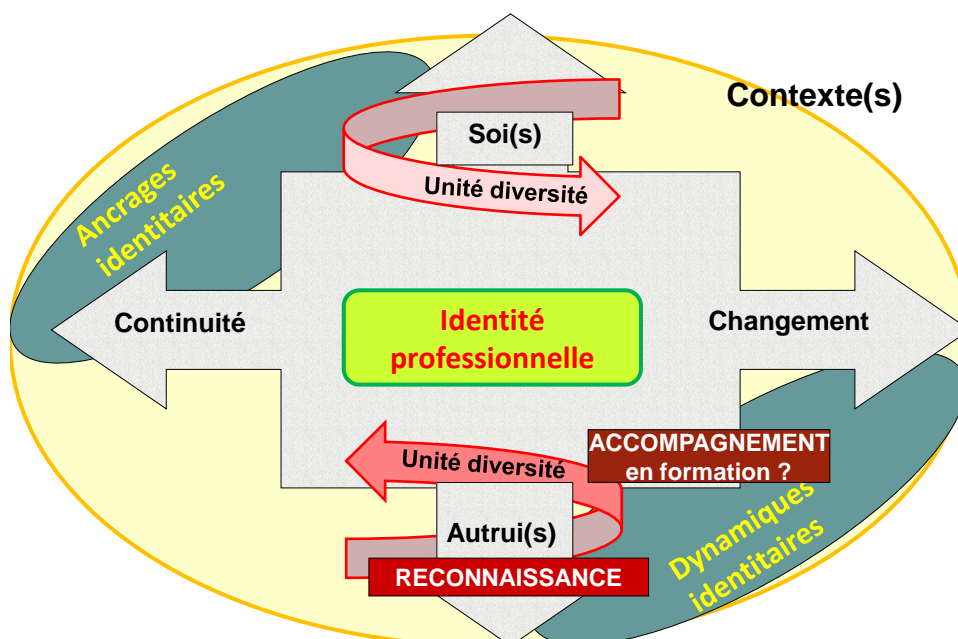
Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

envisageons l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011b) et dans lesquelles la reconnaissance est à l'œuvre. La dimension biographique suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement et pour ce dans quoi il se projette ; par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent au miroir de ce que renvoie *autrui* et aux formes d'adéquation qui en résultent en termes d'images identitaires ; enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées.

Cette approche des transactions identitaires est ici réinterrogée du point de vue de l'accompagnement et de la reconnaissance. Celle-ci s'initie, entre autres, dans les retours du formateur (autrui significatif) sur la pratique du stagiaire et intègre la référence aux référentiels de compétences. Mais plus largement, l'accompagnement en formation peut être situé dans une perspective de changement (entendu comme évolution) ; il mobilise une diversité de ressources (didactiques, pédagogiques, organisationnelles, éthiques, émotionnelles), chez le formateur comme chez le formé ; celles-ci peuvent se contredire, se compléter, s'ignorer momentanément, mais elles participent d'un mouvement vers la construction de la professionnalité. Leur réajustement pour soi-même et sous le regard d'autrui, participe de dynamiques identitaires, qui peuvent s'opérer à une condition : que le professionnel retrouve au moins en partie ses ancrages, sa trame identitaire en quelque sorte.

Schéma 1 : Transactions identitaires et accompagnement en formation



2.3. Effets de l'évaluation dans ces dynamiques identitaires

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

L'approche par compétences, irrigue progressivement ces systèmes éducatifs et interpelle les enseignants, les formateurs et les décideurs sur les finalités de l'évaluation, notamment dans le champ de la formation (Baillat et al. 2008). Les fonctions de l'évaluation peuvent être caractérisées à partir des domaines où elle joue un rôle central pour l'acteur (Jorro, 2007) :

- elle participe à la construction de repères sur la profession, notamment à partir de référentiels de compétences, de normes véhiculées par la formation et/ou sur le terrain de stage ;
- elle s'inscrit dans les dispositifs de professionnalisation et permet leur régulation et leur pilotage ;
- elle favorise le développement professionnel par la combinaison des regards : auto-évaluation et co-évaluation, évaluation formative sur les processus de construction de la professionnalité ;
- elle permet la reconnaissance institutionnelle par le biais de la certification.

Nos travaux mettent en lumière l'importance de la reconnaissance d'autrui dans l'élaboration du soi professionnel. Le triptyque « devenir capable - être reconnu - se reconnaître » (Perez-Roux, 2012b) semble nécessaire au développement d'une identité professionnelle plus affirmée et mieux assumée. En ce sens, nous abordons l'évaluation dans sa dimension formative et constructive.

La dimension formative a pour fonction l'amélioration de l'apprentissage en cours en détectant, par l'observation et l'échange post observation, les ressources et les difficultés du formé afin de lui donner / faire comprendre / faire construire des pistes d'amélioration de sa pratique. La dimension constructive est entendue au sens du développement professionnel, c'est-à-dire selon Jorro (2007) à partir:

- des compétences attendues et structurant l'activité ;
- de l'action effective et de ses transformations (qualités énonciatives du professionnel, pertinence des gestes de mise en scène du savoir, efficacité des gestes d'ajustement de l'exécution) ;
- de la manière dont le professionnel réfléchit l'expérience vécue pour se situer dans le double espace de la formation/du métier dans lequel il est impliqué.

L'enjeu principal cette évaluation se situe donc dans la prise de responsabilité progressive qui ouvre la voie à la reconnaissance de soi en tant que professionnel. Mais en amont, dans les temps d'accompagnement, plusieurs enjeux parfois en tension, doivent progressivement trouver des formes d'articulation : il s'agit d'enjeux relationnels, épistémiques, pragmatiques (Vinatier, 2013) qui traversent les situations de conseil. En effet, les enjeux relationnels se situent au cœur des interactions, avec ses questions de positionnement, d'image de soi à préserver, de reconnaissance mutuelle ; les enjeux épistémiques croisent à la fois l'avancée du savoir pour l'enseignante (PE) dans la classe (en lien avec la préparation) et la nécessité pour la MF de permettre la construction de savoirs professionnels (didactiques, pédagogiques, organisationnels, éthiques) ; les enjeux pragmatiques enfin concernent à la fois le déroulement de la séance pour la PE et la conduite d'entretien de conseil pour la MF avec leurs enchaînements d'épisodes, leurs moments d'incompréhension, leurs accords partiels. La encore le but est double : pour la stagiaire, de faire entrer les élèves dans le travail demandé et favoriser les apprentissages ; pour la formatrice, faire évoluer la stagiaire en lui donnant la parole et en lui faisant comprendre dans quelle direction orienter ses efforts pour se professionnaliser.

3. De la méthodologie de la recherche aux modalités d'analyse pour l'atelier

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

3.1. Méthodologie de la recherche mobilisée

Dans cette recherche, conduite dans le cadre du projet « OUFOREP »², nous avons analysé trois corpus d'entretiens de conseil pédagogique conduits en novembre par la même formatrice (PEMF que nous nommerons MF) avec trois enseignants novices (EN) différents. Le premier (PE1) effectue son stage dans une classe de cycle 3 (cours double CE2-CM1), les deux autres dans une classe de Maternelle (petite section pour PE2 et moyenne-grande section pour PE3). Ces entretiens ont été réalisés lors d'un stage en responsabilité d'une semaine. Ils ont été enregistrés puis intégralement retranscrits. Ce premier corpus a été complété par des entretiens de co-explicitation. En effet la MF, débutante dans sa fonction, participe à un dispositif de recherche collaborative, dans lequel elle est amenée à co-analyser sa pratique de conseil en présence d'un chercheur et de formateurs de terrain (autres MF et conseillers pédagogiques de circonscription –CPC) (Vinatier, 2012).

La méthodologie choisie pour notre étude, s'est appuyée sur l'interprétation de données langagières et sur le principe que tout locuteur construit, dans l'activité de mise en mots, des structures organisées autour de quelques arguments clés. Ces énoncés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse a exigé un découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour s'est avéré nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes (Demazière & Dubar, 1997).

L'analyse s'est organisée essentiellement ici autour des propositions ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours. Ces représentations supposent des valeurs qui organisent et structurent le système ; elles sont destinées à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue et à justifier son registre d'action *a posteriori*. Cet ensemble d'éléments met en relief une identité professionnelle révélant un certain nombre de tensions à repérer, à réduire et/ou à dépasser au cours de l'entretien de conseil, puis pour la MF au cours des séances de co-explicitation. Ces analyses mettent en évidence une dynamique des interactions fondée sur des formes de reconnaissance mutuelle plus ou moins assumées.

Notre proposition dans le cadre du colloque ADMEE s'est centrée sur les interactions entre un formateur débutant et deux enseignants novices qui effectuent un stage en classe de maternelle. L'analyse proposée met en relief différents registres de tension lors des entretiens de conseil, qui sont travaillés *a posteriori* par le formateur au sein d'un dispositif de co-explicitation.

3.2. Modalités d'analyse proposées aux participants

Dans un premier temps, nous avons présenté les conditions de recueil des données puis proposé une lecture de l'entretien réalisé entre la MF et le PE n°2 sur la base de ce que nous avons déjà écrit (Perez-Roux, 2012b).

² OUFOREP - Outils pour la FORMation, l'Education et la Prévention. Ce projet (2007-2011) financé par la région des Pays de la Loire, avait pour ambition de montrer qu'il est possible d'améliorer la formation des professionnels si l'on connaît mieux leur activité et si l'on met à leur disposition des outils de travail efficaces. Responsables scientifiques du projet: Marguerite ALTET (CREN, Université de Nantes) et Annick WEIL-BARAIS (LPA, Université d'Angers).

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

Nous en redonnons ci-dessous la trame et renvoyons, pour plus de précisions, à l'article de 2012.

Mise en contexte : appropriation globale des entretiens de conseil

La lecture des trois entretiens de conseil, situés juste après la phase d'observation des PE2 dans leur classe, permet de repérer quelques éléments qui influencent la teneur des interactions entre professionnels, sensibles à la qualité des échanges PE2/MF et aux possibles qu'ouvre ou pas la situation de conseil.

	Entretien de conseil 1	Entretien de conseil 2	Entretien de conseil 3
La même MF	<ul style="list-style-type: none"> - temps de parole important - grande expertise d'enseignement - concentration sur apprentissage - conflit de valeurs - donne conseils - met en perspective 	<ul style="list-style-type: none"> - temps de parole important - (qui) répond à une demande du PE2 - impressionnée par qualités relationnelles du PE - rassure, donne des pistes - montre son expertise par rapport à la connaissance des enfants 	Analyse proposée aux participants
Trois PE 2 différents	1. Femme, classe CE2/CM1	2. Homme, classe de Maternelle (PS)	3. Femme, classe de Maternelle (MS et GS)
	<ul style="list-style-type: none"> - se centre sur l'enseignement et la préparation du cours 	<ul style="list-style-type: none"> - se questionne sur les décalages par rapport aux attentes - se dit déstabilisé par des enfants de petite section (retour sur une expérience antérieure avec des adolescents difficiles) - ne se sent pas légitime - fait preuve d'une forte capacité réflexive 	

Présentation de l'analyse par la chercheuse : entretien de conseil n°2

Nous avons ensuite opéré un effet de zoom sur l'analyse de l'entretien n°2 en présentant la structure des oppositions qui a été construite par la chercheuse sur la base de l'entretien de conseil et de la retranscription de la séance de co-analyse au sein du groupe de formateurs.

Structure des oppositions

PE2 n°2 – Maternelle PS	MF
Critique sur sa pratique, demande de réassurance	Pratique reconnue comme positive mais ne l'énonce qu'en 166 (voir CoA, fin 93 !)

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

Centré sur des décalages prévu/réalisé	Centré sur l'observation des enfants en activité
Revient sur des moments précis (détails) mal vécus : élèves agités	Positionne ces moments comme positifs car les élèves sont en activité
Méconnaissance des PS	Connaissance du public et de ses besoins en discordance avec constats du PE
Temps court du stage et envie de voir les transformations	Apprentissages appréhendés à l'échelle de l'année : souligne cohérence avec la T1
Distance avec les élèves : peur du débordement Vigilance posée en formation	Proximité : besoin des élèves de PS Contradiction avec discours IUFM
Représentations sur homme dans PS pas à sa place Tension avec expérience antérieure : <i>vrai en EREA</i>	Regarde les qualités essentielles et le trouve à sa place Expérience antérieure non légitime : <i>pas vrai en PS (93)</i>
Ne se sent pas légitime	Reconnu comme légitime
Parle souvent en tant que sujet traversé par des doutes (contraste avec autre expérience en EREA où sentiment de réussite avec public reconnu difficile)	Centrée sur professionnel et les acquis en termes de compétences
Peur de la validation/ peu d'apprentissages repérés	Validation assurée car écoute et adaptation aux élèves
Eléments facilitateurs pour l'entretien Valeurs partagées et posture réflexive du PE attendue en formation PE revient plusieurs fois sur l'intérêt d'un regard extérieur « expert » pour mieux comprendre PE en demande de conseils favorise l'interaction et les éclairages de la MF	
Tensions pour la MF Comment faire percevoir le décalage perception PE/indices objectivés par elle ? Comment se faire entendre au-delà des conseils pratiques, pour conforter le PE dans son rôle ? Pb : travail sur le sujet non abordé : peur de se faire déborder elle aussi ?	

Présentation du corpus et modalités de travail proposées : entretien de conseil n°3

Ce verbatim de l'entretien n°3, comportant initialement 16 pages a été réduit de moitié et proposé pour réaliser un travail d'analyse par petits groupes. Nous n'avons pas donné le corpus concernant les séances de co-explicitation en raison de la durée de l'atelier.

Après un temps de lecture individuelle, les groupes ont été invités à analyser ce corpus avec différentes entrées possibles :

- appui sur les savoirs théoriques et/ou pragmatiques, construits dans l'expérience professionnelle du conseil et/ou de la formation
- appui sur les -et réappropriation des- concepts proposés dans la présentation : compétence, reconnaissance, image de soi, accompagnement, posture, etc.
- appui sur les problématiques de l'évaluation et ses tensions avec l'accompagnement (en lien avec les conférences de la matinée)

Dans un troisième temps, la présentation par les différents groupes a permis la mise en commun de certaines convergences dans les analyses, de tensions liées à l'articulation

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

accompagnement-évaluation, de questions quant au positionnement des formateurs en charge de la formation des enseignants sur le terrain. Nous reviendrons sur ces éléments dans la partie suivante (point 4. synthèse)

3.3. Analyse du chercheur et retour sur la complémentarité des corpus

Cette présentation s'est opérée en prenant appui sur les analyses réalisées par les différents groupes et les ouvertures qu'elles ont suscité. Elle a permis de montrer les points de ressemblance, les apports nouveaux, les déplacements de l'analyse par les professionnels de la formation mais aussi les compléments que peut apporter l'analyse des entretiens de co-explicitation. En effet, dans ce cas seulement, la parole de la formatrice est prise en compte, sous le regard des pairs, ce qui évite l'écueil des surinterprétations qui ont pu freiner/gêner parfois les groupes dans leur analyse.

Nous présentons ici le contexte global de ce 3^o entretien de conseil puis la structure des oppositions établie par la chercheuse avec son propre cadre d'analyse. Pour de plus amples développements, nous renvoyons à l'article mentionné en amont.

	Entretien de conseil 3
La même MF	<ul style="list-style-type: none"> - parle moins (davantage à la fin) - écoute et rassure - contextualise pour relativiser les perceptions de la PE2 - donne des repères sur l'action - renforce le positif et rebondit - donne des pistes, ouvre sur des liens avec d'autres apprentissages (mini-projet) - s'inscrit dans la durée : met en perspective le stage suivant - donne sens à l'articulation terrain/IUFM et aux dispositifs proposés
Trois PE 2 différents	PE2 n°3. Femme, classe de Maternelle (MS et GS)
	<ul style="list-style-type: none"> - se centre sur le manque de temps - inquiétude vis-à-vis de sa conformité (et, à terme, de sa validation) - passe du manque de temps au manque d'espace d'initiative

Structure des oppositions

PE2 n°3- Maternelle MS/GS	MF
Manque de temps	Problèmes d'espaces dans la classe
Sentiment de précipitation, de ne pas aller « au bout des choses » = centration sur contenus	Centration sur activité de l'enfant
Ecart prévu/réalisé	Souligne sérieux des préparations
Improvisation mal vécue (objet surprise) Activité bouche-trou donc la moins intéressante	Retours très positifs : enfants passionnés Activité la plus intéressante
Pas d'exploitation des réponses des enfants	Pistes d'exploitation proposées renforçant l'idée du manque de temps de la stagiaire (en plus)

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

Refus du systématique	Importance des rituels et des reprises
Séparation des contenus	Mise en relation
Centration sur le cours	Visées à plus long terme
Absorbée par la gestion d'un enfant différent (Séverine)	Travail nécessaire sur la distance et la sanction
Conflit de valeurs avec choix ATSEM (et T1)	Nécessité de parler à l'ATSEM alors que tous, dans le collectif, ont démissionné (relégation)
<p>Evolutions : de la réalité du contexte aux perspectives</p> <p>PE2 : Difficultés personnelles de gestion du temps => MF contextualise : difficultés liées au manque d'appuis T1/ATSEM, aux espaces de la classe peu propices au travail (choix de la T1)</p> <p>PE2 : évolution du manque de temps au manque d'espace d'initiative =>MF met en perspective le stage de 3 semaines où plus de possibilités.</p>	
<p>Tensions partagées et dépassées</p>	
Positionnement délicat en tant que stagiaire par rapport à la T1, à l'ATSEM, aux collègues	Positionnement institutionnel délicat en tant que MF par rapport aux professionnels de l'école et à leur fonctionnement qui gêne l'action de la PE2... et celle de la MF
Sentiment d' isolement de la PE => MF ouvre des possibles en termes de collaborations avec les pairs à l'IUFM, avec elle-même sur des « mini-projets » à construire permettant mise en relation des savoirs et mise en perspective des apprentissages.	

4. Synthèse et perspectives

Nous abordons cette partie à partir des axes de réflexion qui ont traversé les échanges dans la phase de restitution. Puis nous reviendrons sur les enjeux de la double reconnaissance (PE et MF débutants dans la fonction) en termes de légitimité professionnelle. Enfin nous ouvrirons le propos sur les tensions inhérentes à la fonction de conseiller (accompagner *vs* évaluer ; développer *vs* conformer) et la dynamique de leur dépassement en termes de construction identitaire.

4.1. Des analyses à l'émergence des problématiques de formation

La restitution des analyses dans le temps de l'atelier met en lumière un certain nombre de questions vives, activées par les échanges autour et à propos du corpus proposé. Ces questions renvoient à la dynamique des interactions, à son côté à la fois structuré par des attentes réciproques (formateur/formé) et relativement fragile tant le travail d'accompagnement se révèle complexe. En effet, il déborde les schémas préconçus, invite le formateur à développer des compétences complémentaires à celles pour lesquelles il a été validé par l'institution : une expertise en enseignement et une capacité à analyser des situations de classe... tout en s'appuyant sur/ se décentrant de sa propre pratique.

Ainsi, ce que renvoient les participants de l'atelier, majoritairement professionnels de la formation, s'organise autour de trois entrées jugées incontournables pour que

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

l'accompagnement des débutants puisse participer à leur développement professionnel: prise en compte du sujet, co-construction des repères sur/pour l'action, importance des temporalités.

La prise en compte du sujet dans la construction des compétences professionnelles (Sorel, 2008) semble d'abord saisie dans l'intention qui préside aux mises en œuvre dans la classe. La préparation est alors envisagée comme un moyen d'accéder à ce qui a structuré l'action, avec ses décalages, ses égarements, ses réorientations. Dans cette perspective, les participants de l'atelier reviennent sur le nécessaire travail de réassurance en début d'entretien, sur la prise en considération du niveau d'estime de soi du débutant et de ses attentes. Il s'agit pour eux de se mettre à l'écoute du formé (quelle est sa préoccupation? Que souhaite-il aborder prioritairement?) tout en resituant ce moment de retour sur l'action dans un système de formation plus vaste.

Par ailleurs, la co-construction de repères sur et pour l'action reste une préoccupation forte qui réinterroge les enjeux de l'évaluation déjà évoqués. Malgré une situation asymétrique, les participants insistent sur la nécessité de savoir créer une relation favorable : en ce sens, l'accompagnement doit se faire « avec » le formé. Chacun a le sentiment que présenter seulement ce qu'il y a à faire (le travail prescrit) et les écarts avec celui-ci, risque de conduire à des stratégies de contournement. Le réel du travail et sa complexité, pour chacun des interactants ne doit pas être oublié, et abordé sur la base d'indices partagés, qui peu à peu vont favoriser la trame des échanges. Ainsi, pour de nombreux formateurs, il convient de poser le cadre du travail en le co-construisant avec le formé, ce qui revient à lui donner la parole et à la prendre au sérieux.

Enfin, la question des temporalités est évoquée à différents niveaux. Tout d'abord, les participants discutent la possibilité de différer l'entretien pour une mise à distance des affects (du formateur et du formé), et pour favoriser l'écoute mutuelle dans une perspective d'amélioration de la pratique et de la réflexivité sur celle-ci. D'autre part, ils insistent sur la construction de la professionnalité en indiquant l'importance des processus qui intègrent moments de tension, résolutions partielles, réaménagements, prises de risques mesurés, réussites. Cette prise en compte des processus invite à prendre le temps de la construction : pour soi même, pour les autres, en référence à un cadre institutionnel qui balise la formation professionnelle.

En ce sens, les trois points clés : « prise en compte du sujet, co-construction de repères, temporalité » réinterrogent la tension entre formation et évaluation (validation, certification). Ils nécessitent un travail sur la posture du formateur, sur sa capacité de proximité et de distanciation, sur sa propension à faire émerger les prémisses d'une professionnalité qui dépasse largement les seules compétences attendues.

4.2. Quels leviers pour un accompagnement formatif ?

L'analyse des échanges entre la formatrice de terrain et une enseignante novice éclaire la manière dont les interactions peuvent (ou pas) s'engager sur des bases constructives (Perez-Roux, 2009). On repère plusieurs éléments favorables à l'avancée de la situation de conseil : l'importance des valeurs partagées entre les interactants ; l'engagement du novice c'est-à-dire son désir de comprendre et d'améliorer sa pratique ; sa forte demande de repères, y compris vis-à-vis de sa conformité aux attentes institutionnelles ou à celles, réinterprétées, de la formation ; le degré de confiance envers la formatrice et la reconnaissance de ses compétences ; le sentiment pour la formatrice d'avoir de réelles connaissances sur tel ou tel

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

point problématique et de pouvoir éclairer/élargir l'analyse du formé ; le repérage, par la formatrice, de son rôle dans l'organisation globale du système de formation (contenus, dispositifs, modes de validation) ; la conscience des limites de son action dans le cheminement du formé comme au plan des collectifs de travail (collègues enseignants) qui accueillent les stagiaires sur le terrain.

La situation de conseil se trouve donc largement influencée par le « contexte d'accueil » des enseignants novices : le degré de réceptivité aux propos d'un professionnel est variable, car si la relation s'appuie sur les compétences pédagogiques reconnues de ce dernier, elle reste traversée d'un côté par ce que le stagiaire se sent réellement en capacité de faire, de l'autre par les enjeux de la validation. Le temps d'accompagnement, tel que nous l'avons exploré à partir de ce cas, revient rarement sur le délicat rapport de soi à soi, c'est-à-dire sur l'expérience à la fois incarnée et fantasmée du métier, celle qui résonne au plan identitaire et qui vient brouiller les repères antérieurs. Cette reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui est donc bousculée par des malentendus, des conseils décalés qui engagent les professionnels vers des formes de réflexivité à poursuivre seul ou dans d'autres espaces de formation. Nous touchons ici à la dimension singulière des cheminements, à la part cachée des processus d'appropriation des formés et aussi, aux déplacements de registres que suppose le changement de fonction pour la formatrice.

4.3. « Devenir capable-être reconnu-se reconnaître » pour assumer une identité professionnelle en mutation

Nous nous proposons, pour conclure, de reprendre certaines analyses déjà déployées dans l'article de 2012. Les dimensions repérées par Brun (2008) pour comprendre les enjeux de la reconnaissance au travail semblent en partie transposables dans le cadre de l'accompagnement des enseignants débutants.

La formatrice qui est au centre de l'étude partiellement présentée dans le cadre de cet atelier, s'inscrit dans une perspective subjective qui prend en compte les efforts déployés par les novices (préparation de cours, volonté de tenir la classe) et mesure les impondérables de la pratique, les ajustements à opérer dans l'inconfort des situations professionnelles, les adaptations aux élèves mais aussi aux autres professionnels du monde scolaire. La reconnaissance passe par des formes de réassurance, par des repères donnés pour la pratique à venir, par l'idée que les difficultés passagères seront progressivement dépassées. Il s'agit avant tout de prendre en compte les processus d'acquisition et de mettre en avant l'idée de « devenir capable ». On peut imaginer que reconnaître un débutant, là où il en est, provisoirement, donne une sécurité affective et lui permet de s'engager dans un processus de développement professionnel.

Cette dimension de la reconnaissance reste fortement arrimée aux compétences à construire, envisagées en toile de fond de l'accompagnement professionnel. Pourtant, certains débutants attendent de leur conseiller un positionnement précis sur tel ou tel critère, attestant de la légitimité de leur pratique. Cette dimension instrumentale repérée par Brun est souvent à l'œuvre dans les entretiens de conseil ; elle risque de créer des malentendus entre des formateurs inscrits dans les acquisitions à long terme (et valorisant les processus) et enseignants novices, soucieux du court terme et de l'assurance de leur validation (produit).

Enfin, on repère une reconnaissance d'ordre éthique qui prend en compte les qualités relationnelles de l'individu et les principes moraux qui les sous-tendent. Ces éléments semblent essentiels pour que la rencontre de formation puisse véritablement s'opérer. Le

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

partage des valeurs entre professionnels dans le cadre du conseil constitue une forme de reconnaissance mutuelle.

Reste la dimension humaniste et existentielle qui s'intéresse aux personnes dans leur singularité. Cette forme de reconnaissance est plus difficile à activer dans le cadre du conseil pédagogique où le formateur reste en position asymétrique et doit participer à la construction d'une professionnalité adossée à un référentiel de compétences.

Comme l'évoque Dubar (2002) les questions d'ordre identitaire sont fortement arrimées à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance de soi pour autrui mais aussi de soi pour soi engage de multiples formes de transactions qui relèvent à la fois d'une dimension biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011b). Au-delà de la transaction relationnelle qui articule estime de soi et reconnaissance d'autrui, la dimension biographique (entre continuité et changement) suppose pour l'individu d'être reconnu pour ce qu'il est, mais aussi pour ce qu'il a vécu/construit antérieurement. Dans le cadre du conseil, la prise en compte de ces ancrages identitaires inscrits dans le passé, reste délicate. Le temps de la formation est un temps relativement contraint où il s'agit avant tout, pour le professionnel en charge de l'accompagnement, de faire construire des gestes professionnels efficaces. Cela semble constituer une tension forte pour les formateurs de terrain. Par ailleurs la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience professionnelle. Il semble que le chemin soit à faire de façon personnelle, la mise en synergie des potentialités, leur activation dans de nouveaux contextes restant à la charge du sujet, en prise avec ses multiples facettes, et sur fond de reconnaissance. Il s'agit pour le débutant de se re-connaître à travers ce que lui renvoie autrui, en assumant les écarts entre idéaux et réalité des pratiques, entre manière d'être au métier et ethos du groupe professionnel.

Bibliographie

Baillat, G., de Ketele, J-M., Paquay, L & Thelot, C. (2008, sdr.). *Evaluer pour former : outils, dispositifs, acteurs*. Bruxelles : de Boeck.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.

Brun, J-P. (2008). *Les sept pièces manquantes du management*. Montréal : Les éditions transcontinentales.

Casalfiore, S. & Paquay, L. (1998). *Le paradigme de l'action située : regard sur l'activité enseignante et implications pour l'évaluation de la qualification des enseignants*. Louvain la neuve : UCL, département des Sciences de l'Education.

Demaziere, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Editions du Cerf.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? In A. Jorro & Y Mercier-Brunel (sdr.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel*. Tours : Presses universitaires François Rabelais, pp.99-116.

Document de travail

Jorro, A & de Ketele, J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. (1re éd 1934).

Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris, L'harmattan, pp.49-80.

Perez-Roux, T. (2011a). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. In P. Maubant., J. Clénet & D. Poisson (sdr.) *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 211-246.

Perez-Roux, T (2011b). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.

Perez-Roux, T. (2012a, sdr). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.

Perez-Roux. T. (2012b). Construction identitaire des enseignants débutants: quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducations*, 7, 69-84. <http://rechercheseducations.revues.org/index1383.html>

Ricoeur, P. (2007). Devenir capable, être reconnu. *Revue du MAUSS permanente*, 24 mai 2007 [en ligne]. <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article96>.

Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 11-38.

Uwamariya, A & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel - Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant - Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : de Boeck.