

# LES ENTRETIENS (DE) CONSEIL EN FORMATION INITIALE DES FUTUR.E.S ENSEIGNANT.E.S DU PREMIER DEGRE

\* \*\*Guillaume Nassau, \*Hélène Erikson

\*Université de Lorraine - ÉSPÉ, \*\*Laboratoire ATILF, UMR 7118, équipe *Didactique des langues et sociolinguistique*

## Mots-clés

Entretien de conseil – tutorat - formation des enseignants – autonomie - premier degré

## Keywords

*Advising session – tutoring - teacher training - autonomy - primary school*

## Résumé

Inspirés par les réflexions filmées de Claude Normand sur les enjeux, les difficultés et les réussites de l'entretien de conseil dans le cadre de l'apprentissage des langues en autodirection, les auteurs ont entrepris de comparer cet exercice à un autre type d'entretien, celui qui fait suite à chaque visite aux apprentis professeurs des écoles, souvent nommé « entretien-conseil », et qu'a pratiqué Claude Normand, comme tout formateur dans une ESPE. Par l'examen des cadres interactifs de ces entretiens respectifs, de leurs situations de communication, des genres de discours qui y apparaissent, et enfin des représentations en jeu, ils dégagent des points de convergence et de divergence.

## Abstract

*This article was inspired by Claude Normand's videoed reflections on the challenges, issues and success of advising sessions conducted within a foreign language self-learning framework. The authors compared this type of interview with the interviewing device required after any observation visit to teacher trainees in their primary school class. That was also part of Claude Normand's professional duties, as any teacher trainer in French ESPE. By examining the interactive processes of both genres of counselling interviews, their communicative and speech contexts, and finally the representations at stake, they identify similarities and differences.*

## à Claude Normand, toujours à l'écoute et toujours de sage conseil.

Au cours de sa riche carrière d'enseignant-chercheur, Claude Normand a contribué aux travaux du Crapel puis de l'Atilf sur l'autonomie, sur le conseil, et sur la mise en place de dispositifs propices à l'apprentissage de langues en autonomie<sup>1</sup> (Normand & Pereiro, 2013). Sur ce dernier point, il a contribué de manière décisive à la création des maquettes de formation des futurs enseignants des premier et second degrés lors de la mise en place de la masterisation en 2010. Le dispositif est institué en 2013, avec le passage de l'IUFM à l'ÉSPÉ<sup>2</sup>, dans les maquettes du master MEEF<sup>3</sup> pour offrir aux étudiants en formation la possibilité d'opter pour un apprentissage de langue étrangère en autodirection avec un suivi sous forme « d'entretiens de conseil » (Behra & al., 2011, 2012).

Outre ce type de conseil, nous nous sommes intéressés à un autre type d'accompagnement qu'effectuait Claude Normand et qu'effectuent la plupart des enseignants-formateurs à l'ÉSPÉ : le suivi d'étudiants de seconde année lauréats du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE), des étudiants-fonctionnaires-stagiaires (désormais EFS), en poste à mi-temps pour une année scolaire. Ces tuteurs réalisent des « visites » d'observation sur le.s terrain.s de stage des étudiants. Ces visites sont couronnées par un « entretien-conseil ».

Cette curieuse proximité entre « entretien de conseil » d'une part et « entretien conseil » d'autre part a attiré notre attention : à quelles compétences, à quels comportements renvoie l'utilisation commune du mot « conseil » ? Des pratiques venant de la didactique des langues et de la formation professionnelle peuvent-elles se rencontrer ? Nous proposons une analyse de ces pratiques pédagogiques et de leur cadre, comme un clin d'œil à Claude Normand, à la diversité de son parcours et de ses compétences.

Nous étudierons tout d'abord les **cadres interactifs** dans lesquels ces deux entretiens s'insèrent, puis nous examinerons des problématiques communes liées à la notion de **représentation**. Nous nous efforcerons enfin d'identifier les **tensions entre les principes qui régissent ces rôles et la réalité des entretiens** de tuteur ÉSPÉ et de conseiller en apprentissage de langues. Nous parsèmerons notre analyse de citations sur ce sujet tirées d'interviews de Claude Normand réalisées au cours du projet COALEA<sup>4</sup>.

Afin de rendre la lecture de cet article plus claire, nous explicitons dans le tableau ci-dessous l'ensemble des termes utilisés pour renvoyer aux deux types d'entretiens ainsi qu'à leurs participants :

---

<sup>1</sup> <http://web.atilf.fr/Autonomie-et-apprentissage>

<sup>2</sup> A la suite des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont opérationnelles à partir de la rentrée 2013.

<sup>3</sup> Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

<sup>4</sup> Conseil et Apprentissage de Langue En Autodirection, <http://coalea.univ-lorraine.fr/>

<b>Interaction</b>	<b>L'entretien de conseil</b> (apprentissage en langues)	<b>L'entretien-conseil</b> (suivi de stage pour les enseignants en formation)
<b>Professionnel en charge de l'entretien</b>	Le conseiller (qui est souvent enseignant de langues)	Le tuteur ÉSPÉ (qui est également enseignant-formateur à l'ÉSPÉ)
<b>Personne accompagnée</b>	L'apprenant	L'étudiant-fonctionnaire-stagiaire (EFS)

## 1. Cadres interactifs des entretiens

Pour procéder à la description de ces deux interactions, nous empruntons trois catégories d'analyse interactionnelle au modèle d'André (2014) :

- La situation de communication : il s'agit de l'ensemble des éléments de la situation qui peuvent avoir un impact sur le contenu de l'interaction. Nous nous intéresserons ici particulièrement au cadre institutionnel et aux objectifs de l'interaction ;
- Le genre de discours : cet élément désigne le type particulier d'interaction dans lequel on se trouve, par exemple la réunion de travail, la conférence, etc. Nous décrirons ainsi ce qu'on entend par « entretien » dans les deux cas ;
- Les activités langagières : ce sont les actions réalisées par le discours qu'on peut/doit ou non trouver dans cette interaction. Nous verrons pour cette dernière catégorie dans quelle mesure la part langagière du travail des conseillers et tuteurs se ressemble ou diverge.

### 1.1. Situation de communication

L'entretien de conseil en langues s'inscrit dans un dispositif pédagogique d'apprentissage en autodirection. Il procède d'un choix délibéré d'une part des enseignants de langues qui l'ont mis en place, d'autre part des étudiants qui se portent volontaires. L'entretien-conseil de visite à l'EFS relève en revanche d'une obligation institutionnelle fixée par des éléments de cadrage ministériels et la définition du « stage en alternance » prévu pour les lauréats au concours de recrutement de professeur des écoles (MEN 2013a, 2013b, 2013c). Ces paramètres au contexte des entretiens auront des incidences sur la situation de communication liée à chaque type d'entretien.

#### 1.1.1. Situation de communication de l'entretien de conseil

Dans le cadre de l'approfondissement de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'entretien de conseil proposé à l'ÉSPÉ de Lorraine s'inscrit en accompagnement d'une modalité d'apprentissage en autodirection dans le cadre de l'Unité d'Enseignement de renforcement de la pratique d'une langue étrangère de spécialité au choix de l'étudiant en première année de Master MEEF (Behra & al., 2011, 2012). Il s'agit donc d'une modalité d'accompagnement de l'apprentissage (ou d'un renforcement d'apprentissage) qui est intégrée institutionnellement. Cette modalité a pour but de répondre à l'hétérogénéité des niveaux des étudiants issus de filières et parcours très divers, et d'offrir une possibilité d'apprendre une langue autrement que de manière plus traditionnelle telle que le conçoit la plupart des étudiants, en assistant à des cours. Dans le cadre de ce dispositif, les enseignants de langues disposent d'un contingent d'heures d'accompagnement pour des entretiens de conseil qui se déroulent normalement à la demande de l'apprenant lorsqu'il en ressent le besoin. Il mène son apprentissage de manière autonome, sans intervention du conseiller, dans le but de répondre à des modalités d'évaluation de identiques à celles des étudiants qui suivent leurs cours en présentiel : une épreuve terminale portant sur des compétences en expression et compréhension dans les domaines de l'écrit et de l'oral.

Concernant les objectifs de l'entretien de conseil, nous en identifions deux. Le premier consiste à appuyer le développement de l'autonomie chez les apprenants, particulièrement dans le domaine méthodologique et psychologique. En méthodologie, il s'agit d'aider l'apprenant à se tourner vers ses propres besoins, il faut donc développer ses capacités à entrer dans les ressources de manière congruente par rapport à des objectifs personnels. Du point de vue psychologique, ces apprenants bien souvent accoutumés à l'hétérodirection ont un travail important de légitimation à effectuer quant à leurs propres décisions. Claude Normand évoque à ce sujet la rencontre d'un apprenant qui s'interroge : « *mais alors ça veut dire que moi je peux faire autre chose que ce qu'on a toujours fait pour moi pour que j'apprenne des langues ?* ». À l'issue de cet accompagnement, Claude Normand souligne sa satisfaction : « *c'est vraiment un grand souvenir parce que c'est quelqu'un qui ne se faisait pas confiance, qui pensait qu'il n'y avait que les autres pour lui faire apprendre des langues, il s'est débrouillé tout seul* ». Le second objectif de l'entretien est d'identifier des ressources que le conseiller pourrait procurer à l'apprenant et qui soient alignées avec les objectifs d'apprentissage. Sur ce dernier point, on identifie à l'ÉSPÉ principalement deux types d'apprenants : ceux qui sont en confiance face à l'épreuve finale et qui parviennent à s'en émanciper dans leur apprentissage, et ceux qui vont centrer leur apprentissage sur cette échéance.

### 1.1.2. *Situation de communication de l'entretien-conseil*

Que le terme d'entretien-conseil soit emprunté au monde de la formation professionnelle ne fait aucun doute et cette appartenance est même revendiquée de plus en plus explicitement, en témoigne le rapport d'information au sénat sur la formation des enseignants paru en juillet 2018 (Sénat, 2018). A défaut de « maîtres de stage », les enseignants novices sont accompagnés par deux tuteurs, un enseignant dit « de terrain », dont la fonction de tuteur est légitimée par une certification validant entre autres une compétence à la conduite d'entretiens et un formateur de l'ÉSPÉ, enseignant ou

enseignant-chercheur. Ces tuteurs effectuent des visites « formatives » à l'EFS au cours de son année de stage, se rendant ainsi dans sa ou ses classes, à l'école où il a été affecté « en responsabilité ». Les visites se déroulent en deux temps : une phase d'observation de la pratique de classe, occupant dans la grande majorité des cas une demi-journée, puis un entretien, le plus souvent à la suite de la période d'observation, dans la salle de classe. A la suite de chaque visite, chaque tuteur renseigne une fiche sous la forme d'une grille au modèle commun et unique émanant des deux instances de tutelle, la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) et l'ÉSPÉ, dans laquelle une rubrique est consacrée au déroulement de l'entretien et à la part qu'y a pris le stagiaire. Cette fiche est communiquée à l'issue de chaque visite à l'employeur (la DSDEN) et servira à motiver la décision de titularisation par les deux autorités le cas échéant. Notons que si le terme de « visite formative », malgré sa dimension finalement sommative, est retenu et institué par les cadrages des ÉSPÉ, celui « d'entretien-conseil » ne fait pas l'objet d'un consensus. Au gré des documents de cadrage émergent les termes « d'entretien de visite », « d'entretien post-visite », « d'entretien de formation », « d'entretien d'explicitation », ou le plus souvent de simple « entretien ».

Si l'objectif annoncé de la visite est de contribuer à former l'EFS à sa profession, l'entretien, en tant qu'élément intégré, en constitue le temps privilégié. C'est donc dans cet espace de dialogue qu'il s'agit pour le tuteur d'aider son stagiaire à mettre en œuvre l'une des 14 compétences professionnelles définies par un référentiel national<sup>5</sup> (MEN, 2013b), à savoir, celle de « réflexivité ». Le stagiaire devra en effet savoir « réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEN, 2013b). Bien que cette compétence figure en dernière position de la liste du référentiel, le concept de réflexivité qui la sous-tend est aujourd'hui la clé de voute de la formation contemporaine des enseignants. Il est le pivot autour duquel s'articulent les deux parties de la formation en alternance, école primaire et ÉSPÉ, pour permettre des allers-retours entre pratique et théorie.

Comme le montre Erikson (2018), la convergence qui s'est opérée dans les années 80 entre modèle constructiviste (Carton, 2016) et paradigme de la professionnalisation (Derobertmasure, 2012) autour de la pensée de Dewey, Piaget et Vygotsky (Guillemette, 2016) s'est sans doute resserrée lors de ces dernières décennies avec l'émergence de questions cruciales soulevées par des politiques à visée démocratisante. Faire la classe dans l'école inclusive d'aujourd'hui pose des questions que le recours aux seuls savoir-faire, savoirs théoriques et savoirs procéduraux ne permet pas de résoudre (Derobertmasure, 2012). L'enseignant doit faire appel aux « savoirs d'action » (Derobertmasure, 2012 : 76) développés par le travail réflexif, selon les travaux de Schön (1984). Ainsi, la réflexivité est vue comme une nécessité pour faire face à la complexité et

---

<sup>5</sup> Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

tout particulièrement, à celle de l'école contemporaine. Elle est vue comme garantie d'autonomisation et de développement professionnel des enseignants novices.

Lors de l'entretien-conseil qui clôture sa visite à l'EFS, la mission cruciale du tuteur ESPÉ consistera alors à susciter chez l'EFS cette capacité réflexive qui lui permettra d'analyser sa propre pratique professionnelle.

## 1.2. Genre de discours

### 1.2.1. Le genre « entretien de conseil »

Comment définir l'entretien de conseil en apprentissage de langues en tant que genre discursif ? Cette interaction se caractérise par un rapport particulier entre apprenant et conseiller, et par un certain nombre de thèmes pertinents. Au cours de l'entretien, l'apprenant se présente avec un projet d'apprentissage, le conseiller doit rendre ce projet possible à la fois en agissant auprès de l'apprenant (en travaillant ses représentations sur la langue et l'apprentissage, en développant sa conscience méthodologique, etc.) et en trouvant les ressources nécessaires à cet apprentissage. Carette (2012) décrit l'entretien de conseil comme :

*une activité sociale qui implique deux individus, dont les identités les placent dans une relation inégalitaire, étant donné l'objectif de l'activité : le conseiller (expert) aide une personne (plus ou moins novice) à apprendre comment apprendre une langue, dans le but qu'elle acquière à la fois des éléments de cette langue et la méthodologie utile pour le faire (Carette, 2012 : 61).*

Cette inégalité apparente est compensée par le rapport de place dans l'entretien : le conseiller est force de proposition, l'apprenant de décision. On peut donc parler d'une interaction de médiation où le rapport tend à être symétrique. Concernant ce que nous nommons le « périmètre thématique » de l'entretien de conseil, Carette et al. (2015) identifient huit thèmes récurrents, non-hiérarchisés, dans les entretiens de conseil :

- Objectifs
- Méthodologie
- Ressources
- Rendez-vous avec un natif
- Prochain entretien / prise de rendez-vous
- Gestion du temps
- Evaluation
- Passé d'apprenant

Nous considérons ces thèmes comme susceptibles d'apparaître fréquemment dans l'entretien de conseil puisqu'ils peuvent être liés à des modules de travail. Une

proposition de script de l'entretien de conseil existe (Harootian et O'Reilly, 2015), mais nous considérons que l'idée d'un déroulement prévu va à l'encontre des caractéristiques fondamentales de l'entretien de conseil. En effet, Gremmo (1995) décrit l'entretien de conseil comme une aide « en réaction, négociatrice et adaptative », « non-programmable et non-programmée ». Pour cette raison, nous envisageons l'entretien de conseil comme semi-directif : le conseiller peut déclencher des modules d'interactions par ses questions ou ouvrir des phases d'entretien (retour sur le travail effectué, prévision du travail à venir, etc.), mais la priorité doit être essentiellement du côté de l'apprenant et de ses besoins (Nassau, 2016).

L'activité langagière du conseiller s'est en partie définie par rapport à celle de l'enseignant (Gremmo, 1995). Il s'agit d'un point historique tout à fait intéressant sur lequel nous reviendrons dans ce texte. Ce travail de différenciation effectué par Gremmo dans son article *Conseiller n'est pas enseigner* (1995) dont le titre vise à clarifier la posture du tuteur, permet de mettre en évidence le langage utilisé par les conseillers : ils suggèrent, ils soutiennent, ils aident, et proposent. Ces verbes permettent d'imaginer à la fois les pratiques langagières susceptibles d'apparaître (verbes tels que « pouvoir », utilisation du conditionnel, etc.) mais également celles qui semblent aller à l'encontre de la logique de l'entretien (impératif, verbes tels que « devoir » ou « falloir », etc.). Ces activités langagières font partie intégrante du travail de conseiller, ils constituent donc les « gestes langagiers » (Jorro, 2006 : 9) par lesquels les conseillers agissent sur les apprenants, l'entretien n'a ainsi pas d'autre résultat que l'effet du discours sur ses participants.

### 1.2.2. Le genre « entretien-conseil »

Tout comme l'entretien de conseil en langues, celui qui conclut la visite formative à l'EFS place l'EFS et son tuteur dans une situation de relation dyadique. Situation singulière à deux titres, parce qu'il s'agit en premier lieu d'un « face à face » ou « d'un côté à côté », et qu'ensuite, hormis lors d'exams ou entraînements oraux, celle-ci est souvent inédite pour les deux protagonistes. En cela, que ce soit pour le tuteur par ailleurs enseignant ou pour le stagiaire par ailleurs étudiant, elle vient se démarquer radicalement de la situation habituelle et familière de celle, collective, de la salle de classe. Le caractère asymétrique de la relation (expert-novice) est tempéré d'une part et comme lors de l'entretien en langues par le pouvoir décisionnel du stagiaire puisqu'il s'agit bien de discuter de **son** action, d'autre part par le statut de quasi-collègue que lui confère la responsabilité d'une classe inférée par sa réussite au CRPE et enfin, par une symbolique des lieux inversés puisque c'est le tuteur qui se rend dans le fief de son tuteur.

Mais que faire de cet espace de dialogue inédit ? S'agit-il d'un débriefing, d'une analyse de pratique, d'explicitation, d'un bilan ? Le cadre est flou car autant le déroulement de l'entretien de conseil en langues est guidé par l'objectif de conseil, autant celui de l'entretien-conseil, par la priorité accordée au développement d'une réflexivité,

ne peut procéder que par tâtonnements. Peu nombreux sont les formateurs ÉSPÉ experts en psychologie clinique et maîtrisant les techniques pour y parvenir. Et rares sont les documents d'accompagnement à l'entretien post-visite.

### 1.3. Activités langagières des entretiens

L'exercice de maïeutique auquel se livre le tuteur lorsqu'il suscite la réflexivité de son stagiaire rapproche la situation de celle, antique, du dialogue socratique (Erikson, 2018). Ainsi, de la même façon que lors de l'entretien de conseil en langues, il s'agit pour lui, selon la méthodologie de l'entretien d'explicitation élaborée par Vermersch (1994) de s'informer, puis d'aider avant de former le stagiaire à s'auto-informer, en mettant en œuvre une technique axée sur quatre « fonctions de relance » : initialiser, focaliser, élucider et réguler (Vermersch, 1994). Il n'est en aucun cas question de juger, de discourir ni d'imposer un modèle. De la même manière que le conseiller en langues évite les formules injonctives, le tuteur évite les « pourquoi ? » au profit des « comment ? » et « qu'est-ce que ? ». Il ne s'agit pas en premier lieu dans ce type d'entretien de conseiller directement mais d'aider le stagiaire à parler, à décrire son action pour l'interroger, la comprendre. Cela exige comme pour le conseiller en langues qui conseille en suggérant, un effacement verbal de la part du tuteur. Cet exercice périlleux, complexe, qui, bien que comme l'écrit Gremmo (1995), se fait selon la contingence de la situation, ne s'improvise pas et exige au contraire une grande technicité. Cet exercice est difficile, comme le dit Claude Normand avec l'humilité, mais il semble bien plus propice à la réussite :

*Le but de l'opération, c'est de l'aider à chercher en lui les potentialités. C'est difficile mais c'est passionnant. Ce qu'il faut mobiliser comme savoirs et savoir-faire pour essayer d'aider les gens en étant le plus efficace possible c'est-à-dire comprendre au mieux la façon qu'ils ont d'appréhender les choses et puis ensuite épouser le mouvement mais sans le diriger, c'est difficile (Normand, 2013).*

## 2. Représentations sur le rôle des tuteurs et conseillers

Les représentations liées aux intervieweurs constituent une problématique commune aux deux entretiens que nous observons dans cet article. En effet, les rôles attribués aux conseillers et ceux attribués aux tuteurs ÉSPÉ par ceux qu'ils accompagnent correspondent assez peu fréquemment à la réalité des tâches que ces accompagnants effectuent.

Dans le cas du conseil en apprentissage de langues, la perception du rôle des conseillers nous semble influencée par deux caractéristiques du contexte. La première concerne le passé de la plupart des apprenants de langues. Bien souvent, ils n'ont connu qu'une modalité d'apprentissage dans laquelle ils ont été cantonnés au rôle de celui qui ne sait pas, qui est pensé, qui écoute, obéit aux prescriptions, et n'est finalement pas « le sujet agissant du processus » (Freire 1970). Cette nouvelle méthode d'apprentissage semble donc aux antipodes de ce qui leur est familier. Carette (2012 : 68) décrit le travail qui attend alors l'apprenant qui « doit opérer une nécessaire déconstruction d'une référence « traditionnelle » ou « conventionnelle » (je suis élève et je vais faire selon les

instructions du professeur), et doit reconstruire avec l'aide du conseiller une nouvelle référence ». Comme le dit Claude Normand, il y a alors à « interroger ces réflexes-là, qui sont comme inscrits dans les gènes de celui qui a déjà passé quinze ou vingt ans dans le système scolaire ». Ce décalage de départ n'est pas nouveau puisqu'en 1981 déjà, Abe *et al.* (1981 : 82) assertaient que le conseiller était « d'abord considéré comme un professeur de la langue à apprendre ».

La seconde caractéristique concerne les personnes en charge du conseil auprès des apprenants. À l'ÉSPÉ, le conseil est réalisé par les professeurs de langues. Dans la majorité des cas, chaque apprenant autonome est d'ailleurs suivi par le professeur de langue qu'il aurait pu avoir en cours. Nous pourrions ici ironiser et affirmer que la confusion est *incarnée*... on comprend de ce fait la nécessité d'une mise au point explicite des rôles en début de formation (Jamieson 2001 ; Ciekanski, 2005 ; Nassau, 2016), en précisant à la fois les rôles du conseiller mais aussi ceux de l'apprenant qui diffèrent dans l'apprentissage autodirigé par rapport à l'apprentissage hétérodirigé. La mise en place d'une relation adéquate se révèle cependant toujours compliquée car une compréhension de rôles explicitée ne suffit pas toujours à faire disparaître des réflexes et des attentes acquis de longue date.

Les représentations qui peuvent affecter l'entretien de visite de classe sont de nature très similaire. Les deux protagonistes exerçant habituellement des fonctions comparables à celles du duo que réunit l'entretien de conseil en langues : novice vs expert, étudiant vs enseignant, stagiaire vs titulaire. Or, il s'agit pendant le temps du dialogue d'adopter une posture décalée par rapport à la norme que constituerait le rapport familial et maîtrisé entre étudiant et enseignant.

Du côté de l'EFS, dont le E de l'acronyme correspond bien à « étudiant », c'est à un double décalage qu'il se soumet. En premier lieu, parce que le tuteur est venu le voir dans son école, dans sa classe, avec ses élèves, et s'est tenu en spectateur au fond de la salle, c'est bien le stagiaire qui a été pendant toute la phase d'observation le tenant du pouvoir. Ensuite, lors de l'entretien, les rôles s'inversent et le stagiaire retrouve sa condition d'étudiant. De plus, parce que s'il est encore étudiant, inscrit en deuxième année de Master, il est aussi enseignant, novice puis de plus en plus expérimenté au fur et à mesure de l'année scolaire. Cette double oscillation, à court et à long termes, peut certainement complexifier la relation qu'il entretient avec son tuteur, et la manière dont il perçoit leurs rôles respectifs, si les représentations qu'il en a évoluent également à mesure que leur relation, asymétrique, devient plus égalitaire. Au-delà des effets liés aux statuts, la perception qu'a le stagiaire du rôle de son tuteur est, comme lors de l'entretien de conseil en langues fortement marquée par son passé encore présent d'étudiant. Ce qu'il attend avant toute chose de l'entretien, c'est un jugement sur son action tout juste accomplie. Il a fait sa part de travail, il attend une validation de son tuteur, une évaluation sur le travail présenté. Or, selon l'objectif de développement d'une capacité réflexive, l'effacement volontaire du tuteur vient contrarier ce que l'on attend normalement d'un enseignant. Enfin, tout comme la perception de l'apprenant en langues est soumise à ses

représentations sur la ou les langues et leur apprentissage, celle du stagiaire est forgée par celles qu'il entretient avec le métier d'enseignant et la manière dont on le devient, en héritage de l'image forte du hussard noir de la république.

### 3. Des tensions dans les deux fonctions ?

Les conseillers et les tuteurs ÉSPÉ semblent partager une autre difficulté liée à la définition de leurs fonctions : ces dernières sont-elles tenables ? Lorsqu'ils émergent sur le terrain, certains principes liés aux rôles des conseillers et tuteurs ÉSPÉ mettent d'emblée les accompagnants dans des situations complexes.

Le principe premier de l'action des conseillers en apprentissage de langues est la non-prise de décision. Le conseiller doit donc, par son action, ouvrir un champ de possibles pour l'apprenant sans l'inciter à opter pour telle ou telle voie. En définissant ce principe, Gremmo (1995) laissait déjà entrevoir une possible tension dans les entretiens :

*La caractéristique fondamentale de l'entretien de conseil est ce qu'on peut appeler de manière un peu barbare la **non-prise de décision du conseiller**. Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. A première vue, cette position semble extrême et aller à l'encontre d'un souci d'efficacité inhérent à toute situation didactique. Mais le conseiller intervient dans une structure d'apprentissage autodirigé : la responsabilité de l'apprentissage linguistique est donc toute entière dans les mains de l'apprenant (Gremmo, 1995).*

Dans ce passage, l'auteure laisse entrevoir des situations où les attentes de l'apprenant ne peuvent être satisfaites par le conseiller si celui-ci choisit de respecter ce principe. Gremmo (2009 : 175) précise que des études sur les pratiques réelles ou déclarées de conseillers ont depuis apporté « des informations précieuses sur la manière dont les conseillers assument, contournent, voire même se libèrent temporairement des caractéristiques « théoriques » du conseil ». A cet égard, les travaux de Ciekanski (2005) sont essentiels puisqu'ils mettent en évidence l'existence de différentes dynamiques au cours des entretiens :

- la dynamique de conseil censée être majoritaire et dont le principe fondamental est la non-prise de décision ;
- la dynamique de l'accompagnement, un « être avec » qui permet d'apporter un soutien ;
- la dynamique du tutorat dont l'objectif est la réponse immédiate aux besoins ;
- la dynamique de l'enseignement qui se caractérise par une anticipation des besoins ;

- la dynamique du compagnonnage qui consiste à mettre en place un partage de savoir et savoir-faire relatifs à l'apprentissage.

Les conseillers se positionnent ainsi selon la dynamique qu'ils perçoivent comme la plus adaptée. Le terme « adapté » pose d'ailleurs question et résume les tensions du rôle de conseiller : parle-t-on d'être « adapté à l'apprenant » ou d'être « adapté à l'exercice du conseil » ? La réponse à cette question varie sans doute selon les conseillers, mais ce questionnement apparaît comme un passage contraint pour les conseillers.

Selon les termes clés attachés à l'entretien de visite, à savoir accompagnement, tutorat et réflexivité, les dynamiques envisagées par Ciekanski (2005) sont également celles qui se présentent au formateur de l'ÉSPÉ. Inciter, ou former à la réflexivité suppose bien que le tuteur s'abstienne d'imposer un savoir, un modèle ou même une analyse, et accompagner, terme fréquent dans les cadrages et textes officiels *ad hoc*<sup>6</sup> implique qu'il exerce un soutien, une aide. Au-delà d'un soutien psychologique par la bienveillance et l'empathie, ce n'est que par la suggestion, par des questionnements qu'il pourra, de manière implicite et indirecte partager son savoir et savoir-faire et accomplir un compagnonnage. Mais à la différence de celui qui apprend une langue et ne doit de comptes qu'à lui-même, le stagiaire détient la lourde responsabilité d'un groupe d'enfants. Si tout se passe bien, tenir son rôle de tuteur ÉSPÉ dans le respect de l'effacement préconisé est possible au prix d'une maîtrise de la technicité de l'entretien. Mais que se passe-t-il si cela se passe moins bien ? Il est évident que le dilemme suggérer-enseigner cède alors immédiatement et que la posture d'effacement n'est plus tenable.

Enfin, la question reste entière lorsque qu'il n'existe pas de faute professionnelle mais que le besoin d'une aide ciblée en vue d'une amélioration des pratiques se fait sentir dans l'urgence du délai court que constitue une année scolaire/universitaire. C'est alors que les deux dynamiques d'accompagnement et de tutorat entrent en tension, et résultent en un dilemme : faut-il alors laisser de côté la formation à la réflexivité qui ne peut se faire que sur un temps long et réinvestir sa posture d'enseignant au risque de bloquer le processus d'autonomisation ? Dans le contexte particulier de l'entretien de visite qui, comme mentionné précédemment, se veut formatif mais est également sommatif par le biais du rapport de visite, ce dilemme se voit renforcé par un troisième élément de tension. Chaliès et Durand (2000), dans un article recensant la littérature au sujet du tutorat de stage dans les années 90, relèvent une attitude commune d'atermoiement, où les tuteurs « s'inscrivent donc peu à peu dans une sorte « d'escalade de la neutralité », de « *modus vivendi* peu exigeant », « d'une véritable conspiration ou complaisance entre eux, qui favorise le règne de la loi du silence », et « confrontés à des enseignants en formation qui adoptent peu ou prou leur modèle d'enseignement, les

---

<sup>6</sup> Selon le **BO n° 25 du 19 juin 2014 du Ministère de l'Éducation Nationale**, « Le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. »

tuteurs les surévaluent souvent, évitent les commentaires trop sévères sur leurs prestations et font preuve d'une indulgence coupable à leur égard » (Chaliès & Durand, 2000).

## Éléments de conclusion

L'analyse de ces deux types d'entretiens permet de mettre en évidence un ensemble de traits communs : volonté d'aller vers une réflexivité voire une autonomie plus grande du côté de l'accompagné, position idéalement en retrait pour l'accompagnant, ou encore volonté de symétrie dans le rapport de place malgré des statuts différents. A cette liste, nous pouvons ajouter le format semi-directif qui trouve sa source dans les travaux de Carl Rogers sur le *counselling*, et dont les deux types d'entretiens sont des évolutions. Ainsi, il est tout à fait légitime de parler d'un lien de parenté entre ces entretiens, lien réalisé par un ensemble d'objectifs et de modalités communes. Cependant, des différences substantielles ont également émergé de notre analyse. Parmi celles-ci, on soulignera notamment des situations de communication fortement divergentes : dans le cas des EFS, l'entretien-conseil comprend une dimension sommative matérialisée par la rédaction d'un rapport de visite. Cet entretien constitue donc un temps fort de l'année de stage, et contribue ainsi à en modifier l'activité langagière. Les EFS vont par exemple hésiter à évoquer certains problèmes qu'ils rencontrent de peur de voir leur propre discours utilisé contre eux par la suite. Sur ce point, la nécessité d'un travail de mise en confiance des tuteurs est à souligner comme une particularité de l'entretien-conseil. Par ailleurs, l'observation de l'activité en classe des EFS par les tuteurs se fait toujours par rapport à des attentes précises de l'institution en termes de contenus abordés et de méthodes de travail. Ces attentes transparaissent nécessairement lors des entretiens, que ce soit implicitement ou explicitement, et constituent d'ailleurs parfois un frein lorsque l'EFS est plus inquiet de savoir s'il fait « comme il faut » que de s'interroger sur le sens de sa pratique. Il nous paraît d'ailleurs intéressant à cet égard de rebondir sur certaines appellations que nous avons utilisées tout au long de cet article. Le terme de « tuteur » est tout à fait intéressant car comme l'analyse l'a montré, si les tuteurs ont pour volonté d'accompagner, ils sont parfois contraints d'être le tuteur qui « redresse ». On ne retrouve pas cette problématique chez le conseiller en apprentissage de langues puisqu'il n'a pas pour rôle de diriger ou de modifier directement l'activité d'apprentissage. Pour prolonger cette réflexion sur les appellations, il est intéressant d'observer que le terme « entretien de conseil » est maintenant stabilisé, et qu'il renvoie à des principes d'action généralement partagés, ce qui n'est pas le cas de l'entretien-conseil dont l'appellation est régulièrement discutée, et dont les pratiques pédagogiques et discursives ne sont pas encore partagées, notamment autour du concept même de conseil. Claude Normand l'a dit à maintes reprises, « c'est difficile, mais c'est passionnant ! ».

## Bibliographie

- Abe, D., & Gremmo, M. J. (1981). Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent. *ERIC*, Clearinghouse.
- André, V. (2014). L'énonciation conjointe : trace et ressource de la construction collaborative du discours. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 8, pp. 1891-1904). EDP Sciences.
- Behra, S., Macaire, D., Mélenz Quero, C. & Normand, C. (2012). La formación de Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complexité in der educación. Dans Sophie Bailly, Alex Boulton, & Dominique Macaire (Dirs.), *Didactique des langues et complexité - En hommage à Richard Duda. Mélanges* 33, 103-118. Disponible à : <http://www.atilf.fr/spip.php?article3887> (consulté le 11/04/2019)
- Behra, S., Macaire, D. & Normand, C. (2011). L'enseignant du premier degré porteur de projets plurilingues et interculturels : un dispositif de formation initiale pluridimensionnel à l'essai, *Les Langues Modernes*, 3/2011, Dossier : La formation des enseignants du premier degré, 15p. Disponible à : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00580376/> (consulté le 30/03/2019)
- Carette, E. (2012). Apprenant et conseiller : comment co-construisent-ils leur contexte?. *Synergies-(France)*, (9), pp-61.
- Carette, E., Thiébaud, E., & Nassau, G. (2015). The dynamics of emotional relationships in self-directed language learning counselling. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 50-61.
- Carton, F. (mars 2016). *Initiation à la recherche dans la formation initiale et permanente des enseignants de langue vivante: pourquoi? comment?*, Communication non publiée, présentée en formation de formateurs-langues de l'ÉSPÉ de Lorraine. ÉSPÉ de Lorraine, site de Maxéville.
- Chalies, S. & Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35.
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites " de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut. Récupéré de : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/>
- Erikson, H. (2018). *La visite du formateur de l'ÉSPÉ à l'Étudiant Fonctionnaire Stagiaire du 1er degré : quelles pistes éthiques pour une visite réussie ?*, Mémoire de recherche, Parcours Éthique et Pratiques d'Enseignement, Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation, Master MEEF. ÉSPÉ de Lorraine.
- Freire, P. (1970). *La pédagogie des opprimés*. F. Maspero.
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22, 33-61.
- Gremmo, M. J. (2009). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique (s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD.

- Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat*, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3. pp. 173-190.
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives*, 3(1), 1–6.
- Harootian, D. P., & O'Reilly, E. N. (2015). Supporting learners and advisors: An advising interview protocol for intensive language programs. *Studies in SelfAccess Learning Journal*, 6(1), 86-96.
- Jamieson, A., (2001). The advisor at work. In: M., Mozzon-McPherson, R., Vismans, (Eds.), *Beyond Language Teaching Towards Language Advising*. CLIT, London, pp. 53-65.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013a). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Paris : MEN. Disponible à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> (consulté le 30 avril 2019).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013b). Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013, JORF n°0165 du 18 juillet 2013. Version consolidée au 12 octobre 2018. Paris : MEN. Disponible à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id> (consulté le 30 avril 2019).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013c). Décret relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale. Décret n° 2013-768 du 23 août 2013. Paris : MEN. Disponible à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027894331&dateTexte=&categorieLien=id> (consulté le 30 avril 2019).
- Nassau, G. (2016). *Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseiller*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- Normand, C. (2013). *Qu'est-ce qu'apprendre une langue en autodirection ? Le point de vue de Claude Normand*, Université de Lorraine, Plateforme COALEA. Disponible à : <http://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=548> (consulté le 30 avril 2019).
- Rogers, C.R. (1967). A plan for self-directed change in an educational system. *Educational Leadership*, 24(8), 717-731.
- Sénat (2018). Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité. *Rapport d'information n°690*, Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, 25 juillet 2018.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur, 6<sup>e</sup> édition 2010.