



HAL
open science

Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive.

Guillaume Escalie Escalié

► To cite this version:

Guillaume Escalie Escalié. Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive.. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2012. Français. NNT : 2012CNAM0844 . tel-00787466

HAL Id: tel-00787466

<https://theses.hal.science/tel-00787466v1>

Submitted on 12 Feb 2013

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.

THÈSE présentée par :
Guillaume ESCALIÉ

soutenue le : **27 novembre 2012**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**
Discipline / Spécialité : **FORMATION DES ADULTES**

**ANALYSE DU TRAVAIL D'UN
COLLECTIF DE FORMATEURS ET DE
SES CONSÉQUENCES SUR LA
FORMATION PROFESSIONNELLE D'UN
ENSEIGNANT NOVICE :
UN EXEMPLE EN ÉDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE**

THÈSE co-dirigée par :
Mr CHALIÈS Sébastien
Mr DURAND Marc

Maître de Conférences HDR, Université de Toulouse II
Professeur, Université de Genève

RAPPORTEURS :
Mr RIA Luc
Mr SAURY Jacques

Professeur, Institut Français de l'Éducation, Lyon
Professeur, Université de Nantes

JURY :
Mr CHALIÈS Sébastien
Mr DURAND Marc
Mr RIA Luc
Mr SAURY Jacques
Mr WITTORSKI Richard

Maître de Conférences HDR, Université de Toulouse II
Professeur, Université de Genève
Professeur, Institut Français de l'Éducation, Lyon
Professeur, Université de Nantes
Professeur, CNAM, Paris

A mon fils et à ma compagne, qui m'ont « suivi » au quotidien
et m'ont donné la force d'avancer tout au long de ce travail.

Remerciements

Mes premiers mots sont pour Sébastien Chaliès. Je ne le remercierai jamais assez pour la qualité de son suivi et pour l'esprit de collaboration qu'il a su instaurer entre nous. Je le remercie également pour l'exigence et la rigueur qu'il m'a fait tenir tout au long de ce travail et qui a façonné mon apprentissage du métier de chercheur. J'en profite également pour remercier tous les membres de l'équipe CreFoDep de l'IUFM de Toulouse pour leurs conseils et leurs encouragements.

Ensuite, je tiens à remercier chaleureusement Marc Durand pour avoir accepté de diriger et d'accompagner ce travail. Ces remarques multiples m'ont permis de me questionner et de me requestionner en permanence sur la validité scientifique de mes propositions, contribuant fortement à ma formation d'apprenti-chercheur.

Mes remerciements vont également à l'adresse de Messieurs Luc Ria, Jacques Saury et Richard Wittorski pour avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse.

Par ailleurs, j'ai une pensée pour tous les membres du laboratoire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. A chacune de nos rencontres, ils m'ont renouvelé leurs encouragements et m'ont adressé des conseils qui ont fait avancer mon travail de façon significative.

Enfin, je souhaite formuler quelques mots plus personnels. Je tiens d'une part à remercier tous les enseignants d'EPS de l'équipe pédagogique du lycée H. Wallon d'Aubervilliers (un merci plus particulier à Nicolas) pour l'empathie dont ils ont fait preuve pendant trois ans. En acceptant d'« aménager » ma situation professionnelle, ils ont contribué à me libérer des temps pour mener ce travail, ce qui a sans nul doute contribué à sa « finalisation ». Je voulais d'autre part adresser un grand merci à mes parents, ma sœur Émilie ainsi qu'à ma belle famille pour m'avoir toujours soutenu et aidé (parfois par l'esprit) à faire de ce qui était au début un projet, un travail aujourd'hui abouti.

Résumé

Un des objectifs des politiques éducatives européennes en matière de formation professionnelle des enseignants novices consiste à consolider les partenariats entre les universités et les établissements scolaires. Sur le plan scientifique, la majorité des études pointent l'importance de renforcer la collaboration entre les formateurs de ces deux institutions par des dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991). Or, ces études restent souvent peu précises sur la nature de leurs activités au sein de tels dispositifs. Cette recherche vise à analyser les activités de formation d'un collectif de formateurs et leurs conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice.

Cette étude s'appuie sur une lecture de la formation professionnelle des enseignants novices (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) qui emprunte certains postulats à une théorie générale de l'apprentissage (Nelson, 2008) et de l'action collective (Wittgenstein, 2004). Cette lecture est ordonnée par trois activités de formation : (i) enseigner des règles pour permettre aux enseignants novices de signifier leur vécu et agir différemment en classe ; (ii) aménager des situations et contrôler les premiers suivis des règles pour leur permettre d'en constater les résultats ; (iii) accompagner leur développement en les aidant à interpréter les règles apprises.

Cette recherche a été menée en collaboration avec deux collectifs de formation en éducation physique et sportive. Composés chacun d'un enseignant novice et de plusieurs formateurs, ces collectifs ont été mis en place lors d'un dispositif de formation par les visites. Deux types de données ont été recueillies : des données d'enregistrement audio-vidéo (des leçons et des entretiens de conseil pédagogique menés en suivant) ; des données d'autoconfrontation. Les données ont été analysées afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les acteurs pour signifier leurs activités au cours de chacun des temps du dispositif.

Les résultats montrent principalement l'intérêt pour le collectif de formateurs : (i) de mener une activité d'enseignement (et éventuellement d'explication) ostensive pour permettre à l'enseignant novice de réaliser les premiers suivis des règles conformes à leurs attentes ; (ii) d'aménager les situations de classe pour faciliter son constat des résultats attendus des règles préalablement enseignées ; (iii) d'accompagner son développement en l'aidant à faire usage des règles apprises dans de nouvelles circonstances.

Mots-clefs : formation professionnelle ; enseignants novices ; collectif de formateurs ; activités de formation ; règles.

Résumé en anglais

One of the aims of European education policies in terms of professional training of pre-service teachers consists in consolidating partnerships between universities and schools. At the scientific level, most studies emphasize the importance of strengthening the collaboration between trainers in both institutions through training programs based on the model of the “communities of practice” (Lave & Wenger, 1991). However, those studies do not really specify the nature of the activities organized in such programs.

This study aims at analyzing the training activities of a team of trainers and their consequences on the professional training of pre-service teachers. It leans on a way of reading professional training of pre-service teachers (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) which borrows some premises from a more global theory about learning (Nelson, 2008) and collective action (Wittgenstein, 2004). This way of reading is structured around three training activities : (i) teaching rules to enable pre-service teachers to give meaning to their experience and behave differently in class ; (ii) adjusting situations and checking the first instances of rule-following to enable them to observe the expected results; (iii) working along with them by helping them to interpret the rules they have learnt.

This study was conducted together with two training teams in Physical Education. Every team was made up of one pre-service teacher and several trainers. They were created during training visits. Two sorts of data were gathered : audio and video recordings (of the lessons and of post-lesson interviews that had followed) ; self-confrontation data. Those information were analyzed so as to identify the rules that had been learnt and / or followed by the actors in order to give meaning to their activities in every step of the program.

Results mainly show the significance, for the team of trainers, in : (i) carrying out a ostensive teaching activity (together with, possibly, an explanation), to enable the pre-service teachers to check if the first instances of rule-following are respected as they had planned ; (ii) adjusting class situations to make it easier to observe the results expected from the rules he would have taught beforehand ; (iii) working along with them in their professional development by helping them to use these very rules to new circumstances.

Key-words : professional training, pre-service teachers, team of trainers, training activities, rules.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Résumé en anglais	5
Table des matières	6
Liste des annexes.....	14
Introduction	15
1. Ancrage institutionnel	16
1.1. Un projet européen de rénovation de la formation initiale des enseignants en faveur d'un renforcement du partenariat université-écoles	16
1.1.1. Une ambition : rénover la formation initiale des enseignants pour les préparer à faire face à un métier de plus en plus complexe	16
1.1.2. Un contexte socio-économique particulier : l'émergence de la « société du savoir »	19
1.1.3. Un constat : une formation professionnelle initiale des enseignants qui peine à suivre les évolutions de la société européenne	20
1.1.4. Un axe majeur du programme européen en matière de formation professionnelle initiale des enseignants : renforcer le partenariat université-écoles	21
1.2. La place de la dimension professionnelle dans la réforme de la formation professionnelle initiale des enseignants en France.....	23
1.2.1. La dimension professionnelle dans la maîtrise de la formation professionnelle initiale des enseignants : une place encore à définir	23
1.2.2. La réforme de l'année de titularisation des Enseignants Novices	26
2. Ancrage scientifique : optimiser le partenariat université-écoles par la mise en œuvre de « communautés de pratique ».....	28
2.1. Les limites du partenariat université-écoles traditionnel.....	29
2.1.1. Une alternance qui reste « juxtapositive ».....	29
2.1.2. Des statuts et des missions qui restent mal définis.....	30
2.1.3. Des différences de statuts et de cultures qui rendent le travail du collectif de formateurs inefficace	32

2.2. Un modèle privilégié pour renforcer le partenariat université-écoles : les « communautés de pratique ».....	34
2.2.1. D'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif : l'émergence du modèle des « communautés » dans l'enseignement et la formation	34
2.2.2. Le développement du modèle des « communautés de pratique » dans la formation des enseignants	35
2.2.3. Les principaux dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique ».....	39
2.2.4. Les limites des dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique ».....	46
2.3. Synthèse de la littérature et délimitation de l'objet d'étude.....	48
Cadre théorique	49
1. Principaux postulats extraits d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective	51
1.1. Le non appris et l'appris : capacités anthropologiques et capacités normatives.....	51
1.2. Apprendre des règles et les interpréter pour se développer	53
1.3. Les jeux de langage comme circonstances du suivi des règles	56
2. Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des Enseignants Novices.....	58
2.1. Enseigner des règles pour permettre aux Enseignants Novices de signifier leur vécu et agir différemment en classe.....	59
2.2. Aménager des situations et contrôler les premiers suivis par les Enseignants Novices des règles préalablement enseignées	60
2.3. Accompagner l'interprétation par les Enseignants Novices des règles apprises.....	62
Méthode.....	65
1. Contexte de recueil de données	66
1.1. Le dispositif de formation support à l'étude et ses justifications	66
1.1.1. Une étude longitudinale s'appuyant sur un dispositif de formation évolutif	66
1.1.2. Étape 1 : le cadre institutionnel du dispositif traditionnel d'accompagnement des enseignants novices par les visites	66
1.1.3. Étape 2 du dispositif: la mise en place de Formateurs Universitaires « référents » auprès des Enseignants Novices et des Conseillers Pédagogiques	68
1.1.4. Étape 3 du dispositif : l'introduction d'un nouveau membre dans le collectif [Enseignant Novice – Conseiller Pédagogique – Formateur Universitaire]	69

1.2. Participants	71
1.2.1. Participants à l'Étape 2 du dispositif de formation support à l'étude	71
1.2.2. Participants à l'Étape 3 du dispositif de formation support à l'étude	72
2. Cadre de recueil des données	73
2.1. Les données d'enregistrement des leçons et des Entretiens de Conseil Pédagogique ..	73
2.2. Les données d'autoconfrontation	75
2.2.1. Dispositif de recueil des données d'autoconfrontation	75
2.2.2. Méthode de recueil des données d'autoconfrontation.....	76
3. Cadre d'analyse des données.....	78
3.1. Eléments de justification de la distinction posée dans les résultats entre « règles » et « connaissances »	78
3.2. Etapes de traitement des données	79
3.3. Validité des données.....	83
Résultats	84
1. Manque ou absence d'ostensivité au cœur d'activités d'enseignement.....	87
1.1. L'activité d'enseignement des formateurs relative à l'épisode [<i>« Faire une évaluation diagnostique des élèves »</i>].....	87
1.1.1. Un manque d'ostensivité au cœur de l'enseignement mené par les formateurs	87
1.1.2. Les circonstances dans lesquelles les formateurs mènent l'activité d'enseignement : un épisode de leçon objet de plusieurs points de désaccord entre l'Enseignant Novice et les formateurs	93
1.1.3. Les conséquences du manque d'ostensivité au cœur de l'activité d'enseignement des formateurs	108
1.1.4. Synthèse	115
1.2. L'absence d'ostensivité au cœur de l'activité d'enseignement des formateurs relative à l'épisode [<i>« Contrôler les élèves lors de la situation d'échauffement ludique »</i>].....	116
1.2.1. Les formateurs ne dressent pas de nouveaux liens de signification.....	116
1.2.2. : Les circonstances de l'absence d'enseignement de la part des formateurs : un désaccord entre l'Enseignant Novice et les formateurs	122
1.2.4. Synthèse	129
2. Enseignement ostensif et apprentissage d'une règle par l'Enseignant Novice	131
2.1. Le Professeur Référent dresse ostensivement un lien de signification	131

2.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'enseignement ostensif est menée par le Professeur Référent : un jugement partagé par les acteurs.....	137
2.3. Les conséquences de l'activité d'enseignement ostensif du Professeur Référent sur la formation professionnelle de l'Enseignant Novice	140
2.3.1. Une insatisfaction source d'apprentissage de nouvelles règles.....	140
2.3.2. Les autres circonstances sources d'apprentissage pour l'Enseignant Novice.....	145
2.4. Synthèse	151
3. Accompagnement des premiers suivis des règles enseignées et engagement dans des explications ostensives	153
3.1. L'activité d'explication des formateurs relative à l'épisode [« <i>Présenter les situations</i> »].....	153
3.1.1. L'activité d'explication ostensive menée par le Professeur Référent	153
3.1.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'explication est réalisée par le Professeur Référent : le constat d'un suivi inadéquat en classe de la règle enseignée...	162
3.1.3. Les conséquences de l'activité d'explication menée par le Professeur Référent : des premiers suivis de la règle par l'Enseignant Novice lors de l'autoconfrontation conformes aux attentes des formateurs	170
3.1.4. Synthèse	171
3.2. L'activité d'explication des formateurs relative à l'épisode [« <i>Mettre en œuvre une fiche d'observation</i> »].....	172
3.2.1. L'activité d'explication ostensive menée par la Conseillère Pédagogique et le Professeur Référent	172
3.2.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'explication est menée par les formateurs : un accord entre l'Enseignant Novice et la Conseillère Pédagogique sur le manque de clarté de la fiche.....	178
3.2.3. Les conséquences de l'explication ostensive menée par les formateurs.....	180
3.2.4. Synthèse	186
4. Accompagnement de l'interprétation d'une règle apprise par l'Enseignante Novice : intérêts et difficultés.....	187
4.1. L'activité d'accompagnement de l'interprétation de la règle apprise par l'Enseignante Novice menée par la Conseillère Pédagogique : une activité de questionnement suivie d'une activité de négociation.....	187

4.2. Les circonstances dans lesquelles la Conseillère Pédagogique s’essaye à accompagner l’interprétation de la règle	194
4.2.1. Un apprentissage de la règle long et laborieux que l’Enseignante Novice est difficilement prête à remettre en cause.....	194
4.2.2. La Visite Conseil 2 : un désaccord entre l’Enseignante Novice et la Conseillère Pédagogique sur l’adéquation du suivi de la règle apprise rendant son activité d’aide à l’interprétation difficile	198
4.3. Les conséquences de l’activité d’accompagnement à l’interprétation menée par la Conseillère Pédagogique : un désaccord qui perdure.....	201
4.4. Synthèse	203
5. Un préalable à l’engagement des formateurs dans l’enseignement d’une nouvelle règle : connaître les intentions de l’Enseignant Novice en classe	204
5.1. L’activité d’enseignement des formateurs relative à l’épisode [« <i>Présenter la leçon</i> » / « <i>Expliquer la première situation</i> »]	204
5.2. Les circonstances dans lesquelles l’activité d’enseignement des formateurs est réalisée : une mésinterprétation des formateurs sur ce qui est fait par l’Enseignant Novice en classe.....	208
5.3. Conséquences de l’activité d’enseignement menée par les formateurs : un échec dans l’apprentissage d’une règle.....	213
5.4. Synthèse	215
Discussion	217
1. Contribution de l’étude à la description de l’activité de formation d’un collectif de formateurs auprès d’un Enseignant Novice	218
1.1. Un préalable à la constitution d’un collectif de formateurs : la nécessité de former les formateurs à travailler ensemble	219
1.2. L’activité du collectif de formateurs pendant la leçon	222
1.2.1. S’accorder sur la façon de signifier et juger l’activité de l’Enseignant Novice ...	222
1.2.2. Aménager les situations de classe pour faire suite aux séquences de formation antérieures	226
1.3. L’activité du collectif de formateurs lors de l’Entretien de Conseil Pédagogique post-leçon	229
1.3.1. Prendre en compte les intentions de l’Enseignant Novice pour se mettre d’accord sur ce qui a été fait en classe	229

1.3.2. Enseigner ostensivement des règles	232
1.3.3. S'expliquer sur les premiers suivis des règles préalablement enseignées.....	234
1.3.4. Accompagner l'interprétation des règles apprises	235
2. Théorie des « communautés de pratique » et formation professionnelle : discussion théorique.....	237
2.1. Mise en discussion du caractère informel, inductif et linéaire de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique.....	237
2.2. Mise en discussion du caractère participatif de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique.....	242
2.3. Mise en discussion du caractère négocié de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique.....	246
Bibliographie.....	250
Annexes.....	273

Liste des tableaux

Tableau 1 : Étape 1 du dispositif (2006-2007) : le dispositif initial de formation des Enseignants Novices par les visites dans les écoles	67
Tableau 2 : Étape 2 du dispositif (2007-2008 ; 2008-2009) : la mise en place de Formateurs Universitaires « référents »	69
Tableau 3 : Étape 3 du dispositif (2009-2010) : la mise en fonction de Professeurs Référents.....	70
Tableau 4 : Illustration du traitement des données.....	82

Liste des figures

Figure 1 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'une leçon menée par un Enseignant Novice	74
Figure 2 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'un Entretien de Conseil Pédagogique entre un Enseignant Novice et plusieurs formateurs	74
Figure 3 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'une autoconfrontation menée avec un Formateur Universitaire	77

Liste des annexes

1. Annexe 1 : Retranscription <i>verbatim</i> des données d'enregistrement des leçons et des Entretiens de Conseil Pédagogique.....	274
2. Annexe 2 : Retranscription <i>verbatim</i> des données d'enregistrement des séances d'autoconfrontation.....	315

Introduction

1. Ancrage institutionnel

Ce premier chapitre est organisé en deux sous-chapitres.

Tout d'abord, un état des lieux des principales orientations des politiques éducatives européennes en matière de formation professionnelle initiale des enseignants¹ est réalisé. Parmi ces orientations, celle visant à renforcer le partenariat entre les universités et les écoles² est plus particulièrement analysée.

Ensuite, les choix politiques en matière de formation professionnelle des enseignants sont plus précisément examinés en France. Ce resserrement vise à montrer que la prise en compte de la recommandation européenne consistant à renforcer le partenariat entre les universités et les écoles³ reste peu opérationnalisée au sein des programmes de formation nationaux.

1.1. Un projet européen de rénovation de la formation initiale des enseignants en faveur d'un renforcement du partenariat université-écoles

1.1.1. Une ambition : rénover la formation initiale des enseignants pour les préparer à faire face à un métier de plus en plus complexe

Les systèmes d'éducation et de formation des pays européens se caractérisent par leur extrême diversité, tant au niveau de leur organisation et de leur financement que de leur fonctionnement administratif et/ou pédagogique. Aussi depuis quelques années, l'Union Européenne tente, comme pour d'autres secteurs tels que l'industrie, les services, l'agriculture ou les transports, d'harmoniser les politiques et les structures éducatives des différents États la composant. En 1999, le processus de Bologne a ainsi posé les fondations d'un espace

¹ Le terme « enseignant » est employé de façon générique pour désigner l'ensemble des professeurs intervenant en Europe dans le cadre de l'enseignement scolaire avant l'université.

² Le terme « écoles » est employé de façon générique pour désigner les établissements scolaires européens accueillant des élèves d'âge scolaire (entre 3 et 18 ans selon les pays).

³ Dans la suite du texte, pour parler du partenariat entre une université et les établissements scolaires d'accueil (une école ou un réseau d'écoles), nous employons la terminologie « partenariat université-écoles ».

européen de l'enseignement supérieur en créant un système commun d'organisation des études, une reconnaissance des diplômes et des périodes d'études à l'étranger, une « assurance qualité » et des règles concernant la gouvernance des universités. Dans cette dynamique, l'accroissement de la qualité de la formation des enseignants est devenu, depuis plusieurs années, un enjeu majeur (Cros, 2005). L'amélioration de cette formation figure en effet parmi les axes prioritaires du programme « Éducation et formation 2020 » relatif aux objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation entérinés par le Conseil Européen à la suite des accords de Bologne⁴.

Les raisons de cette attention particulière portée à la formation des enseignants sont multiples. D'abord, cette attention tient à la structure démographique du corps enseignant. Les enseignants européens ont en effet un âge moyen élevé et leur renouvellement devra donc être assuré à court terme. Ensuite, le niveau de recrutement et les contenus de formation sont différents selon les pays. Enfin, la formation continue est peu développée dans la plupart des États. Par exemple, en France, aux Pays-Bas, en Suède, en Islande et en Norvège, la formation professionnelle continue constitue une obligation institutionnelle mais, dans la pratique, la participation des enseignants à cette dernière reste facultative⁵. L'attention portée à la formation des enseignants trouve, par ailleurs, ses justifications dans le fait que les enseignants exercent au quotidien un métier qui ne cesse de gagner en complexité⁶. Ces derniers sont en effet confrontés à des attentes multiples et diverses, nourries par des environnements éducatifs hétérogènes⁷. Ainsi, alors qu'ils ont pour principale mission d'enseigner les connaissances considérées comme élémentaires dans leur(s) discipline(s) de rattachement, il est de plus en plus attendu de leur part qu'ils répondent à de nouvelles orientations éducatives⁸ pour lesquelles ils ne sont pas forcément formés, comme par exemple la prise en compte des besoins spécifiques de chaque élève⁹, la construction de compétences

⁴ Rapport de l'OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.

⁵ Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2006*. Bruxelles : Eurydice, p.160.

⁶ Communication (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen.

⁷ Communication (2009). *Les compétences clés dans un monde en mutation*. Communication de la Commission au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.

⁸ Communication (2007). *Les enseignants eux aussi doivent bénéficier d'une éducation et d'une formation de qualité !* Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen.

⁹ Le terme « élèves » est employé de façon générique pour désigner l'ensemble des jeunes scolarisés en Europe avant les études universitaires.

permettant à chacun d'entre eux d'être autonome tout au long de sa vie ou encore l'utilisation des nouvelles technologies éducatives¹⁰.

Cette diversification des missions confiées aux enseignants peut être associée à l'arrivée dans les écoles de ce qu'il est convenu d'appeler de « nouveaux publics » (Pourtois & Desmet, 1999), provoquant une transformation profonde de leur travail quotidien. Comme le constate Van Zanten (2003), les pratiques quotidiennes des enseignants, mais aussi plus largement la fonction même de l'école, ont ainsi largement évolué : « *les conceptions et les pratiques traditionnelles des professionnels de l'enseignement ont en effet été profondément ébranlées par l'arrivée massive de nouveaux publics peu préparés intellectuellement et socialement à accepter les cadres proposés par l'institution* » (p.279). Dans le détail, l'évolution des pratiques traditionnelles des enseignants peut être mise en lien avec l'écart qui se creuse progressivement entre la culture juvénile et les valeurs scolaires (Barrère, 2002). Ceci amène d'ailleurs certains auteurs à distinguer les « pratiques enseignantes » et les « pratiques d'enseignement » (Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud & Tardiff, 2007). Les « pratiques enseignantes » sont définies comme « *l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant* » tandis que les « pratiques d'enseignement » traduisent le « *sous-ensemble des pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires* » (p.9). En France par exemple, les pratiques enseignantes se multiplient sous l'effet notamment des mises en place successives de l'accompagnement éducatif¹¹ au collège en 2008 puis du tutorat et de l'accompagnement personnalisé¹² au lycée en 2010. Chacune de ces mesures est envisagée comme une adaptation nécessaire à une école qui a changé, du fait de la démocratisation de son public et la volonté de lutter contre le décrochage scolaire.

L'évolution du travail des enseignants nécessite donc qu'ils acquièrent de nouvelles compétences. Former des enseignants capables de répondre aux nouvelles attentes sociales attribuées à l'école est donc le défi auquel doit répondre la formation initiale et continue des enseignants de demain.

¹⁰ Rapport OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.*

¹¹ France : Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008*, Circulaire n°2008-080 du 05/06/2008.

¹² France : Ministère de l'Éducation Nationale (2010). *Le tutorat au lycée*, Circulaire n°2010-011 du 29/01/2010 ; *Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique*, Circulaire n°2010-013 du 29/01/2010.

1.1.2. Un contexte socio-économique particulier : l'émergence de la « société du savoir »

Le défi visant à réformer la formation des enseignants est d'autant plus difficile à relever que, depuis une quinzaine d'années, la formation des enseignants doit répondre aux nouveaux impératifs liés aux mutations économiques et sociales du monde d'aujourd'hui, compte tenu notamment de l'émergence de la « société du savoir » (Nicolot, 2010). Cette expression a été créée au début des années 1990 pour décrire et expliquer les transformations du travail et des qualifications requises pour la main d'œuvre dans la société post-industrielle. Cette main d'œuvre doit se former tout au long de la vie afin de répondre aux besoins de l'économie. Au-delà de ces intérêts économiques, la société du savoir posséderait, selon certaines interprétations, une dimension individuelle et collective humaniste. Par exemple, le Rapport mondial de l'UNESCO de 2005 énonce : « *au cœur d'une société du savoir, il y a la capacité d'identifier, de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer et d'appliquer les connaissances nécessaires au développement humain. Elle repose sur une vision de la société propice à l'autonomisation, qui englobe les notions de pluralité, d'intégration, de solidarité et de participation* » (p.27)¹³.

C'est dans ce contexte socio-économique que le Conseil Européen fait de l'investissement dans les ressources humaines l'une de ses priorités. La stratégie consiste à faire de l'Union Européenne un acteur majeur de l'économie de la connaissance à l'horizon 2020. L'importance de la formation des individus occupe une place centrale dans ce processus et la formation des enseignants en est la pierre angulaire. De la qualité du travail des enseignants dépend en effet l'acquisition des connaissances et la construction des compétences par les élèves, déterminant *in fine* leurs chances de réussite sur le marché du travail et leur participation active à la vie de la société et de l'économie européenne¹⁴. Selon le Conseil Européen (2006), « *l'éducation et la formation sont indispensables au développement à long terme du potentiel de l'Union Européenne en matière de compétitivité, ainsi qu'à la cohésion sociale (...). Le rythme des réformes doit s'accélérer afin de garantir l'existence de systèmes d'éducation de grande qualité, à la fois efficaces et équitables* » (p.6)¹⁵.

¹³ Rapport mondial de l'UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*.

¹⁴ Communication (2008). *Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. Communication de la Commission « *Education et Formation 2010* » au Parlement Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.

¹⁵ Conseil de l'Union Européenne (2006). *Relance de la stratégie de Lisbonne pour l'emploi et la croissance*.

1.1.3. Un constat : une formation professionnelle initiale des enseignants qui peine à suivre les évolutions de la société européenne

Ce contexte d'émergence et de développement d'une société du savoir dans le monde amène à penser que le renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants ne peut plus se penser uniquement à l'échelle nationale. Cependant, même si les initiatives européennes se multiplient pour harmoniser les programmes de formation des enseignants, l'éducation continue de faire partie des prérogatives de chaque État. Par ailleurs, en 2007, une communication de la Commission des Communautés Européennes au Parlement Européen, au titre particulièrement évocateur « *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* », dresse un constat sans appel : malgré leur diversité et en dépit des réformes introduites récemment dans différents pays européens, la formation initiale des enseignants, sous de nombreux aspects, ne les prépare pas efficacement à faire face à la complexité de leur métier et à s'adapter aux évolutions des savoirs et des sociétés¹⁶.

Parmi les différentes composantes de cette formation, celle relative à la dimension professionnelle est largement discutée voire, dans certains pays, repensée dans le cadre d'un réexamen des programmes de formation (Smith, 2008). Accompagnant ce mouvement de rénovation de la formation des enseignants, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) recommande ainsi que lors des débats sur la durée de la formation des enseignants, les pays accordent plus d'importance à l'accroissement des ressources consacrées à l'intégration et au développement professionnel. Plus concrètement, elle les invite à se donner les moyens d'optimiser les stages de pratique professionnelle menés dans les écoles et de renforcer les programmes d'insertion à la profession. Elle mentionne que « *les étapes de la formation initiale, de l'initiation et de la formation professionnelle des enseignants doivent être plus étroitement connectées pour élaborer un système d'apprentissage et de formation plus cohérent pour les enseignants* » (p.11)¹⁷.

Dans le même ordre d'idées, la Commission du Parlement Européen ayant pour objet d'« *améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants* »¹⁸ pointe la faiblesse de la dimension professionnelle au cœur des formations des enseignants dans de nombreux

¹⁶ Communication au Conseil et au Parlement Européen (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*.

¹⁷ Rapport de l'OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.

¹⁸ Communication au Conseil et au Parlement Européen (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*.

pays européens. Elle note ainsi que « *dans de nombreux états membres, il n'existe guère de coordination systématique entre les différentes composantes de la formation des enseignants, ce qui entraîne un manque de cohérence et de continuité* » (p.3). Ce constat est plus particulièrement relevé dans le cadre de la formation des enseignants du second degré pour lesquels le volet professionnel représente une part assez faible de la formation, comparativement au volet académique¹⁹.

1.1.4. Un axe majeur du programme européen en matière de formation professionnelle initiale des enseignants : renforcer le partenariat université-écoles

En vue de penser la formation des enseignants à la lueur des évolutions sociétales, cinq grandes compétences ont été circonscrites au niveau européen²⁰ : déterminer les besoins spécifiques de chaque élève et les satisfaire grâce à l'application d'une large gamme de stratégies pédagogiques ; aider les élèves à devenir des apprenants entièrement autonomes tout au long de leur vie ; aider les élèves à acquérir les compétences énumérées dans le Cadre Européen Commun de Référence²¹ ; travailler dans un environnement multiculturel, et travailler en étroite collaboration avec leurs collègues, les parents d'élèves et la communauté élargie. Afin que ces compétences puissent se construire dès la formation initiale, plusieurs orientations sont proposées pour concevoir les programmes de formation. Il s'agit de former les enseignants au niveau du master dans les universités, d'établir des liens solides avec les établissements scolaires et professionnels de l'enseignement, de développer la pratique réflexive et la mobilité internationale, et de développer une formation tout au long de la vie²².

Parmi ces orientations, celle relative à la nécessité de penser les programmes de formation dans le cadre d'un véritable partenariat université-écoles est tout particulièrement

¹⁹ Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2006*. Bruxelles : Eurydice, p.156.

²⁰ Voir http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm.

²¹ Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (ISBN 9782278050758)*. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. (...) Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (p.9).

²² Rapport de l'OCDE (2005). *Principes européens communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants*.

mise en avant. La Commission de l'Union Européenne précise par exemple que « *les établissements de l'enseignement supérieur ont un rôle majeur à jouer dans la création de partenariats efficaces avec les écoles et les autres acteurs pour veiller à ce que leurs programmes de formation pour enseignants reposent sur des faits concrets et établis et sur une bonne expérience des salles de classe* » (p.16)²³. Elle rejoint là bon nombre d'auteurs qui vont jusqu'à avancer que la capacité des systèmes d'éducation et de formation à relever les défis du XXI^{ème} siècle dépend des possibilités offertes aux enseignants par les politiques gouvernementales de bénéficier de programmes de développement professionnel tout au long de la vie et basés sur la collaboration avec l'université (Collinson *et al.*, 2009).

La formation des enseignants définie par l'Union Européenne se veut donc à la fois de haut niveau universitaire et en prise directe avec les pratiques professionnelles. Elle a pour finalité de développer la réflexivité des enseignants et s'appuie sur l'ambition d'un développement professionnel permanent en vue de répondre aux évolutions de la société actuelle. Le modèle de l'« enseignant professionnel » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996), capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies est donc privilégié. La mise en œuvre d'une formation organisée sur ce modèle passe par un renforcement du partenariat université-écoles. Politiquement introduite il y a une dizaine d'années, l'idée selon laquelle il est nécessaire de renforcer le partenariat université-écoles pour améliorer la formation professionnelle initiale des enseignants gagne donc du terrain dans les politiques européennes. Les évolutions des programmes de formation des enseignants sont toutefois conditionnées par leur mise en œuvre effective dans chacun des États de l'Union Européenne. À cet égard, le cas de la France est particulièrement significatif.

²³ Communication au Conseil et au Parlement européen (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants.*

1.2. La place de la dimension professionnelle dans la réforme de la formation professionnelle initiale des enseignants en France

1.2.1. La dimension professionnelle dans la masterisation de la formation professionnelle initiale des enseignants : une place encore à définir

Une réforme de la formation professionnelle initiale des enseignants s'inscrivant dans une volonté d'harmonisation des diplômes au niveau européen a été engagée récemment en France. A la demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), a été rédigé le rapport dit « Jolion »²⁴. Ce dernier visait à proposer des pistes afin d'optimiser le processus de formation par « master » (encore appelé processus de « masterisation ») dans les universités. Ce rapport consacre une de ses parties aux masters liés aux métiers de l'enseignement. Il est notamment précisé qu'« *enseigner relève d'une compétence professionnelle et exposer son savoir ne suffit pas à transmettre des connaissances* » (p.47). A l'instar des politiques éducatives européennes, ce rapport recommande donc un rapprochement entre les contenus « théoriques » et les expériences de terrain vécues par les étudiants en rendant la formation initiale des enseignants plus professionnelle.

La lettre de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du 17 octobre 2008²⁵, introduisant institutionnellement la dynamique relative à la masterisation dans la formation des enseignants, reprend elle aussi les grandes orientations fixées par l'Union Européenne, notamment celle en faveur d'un renforcement du partenariat université-écoles. Cette réforme de la masterisation est pensée autour d'un enjeu majeur selon lequel « *l'amélioration de la formation des personnels enseignants, la revalorisation de leur métier et la prise en considération des recommandations européennes constituent les objectifs fondamentaux du nouveau mode de recrutement et de formation au niveau master* » (p.1). En outre, un autre enjeu réside dans le maintien d'une formation professionnelle de qualité. Plus précisément, « *la formation professionnelle ne saurait se limiter à l'envoi des étudiants dans les classes (...). Il est souhaitable qu'elle puisse s'articuler avec une réflexion didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique qui suppose des allers-retours entre terrain et formation* » (p.2). Dans cette réforme, l'organisation de la formation repose donc plus particulièrement sur

²⁴ Rapport Jolion (2008, septembre). *Bilan et évolution du cursus de master*.

²⁵ France : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008). *Campagne d'habilitation de diplômés de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement*.

le principe d'un partenariat entre l'université et les établissements d'accueil des enseignants en formation.

Cependant, il est à noter le caractère ambigu du positionnement des auteurs du rapport Jolion vis-à-vis de la dimension professionnelle des formations universitaires pensées sous la forme de masters. Alors qu'ils pointent en effet la faible capacité des formations de type master à ouvrir sur le monde professionnel, les propositions faites pour davantage asseoir la dimension professionnelle de ces formations restent superficielles. A ce titre, les propositions faites pour accroître l'utilité de stages (pré-)professionnels sont en effet pour le moins discutables. Il est en effet précisé que le cursus master doit « *prévoir un stage de longue durée dont l'objectif est la mise en situation métier* » (p. 41). Ce stage doit être « *situé le plus souvent en fin de cursus (semestre S4)* » (p.41), une fois que les étudiants ont acquis les connaissances académiques indispensables à l'exercice du métier. Autrement dit, les liens établis entre « la science » d'un côté et « le terrain » de l'autre ne permettent d'intégrer que très tardivement les périodes de stage au cours du cursus de formation, sans les penser dans une logique d'alternance avec les connaissances acquises à l'université.

Ce manque d'articulation entre les contenus universitaires et les expériences professionnelles vécues par les étudiants dans les écoles semble aussi transparaître dans la circulaire du 17 octobre 2008. Il est énoncé dans ce texte que « *les cursus, notamment les masters, devront s'adapter à la formation des futurs enseignants en prévoyant une formation effective à leur métier, en prévoyant des pratiques encadrées incluant des stages* » (p.1). Plus précisément, il est indiqué que la formation professionnelle doit pouvoir « *s'articuler avec une réflexion didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique qui suppose des allers-retours entre terrain et formation accompagnés d'une réflexion encadrée par l'équipe pédagogique. Les ateliers d'analyse de pratique sont un des outils de formation que les établissements pourront développer* » (p.2). Pourtant, les stages pratiques dans les établissements scolaires ne sont pas rendus obligatoires durant la formation²⁶. Par conséquent, certains enseignants nouvellement recrutés peuvent ne pas avoir effectué de stages pratiques durant leur formation et découvrir les réalités de leur métier seulement lors de leur entrée en fonction.

Le renforcement d'un partenariat université-écoles permettant de mieux articuler la formation universitaire et la mise en place de stages de différentes natures reste donc un enjeu

²⁶ Et pourtant la Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen (2007) précise page 16 : « *Il conviendrait de consolider les liens entre les formateurs enseignants, les enseignants en exercice, le monde du travail et d'autres sphères d'activités* ».

majeur de la refonte de la formation des enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008). Cependant, l'absence d'indications explicites quant à la place et à l'organisation des périodes de stages et leurs exploitations à l'université, associée à la multiplicité des objectifs à poursuivre en cours de master (formation de haut niveau scientifique, formation à la recherche, ouverture sur d'autres voies professionnelles, etc.), semblent réduire les possibilités d'une formation professionnelle effective.

En octobre 2011, l'actualisation du rapport dit « Jolion » fait état des résultats de la mise en œuvre du processus de masterisation au sein de la formation des enseignants²⁷. Malgré les conclusions du précédent rapport, le constat d'un manque d'articulation entre les périodes professionnelles dans les écoles et les apports délivrés à l'université est à nouveau fait. Ce manque d'articulation est notamment dû à la place octroyée aux concours de recrutement régionaux (CRPE) ou nationaux (CAPES ou agrégation) placés en cours de deuxième année de master. En effet, il est indiqué que « *l'incertitude liée à un concours dont les résultats ne sont connus qu'en novembre ou en janvier rend très difficile le travail d'articulation entre le volet académique et le volet professionnel* » (p.12). Parallèlement, la nécessité de mieux articuler les périodes de stage avec les enseignements réalisés à l'université est une nouvelle fois mise en exergue : « *quel que soit le cursus, le stage doit être un élément de la formation à part entière, i.e. il contribue tout autant que les autres parties du cursus aux objectifs de la formation. En ce sens, le stage doit être préparé, encadré et évalué au regard des objectifs de la formation* » (p.13). De plus, la nécessité de conférer aux stages une véritable dimension professionnelle est réaffirmée. Les établissements scolaires d'accueil devraient ainsi être pensés comme « *de vrais terrains d'apprentissage et pas comme un prétexte à fournir un vivier de remplaçants* » (p.14). Cette recommandation est mise en lien avec le besoin de former les enseignants accueillant les stagiaires à « *assumer une fonction de formateur* » (p.14).

Enfin, l'arrêté du 15 juin 2012 fixant le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants²⁸ indique encore une fois que la formation initiale se doit de « *faire alterner enseignement théorique et pratique en milieu scolaire* » (p.1 de l'annexe de l'arrêté). Pour cela, cette formation doit être organisée « *dans le cadre d'une collaboration étroite et d'un dialogue approfondi entre les recteurs d'académie et les établissements d'enseignement* »

²⁷ Rapport Jolion (2011, octobre). *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Bilan et enjeux.*

²⁸ France : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012). *Arrêté du 15 juin 2012 fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation.* Journal Officiel n°0150 du 29 juin 2012.

supérieur » (p.1 de l'annexe de l'arrêté). Ce partenariat est considéré comme le « *garant du respect des principes de continuité et de cohérence de la formation professionnelle des enseignants sur l'ensemble du territoire* » (p.1 de l'annexe de l'arrêté).

1.2.2. La réforme de l'année de titularisation des Enseignants Novices

En articulation avec la mise en place de masters ouvrant sur les différents métiers de l'enseignement, une nouvelle structuration de la formation professionnelle²⁹ post-master a été mise en œuvre. Cette formation professionnelle dite « *continuée* » vise à accompagner les enseignants novices³⁰ lors de leur entrée dans le métier.

Tout d'abord, cette nouvelle structuration de la formation professionnelle des EN tend à faire évoluer l'équilibre entre la part de la formation dans les universités et la part de la formation dans les écoles. Alors que la quotité de leur service correspondant à leur stage en responsabilité dans les écoles était jusqu'alors équivalente à la moitié de leur obligation réglementaire de service hebdomadaire, l'autre mi-temps étant consacrée à la formation à l'université (ou dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), cette réforme accorde désormais une part beaucoup plus importante à la formation dans les écoles.

Par ailleurs, la formation continuée qui leur est offerte durant l'année de prise de fonction devrait s'inscrire dans « *un continuum de formation, en articulation avec celle qui leur a été dispensée antérieurement* » (p.1). Le volume de la formation dispensée au cours de l'année scolaire est équivalent à un tiers de leur obligation réglementaire de service, alors que ce volume de formation était jusque là égal à la moitié de leur temps de travail.

En ce qui concerne l'accompagnement des EN dans les écoles au cours de leur stage en responsabilité, il est précisé qu'il prend la forme d'« *un temps de compagnonnage et de formation assurée par des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés* » (p.2). Les missions de ces personnels sont d'ailleurs définies par la circulaire du 22 Juillet 2010³¹ qui

²⁹ France : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010). *Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaire*. Circulaire n° 2010-037 du 25 Février 2010.

³⁰ Le terme « *enseignant novice* » est ici employé pour désigner de façon générique les enseignants qui effectuent leur première année d'enseignement en responsabilité suite à l'obtention d'un concours de recrutement. En France, depuis la dernière réforme sur la formation professionnelle initiale des enseignants (circulaire du 25 février 2010), ces enseignants novices sont nommés « *fonctionnaires titulaires stagiaires* ». Pour désigner ces enseignants, nous employons l'abréviation « *EN* » dans la suite du texte.

³¹ BO n°29 du 22 juillet 2010. *Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires*.

précise que les professeurs conseillers pédagogiques³² tels qu'ils sont nommés « *garantissent la dimension professionnelle de la formation* » des EN (p.1). Le CP est considéré à la fois comme « *expert de la pratique de la classe et 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* » (p.1). Le CP ne doit donc pas se contenter d'accueillir, de favoriser la socialisation au milieu professionnel et de conseiller l'EN par l'exemple, en montrant ce qu'il fait. Sa mission va institutionnellement bien au-delà : il explicite sa pratique, l'examine de manière critique, la met en rapport avec la théorie, favorise le questionnement des stagiaires et ouvre les possibles plutôt que de se donner en exemple. En d'autres termes, il doit se conduire à la fois en praticien réflexif et en formateur d'adultes. Il assure une médiation entre l'université et le milieu professionnel, entre les savoirs dits « théoriques » et les savoirs dits « pratiques », entre une vision idéalisée de la profession et ce qu'elle est véritablement une fois le miroir traversé. Autrement dit, compte tenu des diverses missions qui lui sont confiées, le CP peut être considéré comme le garant de la mise en œuvre d'un partenariat entre l'université et les écoles dans la formation professionnelle des enseignants entrant dans le métier.

Un parallèle peut être à ce niveau tracé avec les propos de Pelpel (1989) qui proposait, il y a déjà plus de vingt ans, que le CP assume trois rôles : celui de professionnel formateur qui exploite son expérience pour faire acquérir à l'EN des comportements professionnels ; celui de médiateur facilitant l'insertion de l'EN dans le milieu de travail, et celui d'expert éducateur encadrant l'activité de l'EN et contribuant à son évaluation. Dans d'autres de ses travaux (1995, 1996), cet auteur a par ailleurs montré combien la fonction tutorale est écartelée entre deux grandes orientations : celle du « compagnon » qui reçoit dans sa classe, montre et conseille à partir d'une expérience commune, et celle de « l'expert » qui suit l'EN en responsabilité et le conseille, non à partir d'une expérience directe de son enseignement, mais en quelque sorte à distance, à l'occasion d'entretiens et grâce à ses capacités de diagnostic. En reprenant la classification proposée par Carré, Moisan & Poisson (1997), le stage en responsabilité peut être considéré dans le cadre de cette réforme comme un mélange d'« hétéroformation » (l'EN reçoit des conseils et bénéficie de l'expérience d'autrui) ; d'« écoformation » (il se familiarise avec un nouveau milieu et s'y socialise) et d'« autoformation » (il apprend par exercice).

³² Pour désigner les conseillers pédagogiques, nous employons l'abréviation « CP » dans la suite du texte.

Le cas de la France montre que si l'Union Européenne tente d'unifier la formation des enseignants dans les différents États autour de quelques points forts tels que le renforcement du partenariat université-écoles, ces recommandations énoncées ne sont pas intégralement suivies par les autorités politiques nationales. Par exemple, au cours de l'année d'entrée dans le métier des EN, les instances politiques ont choisi d'accroître la place de la formation dans les écoles en donnant plus de place au compagnonnage assuré par les CP sans véritablement penser le partenariat université-écoles.

2. Ancrage scientifique : optimiser le partenariat université-écoles par la mise en œuvre de « communautés de pratique »

L'ambition politique consistant à renforcer le partenariat université-écoles trouve un écho dans la littérature scientifique nationale et internationale. Organisé en trois sous-chapitres, ce second chapitre tente de circonscrire cette dernière.

Dans un premier temps, les limites du partenariat université-écoles traditionnellement mis en œuvre sont présentées. La principale de ces limites tient dans le fait que ce partenariat est organisé sur le principe d'une alternance qui reste juxtapositive.

Dans un deuxième temps, le principal aménagement mis en œuvre pour redéfinir ce partenariat université-écoles en vue de le rendre plus effectif et efficace est détaillé. Cet aménagement consiste à mettre en œuvre des dispositifs de formation fondés sur le modèle des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Sont successivement envisagés les circonstances dans lesquelles de tels dispositifs sont apparus, leurs intérêts et leurs limites.

Dans un dernier temps, une synthèse de cette revue de littérature est proposée afin de circonscrire l'objet de cette étude.

2.1. Les limites du partenariat université-écoles traditionnel

2.1.1. Une alternance qui reste « juxtapositive »

Le principe d'une alternance dite « intégrative » (Malglaive, 1994) entre formation au métier et exercice du métier trouve tout son sens dans l'articulation des diverses expériences dites « de terrain » (Cartaut, 2009) vécues par les EN dans les écoles avec les éléments de formation délivrés soit à l'université par les Formateurs Universitaires³³, soit directement dans les écoles par les CP. Bien qu'il soit actuellement pensé et organisé comme central dans la formation des enseignants, ce principe pose toutefois encore un certain nombre de difficultés (pour une revue : Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009). En effet, le rapprochement des deux « grands mondes » que sont l'université et les écoles ne va pas sans difficultés, tensions et autres conflits (Bourdoncle & Lessard, 2003). Bon nombre de travaux concluent d'ailleurs à l'existence d'une collaboration minimale dans de nombreux cas entre ces deux institutions. Cette collaboration entre une formation théorique et technique proposée au sein des universités et des apprentissages pratiques réalisés au sein des écoles d'accueil est dite « juxtapositive » (Malglaive, 1994).

De nombreuses études notent en effet que les EN, tout comme les CP et les FU, rencontrent des difficultés pour s'inscrire de façon cohérente dans les dispositifs de formation par alternance marqués d'une « association manquée » (Pajak, 2001) entre les deux mondes largement séparés (Beck & Kosnik, 2000) que sont l'université et les écoles. En apparence, les programmes de formation proposés aux EN prennent appui sur une alternance effective entre ces deux mondes. Or, une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes laisse apparaître une cassure entre, d'une part, le programme de formation des enseignants élaboré et mis en œuvre à l'université et, d'autre part, l'organisation des savoirs dans les écoles (Cochran-Smith, 2003).

Sur ce point, de sévères critiques sont d'ailleurs émises par les EN eux-mêmes lorsque les contenus et les expériences vécues dans différents lieux et temps de formation se juxtaposent. Telle qu'elle est pensée par les décideurs politiques, l'alternance suppose en effet la conversion des connaissances théoriques en compétences situées par immersion professionnelle. Les EN doivent donc chercher à relier par eux-mêmes les apprentissages faits

³³ Pour désigner les formateurs universitaires, nous employons l'abréviation « FU » dans la suite du texte.

sur des lieux de formation différents (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005 ; Korthagen, Loughran & Russel, 2006 ; Serres, 2006). Or, dans ce contexte, les EN dévalorisent la formation à l'université accusée d'abstraction, de contradictions et de manque de réalisme (Escalié & Chaliès, 2008). Par exemple, les FU sont souvent considérés comme trop éloignés des réalités du terrain ou n'ayant plus la légitimité nécessaire pour transmettre le métier (Snow-Gerono, 2008 ; Yayli, 2008).

Même si l'optimisation de l'alternance entre les différentes temporalités de la formation est relevée comme une nécessité (Maandag, Folkert Denium, Hofman & Buitnik, 2007), les programmes de formation sont donc encore largement vécus par les EN comme une collection de cours pour la plupart sans relations (Darling-Hammond, 2006). Tel que le précisait déjà Ben-Peretz (1995), ces programmes s'appuient encore le plus souvent sur une « vision fragmentée » des savoirs entre les cours et les expériences de terrain. Ils placent finalement les EN dans l'incapacité de tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université et les expériences pratiques vécues en établissements scolaires (Cope & Stephen, 2001 ; Hahn, 2007).

Une réponse possible à cette difficulté est toutefois envisageable. Elle consisterait à sortir du principe de relative autonomie des deux institutions pour considérer qu'un dialogue est nécessaire sur le plan pédagogique. Autrement dit, une véritable pédagogie de l'alternance (Veillard & Coppé, 2009) pourrait être engagée afin de construire des médiations entre ces deux types de situations d'apprentissage. Les EN pourraient ainsi plus facilement mettre en tension les différents types de savoirs (théoriques, techniques, disciplinaires et d'expérience) appris à l'université et dans les écoles (Besson, Colin, Geay & Hahn, 2005).

2.1.2. Des statuts et des missions qui restent mal définis

Une des causes les plus souvent avancées pour expliquer le manque d'articulation entre la formation reçue à l'université et les expériences vécues sur le terrain professionnel par les EN est relative à la nature du partenariat établi entre l'université et les écoles d'accueil.

Tout d'abord, les relations entre les deux institutions - université d'un côté et écoles de l'autre - apparaissent encore comme trop souvent formelles et administratives. Les acteurs font d'ailleurs régulièrement ce constat d'une formation qui ne parvient pas encore à tracer un trait d'union entre deux mondes qui, finalement, se parlent assez peu (Miller, McDiarmid & Luttrell-Montes, 2006). Ainsi par exemple, la mise au travail du collectif [EN-CP-FU] est

rarement effective. Pour la grande majorité des universités, la mise en place de ce collectif n'a en effet lieu que lors des deux ou trois visites institutionnalisées³⁴ des EN par les FU et les CP dans les écoles. La plupart du temps, le travail de formation s'effectue de façon étanche au cœur de chacune des institutions ([EN-CP] dans les écoles et [EN-FU] à l'université).

Par ailleurs, ces difficultés tiennent pour partie du fait que le travail des CP et des FU reste peu défini tant sur le fond que sur la forme (Raymond & Lenoir, 1998). En effet, si l'alternance est reconnue comme un principe fondateur dans la formation des enseignants ayant conduit à une certaine institutionnalisation des rapports entre l'université et les écoles, la formalisation des rôles respectifs des CP et des FU reste quant à elle encore relativement superficielle (Bourdoncle & Lessard, 2003). En effet, seul le Bulletin Officiel n°29 du 22 Juillet 2010 cité en amont précise les missions des CP et les objectifs poursuivis en situation de tutorat. Ce constat permet certainement de considérer que la professionnalité des CP n'est à ce jour pas véritablement reconnue (pour une synthèse, voir les conclusions des deux revues de littérature faites par Chaliès et collaborateurs : Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès *et al.*, 2009). Quant aux FU, aucun autre document ne formalise les missions et rôles qui leur sont attribués, notamment dans le cadre de dispositifs dans lesquels ils travaillent avec les CP (tels que le dispositif de formation « par les visites » dans les écoles).

Les difficultés des CP et des FU à constituer un véritable collectif de formateurs (Escalié & Chaliès, 2011b) au service de la formation de l'EN tiennent également du manque de préparation à leurs fonctions respectives de tutorat (pour les CP) et de supervision (pour les FU) (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Par exemple en France, rares sont les formations destinées aux CP ou aux FU afin de préciser leurs rôles et missions respectifs auprès des EN et faciliter ainsi leur implication dans un travail collectif plus cohérent et articulé. Alors que leur rôle dans la formation des EN est reconnu comme primordial, les CP restent plus particulièrement démunis et peu aidés face à des difficultés liées à la nécessité de réaliser un métier qui n'est pas le leur : conseiller sur leur métier. Par ailleurs, l'important turnover dans la sélection des CP chaque année associé au caractère facultatif de leur formation au conseil pédagogique ne constituent pas des conditions leur permettant de développer leurs compétences de formateur d'enseignants.

³⁴ Ces visites sont communément nommées « visites formatives ».

2.1.3. Des différences de statuts et de cultures qui rendent le travail du collectif de formateurs inefficace

La différence de statuts entre les formateurs n'est pas sans créer de véritables problèmes relationnels. Il existe en effet entre ces derniers des problématiques liées à leur reconnaissance mutuelle, aux prérogatives à sauvegarder ou à étendre au cœur d'une collaboration qui se voudrait équilibrée sinon égalitaire (Bourdoncle & Lessard, 2003).

Les recherches menées sur le travail collectif des formateurs rendent effectivement compte, depuis un certain temps déjà, de relations de travail complexes entre les CP et les FU (pour une revue : McIntyre, 1984). Ainsi, il est commun de noter la difficulté des formateurs à entrer dans une relation d'ouverture et d'apports réciproques, du fait de l'existence de tensions entre eux (Elstad, 2010). Ces tensions sont renforcées par des luttes de pouvoir généralement inhérentes à leurs cultures différentes (Snow-Gerono, 2008).

Ces difficultés amènent notamment à discuter de l'apport effectif des FU à la formation de terrain. Cet apport est largement discuté à partir du constat d'un manque d'implication aux côtés des CP et des EN (Borko & Mayfield, 1995) et d'une position d'« outsider » (Veal & Rikard, 1998). Certains résultats d'études associent l'origine de ce problème à l'instabilité générale du modèle traditionnel de travail collectif entre les formateurs (Korthagen *et al.*, 2005). Sur ce point, il apparaît qu'une dynamique interpersonnelle conflictuelle est assez souvent générée par des rôles imprécis et une communication peu efficace entre les FU et les CP (Beck & Kosnik, 2000 ; 2002). Dans ces circonstances, les FU doivent légitimer auprès des CP leurs apports concrets à la formation professionnelle initiale des EN (Slick, 1998). De ce fait, ils sont amenés à se positionner la plupart du temps comme les gardiens des attendus de l'institution de formation ou des orientations des réformes éducatives (Smith, 2001). Cette confusion peut être renforcée si les FU ont le sentiment que les convictions professionnelles et les pratiques pédagogiques des CP sont conservatrices (Cherian, 2007), voire antinomiques avec les orientations politiques et éducatives qu'ils sont en charge de faire appliquer (Achinstein, 2006). Enfin, ces divergences se prolongent à la manière de faire apprendre le métier d'enseignant, aux compétences requises pour l'exercer ainsi qu'aux modalités d'évaluation des EN (Veal & Rikard, 1998). En conséquence, l'absence d'une vision partagée entre les FU et les CP pour former et professionnaliser les EN place ces derniers dans l'inconfort d'une « navigation à vue » (Bullough, Draper, Smith & Birrell, 2004) en fonction de recommandations parfois

contradictaires (Smith, 2001). Ces contradictions sont généralement dues au fait que les FU refusent ou se voient dans l'incapacité d'adopter une posture complémentaire de celle des CP (Beck & Kosnik, 2000).

Finalement, la mise en œuvre d'un partenariat entre les institutions reste un enjeu majeur compte tenu des objectifs qu'elles ont en commun. Cependant, des conflits concernant l'orientation de la formation des EN subsistent et créent de véritables tensions et dilemmes (Allen, 2011) qui influencent la nature du travail collectif des formateurs (Scribner Bartoloneu & Haymore Sandholtz, 2009). Institutionnellement pré-établies et contraintes, les modalités de mise en œuvre de ce partenariat université-écoles sont pourtant fortement dépendantes de contingences locales (Zeichner, 2006). La plupart du temps informel, construit à partir de la bonne volonté des différents partenaires impliqués dans la formation (Christie, Conlon, Gemmell & Long, 2004), ce partenariat laisse finalement libre cours à une multiplicité de pratiques de formation notamment dans les écoles. Ainsi, même si ces dernières ne sont pas structurellement adaptées au travail de formation des EN (Wenger & Snyder, 2000), elles proposent de plus en plus régulièrement leurs propres aménagements et contenus de formation sans en référer aux universités avec lesquelles elles devraient collaborer. Cette dispersion de la formation dans différents lieux porteurs de cultures différentes constitue aussi une source de déstabilisation pour les EN (Bullough *et al.*, 2004). Pour s'en sortir, ces derniers finissent finalement selon les contextes par entretenir un rapport quasi exclusif de formation soit avec les CP et/ou les autres formateurs potentiels de leur école d'accueil (Larose, Lenoir, Grenon & Spallanzani, 2000), soit avec les FU (Smith & Lev Ari, 2005).

Certains résultats d'études sont toutefois plus optimistes et montrent que les aménagements des modalités de travail traditionnelles du collectif de formateurs contribuent en retour à la transformation des situations de supervision et offrent l'opportunité aux FU de s'impliquer davantage dans l'aide collective apportée aux EN. Ces modalités permettent aux FU de dépasser leur rôle d'observateur extérieur ou d'évaluateur, et d'inscrire leurs conseils dans de véritables échanges de formation (Eick, Ware & Williams, 2003). Plus précisément, à cette occasion leurs « connaissances scientifiques » ainsi que leurs apports méthodologiques enrichissent les « connaissances contextuelles » des EN (Eick *et al.*, 2003).

2.2. Un modèle privilégié pour renforcer le partenariat université-écoles : les « communautés de pratique »³⁵

2.2.1. D'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif : l'émergence du modèle des « communautés » dans l'enseignement et la formation

Dans le monde de l'éducation, le XX^{ème} siècle a souvent été décrit comme « le siècle de l'individu » (Feldman, 2000). C'est là une description qui se fonde sur les théories du développement inspirées par Piaget au cœur desquelles l'apprenant est considéré comme « un chercheur solitaire de connaissance » (Feldman, 2000). En parallèle, l'influence croissante de la théorie socio-constructiviste de Vygotsky témoigne d'un mouvement qui tente de s'éloigner de la focale individualiste pour reconnaître la contribution d'autrui dans l'apprentissage individuel. C'est ce que Feldman (2000) traduit à travers le slogan : « *de l'âge de l'individu à l'ère de la communauté* » (p.13). Il s'agit plus précisément selon l'auteur de « *trouver le juste milieu entre l'individu et la connexion sociale... [au fur et à mesure que nous commençons à] voir le rôle essentiel que la relation, la participation, la réciprocité, l'adhésion et la collaboration doit jouer dans n'importe quelle théorie du développement humain* » (p.13).

Dans cette perspective, le modèle d'apprentissage dit « par participation » (Lave & Wenger, 1991) à une communauté ne cherche pas à mettre en exergue les processus d'acquisition des connaissances et des compétences individuelles mais s'intéresse aux relations de soutien mutuel et au développement de normes et de valeurs partagées. La transition vers un modèle d'apprentissage communautaire demande donc le passage d'une culture d'isolement à une culture de collaboration et de partage (Charlier, 2010 ; Roberts & Pruitt, 2003). Cet apprentissage s'effectue au sein d'un « environnement sécurisé » encourageant le support mutuel en vue d'aboutir à une « symphonie harmonieuse » entre tous les acteurs (Hadar & Brody, 2010). Dans ce contexte, les études menées dans le champ de l'éducation et de la formation ne mettent plus seulement l'accent sur le développement professionnel individuel des enseignants, mais sur leur développement professionnel à l'intérieur d'un contexte communautaire (Fullan, 2001).

³⁵ Ce sous-chapitre a donné lieu à une revue de littérature qui a été publiée dans la *Revue Française de Pédagogie* (Escalié & Chaliès, 2011a).

Le monde de l'éducation s'inspire de plus en plus du modèle des communautés axé sur la collaboration entre tous les intervenants pour favoriser l'apprentissage tant pour les enseignants que pour leurs élèves (Peterson, 2002). La « collégialité » (Moran, Clark & Abott, 2009) semble donc être une des clefs de la transformation des pratiques professionnelles des enseignants dans la mesure où les chefs d'établissement acceptent de voir les structures d'enseignement qu'ils dirigent pénétrées par les principes relatifs au modèle des communautés (Clausen, Aquino & Wideman, 2009).

2.2.2. Le développement du modèle des « communautés de pratique » dans la formation des enseignants

2.2.2.1. Une ambition : renforcer la collaboration entre les acteurs pour favoriser la constitution d'un collectif de formation

Pour de nombreux auteurs, il convient de repenser la problématique plus large de l'alternance entre d'une part les temps de formation menés à l'université et, d'autre part, les temps de formation dans les écoles. Ils relayent le point de vue de Zeichner (2002) selon lequel une optimisation de l'alternance entre les temps de formation à l'université et les temps de pratique et/ou de formation dans les établissements scolaires aboutit nécessairement à la création d'un environnement de formation plus collaboratif et interactif au sein duquel les EN, les CP, les FU et les élèves se développent professionnellement ou scolairement (Coffey, 2010). Ils insistent notamment sur l'importance de renforcer le travail collectif des formateurs et des EN par la mise en œuvre d'une « communauté hautement interactive » (Paris & Gespass, 2001) ou d'un « modèle collaboratif du tutorat » (Mullen, 2000). En effet, il apparaît fondamental d'impliquer ces différents acteurs dans un processus de « supervision co-constructive » (Paris & Gespass, 2001), c'est-à-dire dans une véritable collaboration (Stanulis & Russell, 2000).

En vue de redéfinir le partenariat université-écoles (Besson, Colin, Geay & Hahn, 2005 ; Geay, 2000 ; Haymore-Sandholtz, 2002), l'aménagement le plus largement adopté consiste à mettre en œuvre des dispositifs de formation fondés sur le modèle des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Pensé dans le cadre de programmes de formation de type « équipe de formateurs » (Smith & Evans, 2008) ou « accompagnement intensif » (Stanulis & Folden, 2009 ; Stanulis, Little & Wibbens, 2012),

ce type d'environnement de formation constitue un « espace hybride » (Zeichner, 2010) visant à aider les EN à connecter plus étroitement les connaissances acquises à l'université et les expériences de terrain (Coffey, 2010). En d'autres termes, il s'agit de « déplacer le centre de gravité » de la formation des enseignants (Zeichner, 2006) en faisant tomber les barrières traditionnellement érigées par chacune des institutions pour aboutir à la construction d'une « communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de pratique » (Sim, 2006).

2.2.2.2. Les intérêts de la mise en œuvre de ce modèle dans la formation des enseignants

Même si quelques études récentes pointent un manque d'évidences empiriques quant aux conséquences de la mise en œuvre d'un tel modèle sur la formation des EN (Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007), certains résultats probants peuvent toutefois être mis en avant. Comme le présente Wenger (1998), trois principaux intérêts peuvent être associés au modèle des « communautés de pratique » du point de vue de la formation professionnelle à un métier comme celui d'enseignant.

Le premier est relatif à la nature de « l'engagement » des différents membres au sein de la communauté. Les relations entre membres ne répondent pas à une logique prescriptive descendante telle qu'il est traditionnellement possible de l'observer dans les relations établies entre l'université et les écoles au cœur desquelles les CP et les EN ne parviennent que partiellement à saisir ce qui est attendu d'eux (Bullough *et al.*, 2004). Au sein d'une communauté de pratique, l'engagement des membres répond davantage en effet à des processus de négociation à propos des significations à accorder aux expériences de métier discutées (Sim, 2006), rendant ainsi possibles le développement professionnel de chacun, qu'il soit apprenant ou formateur (Vescio, Ross & Adams, 2008). Ce type d'aménagement permet plus précisément aux différents membres de la communauté, EN, CP et FU, de s'inscrire progressivement dans un langage et des attentes professionnelles partagés (Nguyen, 2009). Ainsi par exemple, lorsqu'ils sont impliqués dans un dispositif de formation s'appuyant sur le modèle des « communautés de pratique », les EN et leurs formateurs parviennent progressivement à un accord sur la signification de l'objectif de la leçon ou sur la méthode à suivre pour structurer la planification de cette dernière (Ottesen, 2007). Leurs discussions peuvent donc être considérées comme des opportunités de construire collectivement des « accords de conformité » (Ottesen, 2007) et d'adéquation quant à la mise

en œuvre de certaines compétences professionnelles (telles que « concevoir une leçon »). La construction de ces accords relatifs à des espaces de significations partagées est d'autant plus nécessaire qu'elle permet aux EN de passer d'une « participation périphérique » à une participation plus « centrale » au sein de la communauté (Alexander, Van Wyk, Bereng & November, 2010 ; Lambson, 2010), et ainsi de transformer de façon significative leurs pratiques professionnelles en classe (Moran, Abott & Clark, 2009). Inversement, en l'absence de cette construction, les EN ont tendance à se perdre progressivement dans une « appréciation à plusieurs voix » (Tilema, 2009) de leur activité et, *in fine*, ne se développent pas professionnellement. Ce type d'engagement des différents membres de la communauté dans la construction négociée d'accords quant à la signification des expériences de métier abordées modifie aussi les actions des formateurs et leur implication dans les plans de formation. Il favorise ainsi par exemple pour les CP une meilleure explicitation du cahier des charges de la formation (Carver & Katz, 2004) et des apports théoriques extraits de la recherche (Thies-Sprinthall, 1986), voire leur propre implication dans des recherches-actions (Twombly, Wolf-Wendel, Williams & Green, 2006). Parallèlement, les FU trouvent dans ce type de partenariat avec les CP et les EN des occasions de formation (Murray, 2005). Ils parviennent ainsi à davantage interroger le métier d'enseignant dans ses dimensions génériques (Stotsky, 2006). Dans ce type de dispositifs de formation, les membres de la communauté constituent donc un groupe de professionnels qui collaborent, apprennent et tissent des liens interpersonnels (Horn & Little, 2010), voire à terme qui se forment une identité commune à partir d'un sentiment d'appartenance à la communauté enseignante (Mello, 2003).

Nommé « imagination », le deuxième intérêt est relatif aux possibilités offertes par les dispositifs de formation pensés à partir du modèle des « communautés de pratique » de mieux articuler en leur sein les composantes théoriques et pratiques de la formation (Gallagher, Griffin, Parker, Kitchen & Figg, 2011) et d'atténuer ainsi le choc de la rencontre avec la réalité du terrain chez les EN (Korthagen, 2010). Ce type de dispositif permet en effet de porter un regard nouveau sur les apports théoriques ordinairement délivrés à l'université afin d'éviter qu'ils soient « effacés » (Korthagen, 2010) par les expériences vécues par les EN en situation de classe dans les écoles. C'est ici une réponse possible aux critiques adressées aux dispositifs de formation traditionnels au sein desquels la délivrance des connaissances aux EN s'effectue pour une large part à l'université, c'est-à-dire en dehors de tout contexte professionnel, et contribue ainsi très faiblement à la construction de leurs compétences

professionnelles (Laksov, Mann & Dahlgren, 2008). Porteurs de « zones d'interactions critiques » (Gorodetsky & Barak, 2008) propices aux changements, ces dispositifs rendent complémentirement possible l'expérimentation de nouveaux modèles pédagogiques autour d'« objets frontières » tels que l'enseignement, l'apprentissage ou les savoirs (Gorodetsky & Barak, 2008), positionnés entre apports théoriques et pratiques effectives de classe. Pour chacun de ces objets, les formateurs et les EN cherchent en effet collectivement à associer aux définitions théoriques délivrées à l'université divers usages possibles en contexte professionnel (Allard *et al.*, 2007). Ils construisent en ce sens progressivement la cohérence du curriculum de formation (Lamb & Jacobs, 2009). Finalement, ce travail collectif aboutit à l'acquisition par les EN d'une « théorie pratique » (Buitink, 2009) constituée de connaissances et compétences professionnelles toujours situées et négociées entre membres de la communauté et ainsi à la transformation effective de leur pratique professionnelle en classe (Gorodetsky & Barak, 2008).

Nommé « alignement », le dernier intérêt associé aux dispositifs de formation pensés à partir du modèle des « communautés de pratique » est relatif à l'atténuation d'une distribution stricte et le plus souvent exclusivement administrative des responsabilités entre les différents membres au profit d'une collaboration plus effective au quotidien dans les écoles (Melville & Bartley, 2009). Sutherland, Scanlon & Sperring (2005) ont par exemple montré que des EN ayant eu l'occasion de recevoir une formation dans ce type de dispositif font plus facilement évoluer leur pratique que ceux impliqués dans un système de formation traditionnel. En atténuant les rapports hiérarchiques usuellement établis entre l'université et les écoles, la mise en place de ce type de dispositif de formation permet en effet de créer des « opportunités élargies d'apprentissage » (Zeichner, 2010) et de développer de nombreuses compétences professionnelles chez les EN. Parmi ces compétences, celle relative à l'adaptation de leur enseignement à une plus grande diversité d'élèves, comprenant par exemple leurs élèves en situation de handicap (Mortier, Hunt, Leroy, Van De Putte & Van Hove, 2010), est particulièrement alimentée par la mise en place de dispositifs de formation favorisant un enseignement collaboratif (Nevin, Thousand & Villa, 2009). Formés dans ce type de dispositif, les EN parviennent par ailleurs à instaurer plus rapidement une ambiance de classe propice au travail, favorisant des progrès plus marqués chez tous les élèves (Stanulis & Folden, 2009). En retour, ils développent de façon significative leur confiance en eux et leur sentiment d'auto-efficacité (Helfeldt, Capraro, Capraro, Foster & Carter 2009).

2.2.3. Les principaux dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique »

2.2.3.1. Les Écoles de Développement Professionnel (« Professional Development Schools »)

Les Écoles de Développement Professionnel ont été initialement conçues et mises en place en Amérique du Nord à partir du second rapport du consortium universitaire du Holmes Group (1990) préconisant une restructuration de la formation des enseignants afin de promouvoir la profession (Darling-Hammond, 1994). Leur finalité était au départ de rendre possible une collaboration organique entre plusieurs établissements d'un même ou de différents districts scolaires et une ou plusieurs universités (Rice, 2002), et de créer une nouvelle institution pensée comme une organisation apprenante (Ross, 1995). Le nombre d'Écoles de Développement Professionnel s'est, dans les premières années, rapidement accru (100 en 1994, plus de 1000 en 1998 implantées dans 47 états des États-Unis) (Abdal-Haqq, 1998). Dans le même temps, la visée initiale d'amélioration de la formation des EN au sein d'une communauté digne de confiance (Darling-Hammond, 1996) et d'accroissement de la qualité de l'enseignement pour tous les publics scolaires (Zeichner, 1992) est restée inchangée.

La mise en place des Écoles de Développement Professionnel contribue (i) à accroître l'attention portée à l'affectation des EN dans des classes adaptées (Miller & Silvernail, 1994), (ii) à limiter les obstacles potentiels à leurs apprentissages, (iii) à améliorer l'adéquation de leur pratique au public concerné et aux méthodes d'enseignement adoptées dans l'établissement d'accueil (Castle, Fox & O'Hanlan-Souder, 2006), et (iv) à faciliter leur travail au sein des équipes éducatives (Reynolds, Ross & Rakow, 2002). Par ailleurs, les Écoles de Développement Professionnel contribuent à rendre la formation plus proche des attentes des EN. Contrairement aux plans de formation traditionnels, cette formation est assurée conjointement par les différents formateurs. Par exemple, les enseignements dits « théoriques » sont assurés à la fois par les FU à l'université et les CP dans les écoles et sont toujours délivrés dans une perspective d'exploitation par les EN en situation de pratique professionnelle (Darling-Hammond, 1994). Réciproquement, les activités de supervision et de conseil sont conduites par des CP et des FU impliqués quasi quotidiennement dans l'établissement (Grisham *et al.*, 1999). La multiplication des moments d'échange et surtout

leur inscription dans une histoire collective de formation permettent un suivi de l'activité de formation et/ou d'enseignement des EN par un collectif de formateurs (Rodgers & Keil, 2007). Plus largement un tel dispositif facilite le positionnement des différents acteurs comme des « enquêteurs » (Mulle, 2006 ; Yendol-Silva & Dana, 2004), des praticiens réflexifs (Weiss & Weiss, 2001), des « générateurs de connaissances » (Zeichner, 1992), ou des « co-apprenants, chercheurs et réformateurs » (Dana & Yendol-Silva, 2003).

Des études notent plus particulièrement que dans les Écoles de Développement Professionnel, les CP s'investissent davantage dans les nouvelles tâches inhérentes aux situations de conseil dans lesquelles ils sont appelés à s'impliquer (Yendol-Silva & Dana, 2001). Leur formation continue sur leur lieu de travail réalisée par les FU est d'ailleurs l'un des fondements des Écoles de Développement Professionnel. Ancrée sur les postulats de « l'approche de l'enseignant enquêteur » (Snow-Gerono, 2005), la finalité de cette formation est de placer ces enseignants chevronnés dans un processus volontaire d'apprentissage (Dana & Yendol-Silva, 2003). Cet apprentissage est enrichi d'un étayage collectif, scientifique et systématique de leur travail quotidien d'enseignement et de leur activité de formateur (Grisham *et al.*, 1999).

Il est à noter que ce type de dispositif a aussi été introduit dans certains pays européens. En Finlande par exemple, les efforts menés au sein des masters consacrés à la formation des enseignants pour rapprocher les enseignements théoriques et la pratique de classe ont abouti à l'institution de partenariats locaux (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006). Ces partenariats implique la faculté de formation des enseignants et le réseau adjacent d'écoles appelées « écoles normales » (Meisalo, 2007). Au sein de ce réseau, les CP jouent un double rôle d'enseignants et de conseillers. Leur collaboration avec les FU est nourrie par leur implication dans des recherches relatives aux problématiques d'apprentissage et d'enseignement rencontrées au quotidien dans les écoles par les EN.

2.2.3.2. Les communautés d'apprentissage professionnel

Les communautés d'apprentissage professionnel se définissent comme des groupes de personnes occupant des fonctions de direction et d'enseignement au sein d'une école et partageant des pratiques professionnelles qu'ils interrogent selon des modalités critiques, réflexives et collaboratives (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005). Ce groupe opère comme une entreprise collective avec une « culture de l'enquête » (Snow-Gerono,

2005), en vue d'optimiser l'apprentissage des élèves (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). En effet, l'élève apprenant est la principale préoccupation des membres participant à la communauté d'apprentissage, même si les plus performantes recherchent l'atteinte d'un double objectif : l'accomplissement des élèves et le développement professionnel des enseignants (Bolam *et al.*, 2005). C'est ainsi que, dans leur travail visant à conceptualiser les communautés d'apprentissage professionnel, Louis & Kruse (1995) expliquent qu'ils ont utilisé ce terme pour mettre en avant l'idée « *qu'à moins que l'on ne fournisse aux professeurs plus de soutien et des occasions de s'engager dans des environnements de travail collaboratifs, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils développent des compétences pour enseigner plus efficacement aux élèves d'aujourd'hui et de demain* » (p.4). Louis (2003) complète ces propos en avançant qu'il utilise le terme de communautés d'apprentissage professionnel pour signifier leur intérêt « *non seulement dans les actes d'échanges discrets entre les enseignants, mais dans l'émergence au sein des établissements scolaires d'une large culture du partage qui rend la collaboration attendue, inclusive, véritable, persistante et focalisée sur un examen critique des pratiques professionnelles en vue d'améliorer les résultats des élèves* » (p.3). Il s'agit de défendre l'idée selon laquelle ce que font les enseignants ensemble à l'extérieur de la salle de classe peut être aussi important que ce qu'ils font à l'intérieur pour favoriser la réussite des élèves et leur développement professionnel.

Telles qu'elles sont décrites dans la littérature, les communautés d'apprentissage professionnel semblent partager cinq principales caractéristiques (Bolam *et al.*, 2005) : des valeurs et des normes communes ; une responsabilité collective ; un travail d'analyse de la pratique professionnelle ; une promotion de l'apprentissage collectif aussi bien qu'individuel, et la valorisation d'une activité de collaboration entre membres. Dans ce type de communautés, l'objectif d'améliorer les pratiques d'enseignement reste donc inaccessible sans collaboration. Ce n'est pas pour autant qu'est niée l'existence potentielle de conflits entre les acteurs mais ces derniers sont gérés plus efficacement grâce à un partage de valeurs et un rapport fondé sur l'écoute mutuelle (Snow-Gerono, 2005). En effet, comme le note Hargreaves (2003) : « *les communautés d'apprentissage professionnel exigent que les enseignants développent des normes adultes dans une profession adulte où la différence, le débat et le désaccord sont vus comme les premières pierres du progrès* » (p.163). Ce débat s'inscrit dans une démarche d'apprentissage collectif (Louis, Marks & Kruse, 1994) au cours de laquelle les membres de la communauté interagissent, s'engagent lors d'un dialogue pour finalement délibérer et interpréter de façon commune les expériences vécues en vue de les

transformer en connaissances collectives constitutives d'un répertoire de ressources professionnelles.

2.2.3.3. Les écoles comme « organisations apprenantes »

Un certain nombre de recherches mettent en avant la nécessité d'instituer une culture de collaboration entre les différents acteurs impliqués dans les écoles. Ces dernières sont alors pensées alors comme une « communauté d'apprentissage » (Bezzina & Testa, 2005 ; Kochan & Kunkel, 1998 ; Skerett, 2010) ou encore un « environnement stimulant » (Imants, 2002 ; Mulle, 2006), support au développement professionnel des enseignants (plus particulièrement dans le cadre de leur formation continue) et à l'apprentissage des élèves. Dans la plupart des pays occidentaux, les restructurations successives du contrôle institutionnel des établissements scolaires ont en effet progressivement abouti à une plus grande autonomie de ces derniers (Huysman, 2000 ; Imants, Slegers & Witziers, 2001 ; Little, 1999). Parmi l'ensemble des nouvelles responsabilités qui leur sont allouées, celle relative à la formation des enseignants en situation de travail s'est accrue (Kwakman, 2003). Les établissements se sont donc organisés pour accompagner ce développement professionnel en initiant, encourageant et renforçant une véritable culture de la collaboration (Beattie, 2002) entre leurs différents acteurs : enseignants expérimentés et novices, élèves, personnels administratifs et médico-sociaux, intervenants extérieurs et parents. Dans ce type de dispositifs, l'articulation entre les situations de formation à l'université et/ou dans les écoles et les situations de pratique professionnelle nécessite en effet d'être repensée dans une nouvelle dynamique dite d'alternance intégrative. Plus exactement, l'assimilation des expériences pratiques de classe comme à la fois objet mais aussi support de formation et de professionnalisation (Mayen, 2007) bouscule la pluralité de l'alternance (Vanhulle, Merhan & Ronveau, 2007) jusqu'ici mise en œuvre, et pose un certain nombre de questions. En situant l'expérience pratique de classe au cœur du processus de formation (Moussay, Étienne & Méard, 2009), ces dispositifs déplacent en effet le centre de gravité de la formation (Zeichner, 2006). Ils modifient en ce sens à la fois « l'alternance institutionnelle » établie entre l'université et les écoles, « l'alternance organisationnelle » entre les situations de formation et la pratique de classe, mais aussi « l'alternance actorielle » en invitant à repenser les rapports entre individuel et collectif dans le travail (Vanhulle, Merhan & Ronveau, 2007). Assimilées à des « établissements apprenants » (Bouvier, 2001 ; Gather-Thurler, 2000), à des « établissements

scolaires formateurs » (Étienne, 1999) ou encore plus récemment à des « organisations apprenantes » (Krecic & Grmek, 2008 ; Paquay, 2005), ces écoles contribuent ainsi de façon plus prononcée à la formation, notamment en permettant la construction d'un professionnalisme collectif prenant le pas sur l'individualisme (Lessard, 2005).

Certaines études notent plus précisément les intérêts d'une plus grande collégialité et collaboration au sein des établissements pour la formation des EN (Rippon & Martin, 2006 ; Spindler & Biott, 2000). Borko, Elliott & Uchiyama (2002) montrent par exemple que, dans ce type d'écoles, ces derniers construisent des compétences à enseigner tout en œuvrant à la construction d'une communauté professionnelle partagée avec les autres membres apprenants ou formateurs, ce qui aboutit à un renforcement de la cohérence d'ensemble des enseignements dispensés. La construction d'un environnement favorisant l'apprentissage au sein de l'établissement leur offre en effet l'opportunité de prendre davantage de risques dans leur façon d'enseigner et alimente leur pratique réflexive (Harrison, Dymoke & Pell, 2006). Plus précisément, la collaboration et la collégialité entre les enseignants favorisent la co-construction d'environnements d'apprentissage au sein desquels est encouragé l'engagement envers soi, les autres et plus largement l'ensemble de la communauté éducative (Beattie, 2002). Ce type d'environnement permet aux EN d'adapter plus facilement leurs attentes professionnelles aux réalités du contexte scolaire, d'être plus efficaces dans la mise en œuvre des stratégies permettant de gérer les comportements d'élèves ou d'entrer avec plus de facilité dans la culture sociale et politique de leur établissement (Hebert & Worthy, 2001 ; Kelchtermans & Ballet, 2002). La dimension collective de l'action éducative au sein de ce type d'établissement permet d'autre part une diversification de la formation professionnelle des EN. En effet, elle les confronte nécessairement à une grande multiplicité de pratiques enseignantes et favorise leur développement professionnel (Phillion & Connely, 2004 ; Wood & Benett, 2000).

Quelques études émettent toutefois des réserves quant au développement professionnel des enseignants expérimentés et/ou en formation investis dans des établissements prônant une culture de la collaboration. Cette dernière est encore peu commune et par-là même peu effective dans l'organisation réelle des établissements (Scribner, 1999 ; Wenger & Snyder, 2000). Le manque de temps au quotidien pour s'engager dans des projets collectifs et/ou de ressources, notamment budgétaires, pour les concrétiser avec les élèves, nourrit ainsi à terme une certaine désillusion (Shulman, 2004). Le travail collaboratif est d'autre part émaillé par des luttes de pouvoirs limitant les opportunités d'interaction et d'entraide entre les différentes

catégories d'acteurs tels que par exemple les enseignants et le personnel scolaire péri-éducatif (Rueda & Monzo, 2002), voire le personnel de direction (Clement & Vandenberghe, 2001). Enfin, le travail collaboratif peut être associé pour certains enseignants, non pas à une source de développement professionnel, mais à une contrainte, notamment lorsqu'il tend à réduire leur autonomie dans le travail au quotidien avec les élèves (Clement & Vandenberghe, 2000).

2.2.3.4. Les réseaux d'établissements

Certains travaux proposent la création de réseaux d'établissement sur le modèle des écoles dites « associées » mises en œuvre au Québec (Raymond & Lenoir, 1998). L'idée est ici d'asseoir le partenariat entre l'université et une seule école regroupant en son sein plusieurs EN et CP. Une fois implanté, ce réseau favorise l'émergence de ressources additionnelles (Rodgers & Keil, 2007) en facilitant la collaboration entre les EN et les CP mais aussi entre pairs. Par la mise en place de séquences de travail communes, les CP parviennent progressivement par exemple à mutualiser leurs méthodes d'observation (Zahorik, 1988), leurs modalités d'entretien (Burton, 1998) ou encore les conseils qu'ils livrent aux EN. Certaines études montrent en outre une atténuation progressive du clivage entre les fonctions des FU lors de leur venue dans l'école et des CP (Burton, 1998). Un tel rapprochement tient du fait que tutorat et supervision relèvent d'un travail collectif mené par la « communauté enseignante élargie » (Wang, Strong & Odell, 2004), autrement nommée « groupe d'aide aux enseignants » (Norman & Feiman-Nemser, 2005) ou « équipe enseignante » (Sim, 2006). Finalement, ces réseaux permettent de rompre le rapport hiérarchique qui s'instaure classiquement en faveur des FU et multiplient les occasions de formation pour l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif.

Parmi ces réseaux, les « centres de pédagogie » (Goodlad, 1990) occupent une place particulière. Vis à vis de l'université, ces centres sont en effet pensés et organisés comme des structures autonomes sur les plans budgétaire et pédagogique. Structurellement proches des IUFM mis en place en France, ces centres de pédagogie ne fonctionnent pas, toutefois, de façon isolée. Ils constituent un trait d'union entre l'université et les écoles environnantes qui accueillent pour leur formation des groupes d'étudiants ou d'EN. Selon Osguthorpe (1996), « *le modèle de centre de pédagogie proposé par Goodlad est un substitut de l'école normale où l'on formait auparavant les enseignants. Et le modèle de l'école partenaire remplace*

l'école expérimentale qui était autrefois le lieu où s'élaborait le renouvellement de l'école » (p.113).

D'autres initiatives visent le renforcement du partenariat université-écoles par la modification des modalités de travail entre les différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants. Ainsi par exemple, les « groupes d'amis critiques » (Kwan & Lopez-Real, 2005) sont pensés pour permettre à des collectifs de formation constitués d'EN, de CP et de FU de mettre en œuvre et de mener des séquences d'analyse de pratiques à partir des verbalisations faites par les EN de leur propre pratique professionnelle. Par un travail singulier de questionnement et de controverse, ces collectifs s'engagent alors dans la compréhension puis l'optimisation de cette pratique de classe (Norman, Golian & Hooker, 2005).

En France, la mise en œuvre de partenariats université-écoles reste peu fréquente. On peut néanmoins relever certaines initiatives locales avec, par exemple, la mise en place de « professeurs référents »³⁶ à l'échelle d'une école ou d'un réseau d'écoles. Communément appelé « enseignant éducateur » (Van Velzen, Bezzina & Lorist, 2009) ou « coordonnateur de communauté » (Zeegers, 2005) dans la littérature scientifique du domaine, ces enseignants ont une fonction d'interface au cœur de l'alternance entre les séquences de formation à l'université et la pratique professionnelle dans les écoles. Plus concrètement, ces enseignants tentent de maintenir un lien effectif entre les composantes théoriques et professionnelles de la formation des EN (Coffey, 2010 ; Van Velzen & Volman, 2009). Plusieurs intérêts à la mise en place de PR sont scientifiquement étayés. Le principal réside dans leur capacité à redynamiser le travail d'accompagnement effectué au quotidien par les CP auprès des EN (Escalié, Chaliès & Durand, 2012). Les PR permettent en effet aux CP de questionner la pratique des EN au regard des attentes génériques du métier (Clot, 1998), et non seulement à partir de contenus disciplinaires extraits de leurs propres circonstances d'enseignement (Webster-Wright, 2009). En ce sens, ils permettent aux CP de devenir à la fois des praticiens réflexifs et de véritables formateurs d'adultes (Portner, 2005), c'est-à-dire de s'extraire d'une activité de conseil nécessaire mais insuffisante car essentiellement fondée sur la transmission de recettes inspirées de leurs propres façons de faire (Parker-Katz & Bay, 2008). Par ailleurs, les PR aident les CP à ordonner leur travail d'aide et d'accompagnement au quotidien. Ils jouent, en effet, un rôle dans la délimitation de « chantiers professionnels » (Chaliès, Bruno-

³⁶ Pour désigner les professeurs référents, nous employons l'abréviation « PR » dans la suite du texte.

Méard, Méard & Bertone, 2010 ; Cartaut & Bertone, 2009) ou, pour le dire autrement, d'axes de travail prioritaires en matière de formation, à partir de diverses difficultés professionnelles observées lors des visites. Constitués en partenariat avec les CP et les EN (Cartaut, 2009 ; Williams & Watson, 2004), ces chantiers sont d'autant plus importants qu'ils sont ensuite exploités comme objets de formation itératifs (Vinatier, 2006). Ils permettent ainsi de donner une plus grande intelligibilité aux activités de formation dans les écoles mais aussi hors des écoles (par exemple lors des séquences d'analyse de pratiques professionnelles) (Ottesen, 2007). Enfin, les PR jouent un véritable rôle de « médiateur » (He, 2009) entre les CP, les FU et les EN. Ils essayent en effet d'instituer lors de leurs venues des espaces de formation dans lesquels les incompréhensions réciproques sont discutées et les conseils proposés évalués en matière de faisabilité (Yayli, 2008). Autrement dit, les PR occupent une place centrale dans la liaison université-écoles. Les principales études scientifiques portant sur cette dimension de la fonction des PR notent en effet leur rôle crucial dans l'établissement et le maintien d'un lien entre les composantes théoriques et professionnelles de la formation des EN (Coffey, 2010). De par leur positionnement (par exemple leur implication dans les équipes de formation, leurs responsabilités dans certaines séquences de formation d'analyse de pratique, etc.), les PR aident à « combler le fossé » (Korthagen, 2010) entre les connaissances scientifiques délivrées à l'université et les savoirs professionnels mobilisés par les CP pour interagir avec les EN au quotidien dans les établissements scolaires. Ils facilitent, plus exactement, l'utilisation des différents apports théoriques en contexte de classe et évitent ainsi aux EN le « choc de la pratique » (Korthagen 2010). Inversement, ils permettent, par leur implication aux côtés des dyades, d'alimenter les formations théoriques par la prise en considération de préoccupations professionnelles effectives directement extraites du vécu professionnel des EN (Escalié, Chaliès & Durand, 2010).

2.2.4. Les limites des dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique »

Certains travaux restent toutefois plus critiques quant aux bénéfices liés à la mise en place de dispositifs de formation pensés à partir du modèle des « communautés de pratique ». Ces limites sont à mettre en perspective avec la récente évolution de ce modèle sous l'influence d'une idéologie managériale (Watson, 2002). L'analyse de certains travaux (par exemple : Wenger, McDermott & Snyder, 2002) laisse en effet transparaître un

positionnement du modèle dans une perspective plus managériale. Un tel positionnement aboutit à une redéfinition du modèle des « communautés de pratique » et à son utilisation comme outil de gestion des connaissances (Cox, 2005). Tel que le précise cet auteur, initialement assimilable à une lentille conceptuelle permettant d'examiner la construction sociale située de significations partagées, ce modèle est de plus en plus utilisé pour optimiser le partage de connaissances entre les membres de groupes virtuels patronnés par une organisation.

Dans cette perspective, un des principaux points de discussion avancé dans la littérature porte sur la gestion pédagogique, administrative et financière des dispositifs de formation pensés à partir du modèle des communautés de pratique (Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006). La volonté initialement affichée d'une prise de décisions conjointes entre les différents membres de la communauté est, en effet, régulièrement contrariée par les résistances de l'université et des écoles à partager les responsabilités qui leur sont attribuées (Fullan, Galluzzo, Morris & Watson, 1998). Outre les difficultés relatives à la mise en œuvre d'une gouvernance partagée, certaines études notent aussi la prégnance des contingences locales économiques (Rice, 2002), politiques (Yendol-Silva & Dana, 2004) et/ou sociales (Teitel, 1998) sur l'efficacité de tels dispositifs. Cette difficulté est d'autant plus marquée que l'université et les écoles sont assimilables à deux systèmes d'activité dont les attentes et les finalités divergent (Smagorinsky, Cook, Jackson & Fry, 2004). Tendre à une responsabilité partagée de la formation aboutit ainsi souvent à une forme de collision entre les rôles et responsabilités de chacun des membres ayant des cultures différentes (Cartaut & Bertone, 2009), source de déstabilisation chez les EN (Bullough *et al.*, 2004). Un parallèle peut être ici tracé avec la distinction posée par Charlier (2010) entre les activités d'« échange » et de « partage » entre les membres de la communauté. Selon cet auteur, l'intérêt du modèle des communautés de pratiques ne réside pas seulement dans la gestion managériale des différents membres et de leur activité d'échange de pratiques. Penser les dispositifs de formation à partir du modèle des « communautés de pratique » permet de s'interroger sur l'activité de « partage » des différents membres, c'est-à-dire sur leur activité consistant à « prendre part » à une discussion autour d'un objet, d'une idée, d'une pratique, cette activité de partage étant placée au service des autres membres de la communauté.

2.3. Synthèse de la littérature et délimitation de l'objet d'étude

Comme nous avons pu le spécifier, la littérature scientifique met en évidence l'existence d'une cassure entre les programmes de formation menés à l'université et les expériences professionnelles vécues par les EN dans les écoles. Ces difficultés relatives à la mise en œuvre d'un partenariat effectif et efficace entre les universités et les écoles ont progressivement conduit à penser et à mettre en œuvre de nombreux aménagements pour optimiser le principe de l'alternance en formation professionnelle des enseignants. Il s'agit par ces aménagements de favoriser la constitution de communautés de pratique formalisées, au sens de institutionnellement reconnues et officialisées. Parmi les divers dispositifs mis en œuvre sur le modèle des communautés de pratique, celui des « Écoles de Développement Professionnel » a été le plus largement diffusé. Au-delà de la structure de tel ou tel dispositif, c'est bien davantage le processus de collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les formateurs et les formés qui est mis en avant. Dit autrement, c'est ici tout l'enjeu du passage d'une « collection de formateurs » à un « collectif de formateurs » pour aboutir à un « collectif de formation » via la multiplicité de dispositifs mis en œuvre soit à l'université, soit dans les écoles.

Or, bien que livrant un grand nombre d'informations quant à l'organisation de ce type d'aménagements de la formation, les études du domaine restent toutefois peu précises quant à leur caractère fonctionnel. Elles s'en arrêtent en effet généralement à l'exposé de la structure du dispositif mis en œuvre sans réellement examiner l'activité des différents acteurs y étant impliqués. Par exemple, rares sont celles qui cherchent à identifier ce que font effectivement les formateurs dans des dispositifs construits sur le modèle théorique des « communautés de pratique » qui, si l'on en croit la littérature, devraient les conduire à s'organiser tel un collectif de formation et non seulement une collection de formateurs. Par ailleurs, la mise en tension entre, d'une part, la nature du travail engagé par les différentes catégories de formateurs et, d'autre part, les retombées effectives de la mise en œuvre de tels dispositifs en matière de formation professionnelle de l'EN restent aussi peu investiguées.

Ces différentes questions invitent finalement à délimiter l'objet de cette étude comme suit : décrire et analyser les activités de formation d'un collectif de formateurs et leurs conséquences sur la formation professionnelle d'un EN.

Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus large portant sur les problématiques de formation professionnelle conduit notamment par S. Bertone (Bertone, 2011) et S. Chaliès (Chaliès, 2012). Elle lui emprunte une lecture théorique de la formation professionnelle des enseignants établie à partir de postulats extraits d'une théorie générale de l'apprentissage (Nelson, 2008 ; Tomasello, 2003) et de l'action collective (Berducci, 2004 ; Engeström, 2001; Ricoeur, 1986; Wittgenstein, 1996 ; 2001 ; 2003 ; 2004).

Le choix de cette entrée théorique se fait en toute connaissance de l'existence d'autres paradigmes dans le champ de la formation professionnelle des adultes pouvant contribuer à éclairer l'activité d'un collectif d'acteurs au travail. Il peut être néanmoins doublement justifié. Tout d'abord, comme l'ont montré certains travaux (par exemple : Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2010), cette entrée théorique peut offrir de réelles opportunités pour comprendre les soubassements de l'activité des formateurs et des EN en situation de travail et/ou de formation au travail. De plus, il apparaît intéressant de s'appuyer sur cette entrée théorique en cours de construction pour essayer, même modestement, d'y contribuer.

Cette partie est structurellement organisée en deux chapitres. Dans le chapitre 1, les principaux postulats extraits d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective sont développés. Dans le chapitre 2, les retombées de ces postulats en termes de formation professionnelle des EN sont précisées. Cette lecture de la formation professionnelle est envisagée en termes d'activités³⁷ de formation menées par le collectif de formateurs, activités contribuant plus ou moins à la formation des EN. Lorsque cela est possible, la contribution de nos propres travaux à cette formalisation théorique est spécifiée.

³⁷ Le concept d'activité est ici pris dans une acception large. Selon Clot (2008), elle englobe le réalisé (autrement dit l'action) et le réel (autrement dit tout le développement psychique qui accompagne l'action). Il rejoint ici les propos de Vygotsky (2003, p.76) lorsqu'il avance que « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non-réalisées* », l'action n'étant jamais que « *le système de réactions qui ont vaincu* ». En ce sens, les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités (Clot, 2008) sont aussi à prendre en compte lorsqu'on parle d'activité. Quant à l'action, elle est entendue comme la quantité d'activité observable et pouvant être étiquetée par l'acteur qui la vit ou par un acteur qui l'observe.

1. Principaux postulats extraits d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective

Dans ce chapitre, plusieurs postulats issus d'une lecture dite « collectiviste » (Williams, 2002) de l'action sont développés. Compte tenu de l'objet de l'étude, le choix a été fait d'explicitier plus particulièrement les postulats associés aux concepts de « capacité », de « règle » et de « jeu de langage ».

1.1. Le non appris et l'appris : capacités anthropologiques et capacités normatives

Lorsqu'il agit, l'acteur vit des expériences³⁸ par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement. Ces expériences s'ancrent sur deux types de capacités : des « capacités anthropologiques » et des « capacités normatives » (Wittgenstein, 2004). Les capacités anthropologiques sont assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme ou encore la capacité à associer un air de famille entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 2004). Même si elles restent à ce jour inaccessibles (sauf à considérer une approche fonctionnelle³⁹), ces capacités n'en restent pas moins fondamentales lorsqu'on s'attache à questionner la problématique de l'apprentissage en formation professionnelle d'adultes. Par exemple, un formé peut, en partie grâce à sa capacité anthropologique de mimétisme, reproduire une action sans pour autant en saisir les intentions non explicitées par le formateur. De la même manière, il est aussi anthropologiquement doté d'une capacité lui permettant de signifier des « airs de famille » (Wittgenstein, 2004) entre deux expériences. Il peut donc étalonner une expérience professionnelle par une autre parce qu'il a signifié que tel événement ou tel comportement présentait une ressemblance avec un événement ou un comportement antérieur ayant fait l'objet d'un travail de formation avec les formateurs.

³⁸ Une « expérience » est ici définie comme une activité vécue par un acteur à un instant donné associée à l'ensemble des circonstances dans lesquelles se déroule cette activité.

³⁹ Voir à ce sujet par exemple les travaux menés en neurobiologie par le groupe du Professeur Rizzolatti de l'Université de Parme sur ce qu'il est convenu actuellement d'appeler la « théorie de la simulation ».

Dans le cadre de la théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective sur laquelle nous prenons appui, ces capacités anthropologiques sont considérées comme « *un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain* » (Chauviré, 2002) permettant l'apprentissage d'autres capacités dites « normatives » (Wittgenstein, 2004). Quelle que soit leur nature (verbale, visuelle, mais aussi kinesthésique par exemple), ces capacités normatives peuvent être associées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004), c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il le fait. Chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient finalement à accéder aux « règles » (Wittgenstein, 2004) qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions. Autrement dit, chaque capacité normative intègre la règle comme raison de l'action de l'acteur (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Cette raison peut être délivrée par un acteur (à la condition qu'il y ait été préalablement formé) et/ou un observateur (à la condition qu'il soit lui-même familiarisé avec les règles du domaine social considéré) si on les interroge sur le pourquoi de l'activité réalisée et/ou observée (Chauviré, 2004). Accéder à la connaissance consciente et dicible de tel ou tel comportement d'un acteur revient donc à saisir les raisons de ses actions, c'est-à-dire à accéder aux règles apprises et suivies à l'instant considéré en le plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de ses actions (Ogien, 2007).

A ce stade de développement, il convient de souligner que les capacités normatives impliquent soit l'existence de règles dont elles constituent le suivi soit l'existence d'actions gouvernées par ces règles. Les capacités normatives impliquent donc l'existence de règles conscientes et dicibles mais aussi l'existence d'actions résultant d'un apprentissage par « immanence » (Ogien, 2007). Ce type d'apprentissage ne sollicite pas une prise de conscience de ce qui est fait et ne permet donc pas aux formés de s'en justifier après coup. Ceci dit, il est fondamentalement conscientisable et dicible moyennant une formation réflexive. Cette précision semble d'autant plus importante que, dans l'ancrage théorique déployé dans le cadre du modèle des communautés de pratique, ce type d'apprentissage dit « par participation » (Lave & Wenger, 1991) occupe une place centrale⁴⁰. Compte tenu de la nature des situations de formation support à cette étude (situations valorisant la verbalisation

⁴⁰ La théorie de l'apprentissage sous-jacente au modèle des communautés de pratique et sa mise en tension avec la lecture « collectiviste » présentée ici fera l'objet d'un développement dans un des chapitres de la partie « Discussion ».

et la prise de conscience des formateurs et des formés), le choix a été fait de se centrer sur les capacités normatives comme suivi de règles.

1.2. Apprendre des règles et les interpréter pour se développer

Dans le cadre d'une lecture collectiviste de l'action, le concept de règle porte l'idée de « normativité » (Laugier & Chauviré, 2006 ; Le Blanc, 2004), c'est-à-dire de ce qui est institutionnellement jugé comme acceptable ou non acceptable dans les circonstances considérées (Cavell, 1996 ; Searle, 1998).

Avant d'aller plus loin dans la déclinaison de ce postulat, précisons qu'une fois apprise, chaque règle tolère « un certain jeu dans les pratiques » (Chauviré, 2002). Dès lors, il semble nécessaire de revenir à la distinction proposée par Searle (1998) entre, d'une part, les règles « constitutives » et, d'autre part, les règles « normatives ». Pour les règles constitutives ou attributives de fonctions arbitraires, ce postulat est en effet largement discutable car elles n'autorisent aucune marge de manœuvre. Sans leurs fonctions arbitraires, la réalité sociale ne pourrait pas en effet émerger et aucune forme de vie ne verrait donc le jour. Par exemple, l'enseignement n'a de sens que parce que les règles constitutives de cette réalité sociale sont connues et respectées dans la communauté enseignante. Le propos porte donc ici plutôt sur les règles normatives qui pré-ordonnent davantage les actions qu'elles ne les déterminent comme peuvent le faire les règles constitutives. Ainsi, on pourrait dire qu'une des règles constitutives du métier d'enseignant revient à faire apprendre des connaissances aux élèves. Or, cette activité ne se fait pas au hasard mais en respectant un certain nombre de règles que suivent les enseignants. Agir de façon acceptable dans un domaine social considéré (ici l'enseignement scolaire) nécessite donc une connaissance des règles par les acteurs par l'intermédiaire d'un apprentissage préalable.

Pour permettre aux formés de se placer dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » et non seulement de « l'inhérence » (Ogien, 2007), les formateurs ont à s'engager dans une activité d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004). L'apprentissage, considéré comme conscientisable et dicible, n'est pas effectivement envisagé comme un processus de construction individuelle mais comme le résultat d'un acte de transmission d'expériences. Comme le notent Chaliès & Bertone (2008) : *« l'usage de la règle ne peut (donc) pas à proprement parler être découvert par les élèves sur la base du tâtonnement expérimental ou de tentatives d'interprétation des circonstances de*

l'expérience vécue. Il ne peut être non plus un construit individuel des élèves à l'issue d'une activité de résolution de problèmes qui seraient bien définis et formalisés dès le début de l'apprentissage » (p.41). L'activité d'enseignement ostensif consiste plus en détails pour les formateurs à « dresser un lien de signification »⁴¹ (Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Wittgenstein, 2004) entre (i) une expérience langagière visant à nommer l'expérience considérée, (ii) les exemples décrits et/ou montrés placés en correspondance, et (iii) les résultats attendus qui y sont usuellement associés dans la communauté. Ainsi, lorsque les EN apprennent en début d'année scolaire avec les CP ce que c'est que [*« Prendre en main la classe »*]⁴², ils n'apprennent pas seulement cet étiquetage langagier ; ils apprennent le lien entre cet étiquetage professionnel, les expériences exemplaires placées en correspondance par les formateurs (comme [*« Faire l'appel dans le calme »*] et [*« Présenter succinctement l'objectif de la leçon aux élèves »*]) et les résultats qui y sont associés (comme [*« Mettre les élèves rapidement au travail »*]). Ayant appris par enseignement ostensif cette règle, ils seront alors théoriquement en capacité de la suivre pour mener de nouvelles actions professionnelles, en juger et s'en justifier.

Outre l'importance de l'activité d'enseignement ostensif des formateurs, c'est ici toute l'importance des circonstances données à entendre, à voir, à sentir (autrement dit à vivre au sens large) comme exemplaires au formé qu'il convient de souligner. En effet, la nature de ces expériences exemplaires données par les formateurs aux EN pour étayer le lien de signification dressé conditionne par la suite le caractère conforme ou non conforme des suivis de la règle préalablement enseignée. Plus précisément, il semble que le caractère conforme des suivis de la règle par les EN en situation de classe soit dépendant de l'étayage de cette dernière par des exemples les plus proches pour ainsi dire des circonstances vécues en classe (Escalié & Chaliès, 2011b). Le suivi conforme de la règle repose donc sur un « équilibre délicat » entre les attentes de la communauté et la possibilité des EN de faire usage de la règle enseignée. Par ailleurs, cette idée interroge plus particulièrement notre objet relatif à l'activité d'un collectif de formateurs. Elle pose plus précisément le problème de la sélection par les formateurs de ce qui relève de l'exemplaire en fonction de leur statut respectif (CP ou FU). Elle pose également la question de la nature de l'accompagnement des EN par le collectif de

⁴¹ Notons à ce niveau que l'activité de « dressage » du formateur porte bien sur le lien de signification qu'il établit entre l'étiquette de la règle et les exemples placés en correspondance et non sur l'apprenant en tant que sujet.

⁴² Les exemples illustratifs insérés dans cette partie théorique sont extraites des données recueillies dans le cadre de cette étude.

formateurs lors de son retour au travail en classe. En effet, travailler collectivement implique pour les formateurs de suivre les EN au-delà de la situation de formation. Par exemple, il semble possible que le CP facilite ce retour par exemple en « aménageant » quelque peu les situations de travail compte tenu des règles préalablement enseignées en formation.

Véritable « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004), le lien de signification appris permet en outre au formé de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de son activité professionnelle mais aussi de juger chaque situation professionnelle en cours afin d'agir correctement, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 2004). L'apprentissage de chaque règle alimente pour ainsi dire une véritable « grammaire » (Wittgenstein, 1996) de règles qui permet progressivement au formé d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'il vit lorsqu'il réalise son travail (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, il peut ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard du « mètre étalon » préalablement appris et finalement agir en conséquence. Ainsi dans l'exemple précédent, l'EN, ayant appris ce que c'est que [« *Prendre en main la classe* »] grâce à l'enseignement ostensif par le CP d'un lien de signification entre cette étiquette, les expériences exemplaires placées en correspondance et les résultats attendus, va se retrouver en capacité d'agir de façon adéquate et d'en constater les résultats usuellement associés dans la communauté (par exemple « *la prise en main a été satisfaisante car elle a permis une mise au travail rapide des élèves* »).

A ce niveau de développement, il est important de noter que le formé a le choix de suivre ou de ne pas suivre la règle qui lui a été préalablement enseignée par les formateurs. Tel que le précise Lähteenmäki (2003, p.45), on assiste régulièrement à une mésinterprétation ou, pour le dire avec les mots de l'auteur, à « *une compréhension dans un sens limité* » de l'usage du concept de règle par Wittgenstein. En effet, de nombreux auteurs lui reprochent d'avancer une vision béhavioriste du comportement humain (Cometti, 2001). Pour répondre à ces critiques, Wittgenstein avance le concept de « coup » pour préciser ce qu'est selon lui le suivi de la règle. Pour l'auteur, il y a coup dans la mesure où l'acteur est libre dans la situation de suivre ou non la règle d'usage dans les circonstances considérées. En effet, Wittgenstein rejette autant l'image de « règle/rail » que celle de « règle/interprétation ». Selon lui, les règles ne nous donnent pas leur application :

« La ligne me suggère comment je dois avancer. Mais ce n'est naturellement qu'une image. Et si je juge que la ligne me suggère ceci ou cela d'une façon pour ainsi dire irresponsable, je ne dirais pas que je l'ai suivie comme une règle » (Wittgenstein, 1996, p.34).

Il est clair que pour l'auteur, la règle ne possède pas de pouvoir causal. Par ailleurs, *« l'application d'une règle est subordonnée à un contexte »* (Cometti, 2004, p.87). Elle a donc besoin d'être activée par l'acteur dans certaines circonstances et n'entame donc en rien son autorité (Chauviré, 2004 ; 2010). L'acteur peut, pour de multiples raisons, décider de suivre ou de ne pas suivre la règle (Descombes, 2004). Et même s'il a parfois l'impression de la suivre mécaniquement, la règle porte en elle une certaine humanité (Descombes, 2004).

1.3. Les jeux de langage comme circonstances du suivi des règles

Central dans ce qu'il est convenu d'appeler la seconde philosophie de Wittgenstein, le concept de « jeux de langage » (Wittgenstein, 2004) n'en reste pas moins difficile à cerner. Selon l'auteur, les jeux de langage constituent des « contextes d'activités culturellement définies » au cœur desquels les acteurs déploient leurs actions. Comme le précisent Laugier & Chauviré (2006), *« le concept de « jeu de langage » permet de délimiter l'espace de signification »,* tandis que *« le concept de « grammaire » renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage »* (p.36). La signification d'une expérience est donc son rôle dans un jeu de langage (De Lara, 2005). Elle est déterminée par les règles qui gouvernent son emploi au sein de ce jeu de langage (Chauviré & Sackur, 2003).

Si la signification d'une expérience est déterminée par une règle, cette détermination de la signification par la règle n'est toutefois pas nette et définitive. Une même expérience peut recouvrir une signification différente selon les circonstances de son usage. Comme l'indique Laugier & Chauviré (2006), *« c'est la diversité des jeux de langage et des contextes de leurs applications qui rend compte, pour ainsi dire, de la diversité des significations »* (p.38). Ainsi par exemple, lorsque les EN disent à leurs formateurs qu'ils ne parviennent pas à obtenir le silence, ils peuvent selon les circonstances tout autant leur demander de l'aide que chercher à atténuer leur mécontentement. Dans le même ordre d'idées, l'acquiescement par les EN de tel ou tel conseil délivré par les formateurs peut, selon les circonstances, signifier son approbation ou au contraire sa désapprobation. Finalement, le suivi de chaque règle, c'est-à-dire théoriquement sa signification, est donc intimement lié aux circonstances dans

lesquelles l'acteur en fait l'usage. Ce sont ces circonstances au sein desquelles les règles se déploient qui délimitent *in situ* un « *espace ou corps de signification* » (Bouveresse, 1987), autrement nommé « *jeu de langage* » (Wittgenstein, 1996).

Dans le cadre de ce travail, tout jeu de langage peut être considéré comme un ensemble de circonstances professionnelles dans lesquelles les formés et formateurs suivent des règles car ils y voient apparaître certaines conditions de leur usage. Théoriquement, l'accord de signification entre chaque formé et les formateurs peut être compris comme leur participation au même jeu de langage et leur suivi des mêmes règles constitutives de ce jeu. Cet accord de signification peut être apprécié par l'intermédiaire de ce que Laugier (2009) appelle une « enquête grammaticale ». Cette enquête grammaticale vise plus précisément à déterminer si le formé participe au même jeu de langage et suit les mêmes règles que le(s) formateur(s) pour signifier ce qu'il vit et/ou ce qu'il voit. Par exemple, si l'EN et les formateurs associent à l'objet étiqueté [*Présenter les situations de travail aux élèves* »] la même expérience exemplaire (comme [*Communiquer un nombre limité d'informations aux élèves* »] et les mêmes résultats (comme [*Mettre rapidement les élèves au travail* »]), alors il est possible d'avancer que l'ensemble des acteurs suit la même règle au sein du jeu de langage relatif à la présentation des situations. Inversement, si l'EN et les formateurs associent des expériences exemplaires différentes à cet objet (par exemple [*Détailler aux élèves l'intégralité du travail à réaliser pendant la leçon* »] pour l'EN et [*Donner un nombre limité d'informations aux élèves* »] pour les formateurs), alors ils suivent des règles différentes. Finalement, dans les deux cas, l'EN et les formateurs participent au même jeu de langage (à savoir celui de la [*présentation des situations de travail aux élèves* »]). Par contre, seulement dans le premiers cas, l'EN et les formateurs suivent les mêmes règles au sein de ce jeu. L'enquête grammaticale permet donc de déterminer si ce qui est vécu et/ou observé par les acteurs fait l'objet d'un accord ou d'un désaccord de signification entre eux.

2. Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des Enseignants Novices

Comme précisé en amont, ce travail s'appuie sur une lecture théorique originale de la formation professionnelle des EN principalement fondée à partir des postulats développés précédemment. Plus précisément, il emprunte aux diverses publications qui ont été déjà réalisées dans le domaine (voir pour davantage de détails : Bertone *et al.*, 2009 ; Chaliès *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2010). Dans une moindre mesure, ce travail a aussi permis en retour de contribuer à cette lecture théorique (Escalié & Chaliès, 2011b ; Escalié & Chaliès, 2011c ; Escalié & Chaliès, soumis).

Les avancées faites à ce jour permettent de proposer une conceptualisation de la formation ordonnée autour de trois activités de formation singulières de la part des formateurs. Théoriquement, former revient ainsi pour les formateurs : (i) à enseigner des règles pour permettre aux EN de signifier leur vécu et agir différemment en classe ; (ii) à aménager les situations de travail afin que les EN puissent s'engager sous leur contrôle dans les premiers suivis des règles préalablement enseignées afin d'en constater les résultats attendus ; (iii) à accompagner les EN dans leurs interprétations des règles apprises. Les deux premières activités de formation énoncées contribuent à l'apprentissage des règles par les EN alors que la dernière participe à leur développement professionnel.

Avant de s'engager dans l'explicitation de chacune des ces activités, il convient de noter que le caractère strictement successif de leur engagement par les formateurs est accentué par les contraintes liées à la structuration du cadre théorique. Les résultats obtenus lors de ce travail permettront d'atténuer cet effet et de mettre en exergue toute la complexité de chaque séquence de formation auprès des EN.

2.1. Enseigner des règles pour permettre aux Enseignants Novices de signifier leur vécu et agir différemment en classe

Une première activité de formation tient du postulat énoncé en amont selon lequel faire ce qui est attendu en matière de pratiques sociales constitutives de la communauté (par exemple [« *Présenter les situations de travail aux élèves* »] pour les enseignants) suppose de la part des EN un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage de règles permettant à ces derniers de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation. Cet apprentissage s'effectue au cours d'une activité dite d'« enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle le(s) formateur(s) fonde(nt) la signification de faits et pratiques professionnelles considérés comme exemplaires au sein de la communauté. C'est en effet lors de cette activité d'enseignement (réalisée par exemple lors de la situation d'entretien de conseil pédagogique) qu'ils établissent pour chaque règle énoncée le lien de signification entre (i) l'expérience langagière visant à la nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle, (ii) les expériences exemplaires décrites et/ou montrées, et (iii) les résultats attendus y étant associés. Par exemple, les formateurs peuvent lors de l'entretien de conseil pédagogique enseigner aux EN que présenter les situations de travail aux élèves consiste à décrire une seule situation à la fois afin d'être le plus explicite possible, de limiter leur temps de parole et par-là même augmenter le temps d'activité des élèves au sein des situations qui leur sont proposées. Les règles enseignées instituent ainsi une sorte d'étalonnage ou de grammaire de la signification que les EN attribuent à leur vécu. Autrement dit, « *l'enseignement du langage n'est pas une explication mais un dressage (...). On peut dire que l'enseignement ostensif des mots établit une relation d'association⁴³ entre le mot et la chose* » (Wittgenstein, 2004, §5 et §6). Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés, permet *in fine* aux EN de signifier et de s'adapter à la singularité des expériences rencontrées.

⁴³ Le terme « association » est compris comme [« *ceci* » vaut pour « *cela* »].

2.2. Aménager des situations et contrôler les premiers suivis par les Enseignants Novices des règles préalablement enseignées

Une autre activité de formation tient du postulat selon lequel l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet de premiers suivis par les EN en situation de formation et/ou de classe. Théoriquement, les EN s'engagent dans ces premiers suivis des règles préalablement enseignées uniquement parce que les formateurs leur ont enseigné que s'ils les suivaient, ils obtiendraient comme chacun dans la communauté les résultats qui y sont usuellement associés. A ce niveau, Berducci (2004) parle d'une mise des formés (en l'occurrence ici les EN) sous la « tutelle intentionnelle » des formateurs en début d'apprentissage. Ainsi, lors des premiers suivis des règles préalablement enseignées, les EN ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité professionnelle (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Ce n'est qu'au travers de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes des formateurs et du constat récurrent des résultats attendus de ces suivis que les EN parviennent finalement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est communément associée dans la communauté professionnelle (Ogien, 2007). Constatant ce qu'ils se doivent professionnellement de constater, les EN deviennent alors des sujets intentionnels du point de vue du jeu de langage de l'enseignement et non plus seulement de la formation. Autrement dit, suivant de façon conforme les règles qui leur ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, les EN associent alors consubstantiellement une intention aux actions engagées.

On notera à ce niveau que le lien pouvant être établi entre l'action et l'intention n'est donc pas ici de nature causale. Il est de nature logique. On comprend mieux dès lors que la règle puisse être considérée comme « *la mère de l'intention* » (Cash, 2009, p.1). Théoriquement, la construction de ce lien consubstantiel [action-intention] permet de considérer l'apprentissage de la règle comme finalisé et l'engagement dans un développement professionnel comme possible (Berducci, 2004 ; Nelson, 2008 ; Ogien, 2007).

A l'occasion de ces premiers suivis, l'activité des formateurs est double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations afin de faciliter le constat par les EN des résultats attendus. Par exemple, pour aménager la situation de classe, le(s) formateur(s) peut (peuvent) se placer de façon singulière dans la classe. Par ce positionnement, il(s) cherche(nt) à contribuer à la gestion des élèves difficiles et ainsi à renforcer le constat par l'EN de

l'efficacité du suivi de la règle préalablement enseignée relative à son positionnement face à la classe pour mieux la contrôler. Ce type d'activité des formateurs pose un certain nombre de questions en lien avec l'objet d'étude, à savoir : quelles sont les conditions d'aménagement des situations de classe qui permettent le mieux aux EN de faire le constat des résultats attendus suite au suivi des règles préalablement enseignées ? Quel(s) formateur(s) choisit (choisissent) ces conditions d'aménagement ? Est-ce possible d'aménager des situations de classe dans un objectif de formation sans pour autant faire de la situation de classe une situation exclusivement de formation ?

L'activité des formateurs consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les EN au regard de leurs attentes. Si les premiers suivis des EN laissent présager aux formateurs des mésinterprétations ou des incompréhensions, alors ils entrent (en situation d'entretien de conseil pédagogique par exemple) dans une activité de formation singulière dite d'« explication ostensive » (Wittgenstein, 2004), et éventuellement de « débats critiques » (Williams, 2002). C'est à cette occasion que, interpellés par les formateurs, les EN commencent à les interroger ou, inversement, que ces derniers les reprennent à propos de leurs suivis des règles enseignées. Pour mener à bien cette activité d'explication ostensive, les formateurs multiplient, sous forme de nouveaux exemples montrés et/ou décrits, les échantillons d'expériences associées aux règles préalablement enseignées. Théoriquement, ces explications permettent progressivement de lever les incompréhensions et/ou de dissiper les malentendus qui avaient pu avoir lieu lors de l'enseignement initial de ces dernières. Les EN peuvent alors suivre ces règles seuls et de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées) dans de nouvelles circonstances de formation et/ou de classe. L'activité d'explication ostensive permet donc aux formateurs de se mettre d'accord avec les EN à propos des usages des règles enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004). Dans l'exemple précédent relatif à la présentation des situations de travail aux élèves, les premiers suivis par l'EN de la règle enseignée peuvent se révéler non conformes aux attentes des formateurs car leur enseignement a fait l'objet d'une mésinterprétation. Cette mésinterprétation peut par exemple concerner l'élément d'étagère relatif au nombre de situations à présenter simultanément aux élèves. Les formateurs peuvent alors préciser qu'au-delà du nombre de situations, il s'agit de sélectionner les informations essentielles à communiquer à ces derniers (par exemple le but, l'organisation spatiale et matérielle du dispositif et les indicateurs de réussite), et les délivrer selon un certain ordre (par

exemple d'abord l'organisation matérielle, puis le but poursuivi et enfin les indicateurs de réussite). Par cette activité d'explication, ils multiplient les exemples de suivis de la règle enseignée pour atténuer la mésinterprétation de l'EN et ainsi lui autoriser un engagement dans de nouveaux suivis cette fois-ci conformes aux attentes de la communauté enseignante.

2.3. Accompagner l'interprétation par les Enseignants Novices des règles apprises

Une autre activité de formation tient du postulat selon lequel le suivi par les EN dans certaines situations (de classe et/ou de formation) des règles préalablement apprises en formation renvoie à leur « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008) et engage leur activité d'« interprétation » (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010), c'est-à-dire « *la substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). L'extension du lien de signification, autrement dit son développement, est rendue possible grâce à l'identification par les EN d'un « air de famille » entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation qui fonctionnent alors comme de véritables « mètres étalons » (Wittgenstein, 2004). Les liens issus de ces ressemblances évoquent, pour Wittgenstein, la façon dont, au sein d'une famille, fonctionnent des traits communs, formant un réseau interdépendant. Le lien de signification appris peut, en ce sens, être envisagé comme le mètre étalon par lequel les EN ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter. Il convient à nouveau de noter que c'est bien la nature des expériences exemplaires données initialement à voir, entendre ou ressentir par les formateurs pour étayer le lien de signification initialement enseigné aux EN qui leur permet ou non par la suite s'en émanciper. L'émancipation de l'EN du lien de signification initial est possible si les circonstances expérientielles apprises présentent un « air de famille » avec les circonstances occurrentes rencontrées par la suite en formation et/ou en classe (Escalié & Chaliès, 2011b).

Pour accompagner ce développement professionnel, l'activité des formateurs consiste plus particulièrement à aménager les situations de formation et/ou de classe afin que les EN puissent « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) ils ont pu le faire lors des situations support à leur apprentissage des règles considérées. Par exemple, après avoir enseigné à l'EN comment différencier le travail proposé aux élèves (par exemple

en situation d'entretien de conseil pédagogique), le CP peut aménager une situation de classe pour que l'EN « agisse comme » il le lui a enseigné. « Voyant comme » dans la situation aménagée, l'EN s'engage alors dans un « agir comme », sans pour autant que ce soit la même situation. Cet « agir comme » oblige l'EN à suivre la règle préalablement apprise tout en l'interprétant afin d'agir à la fois selon les attentes de la communauté mais aussi en fonction des contraintes propres à la situation en cours.

Il convient de préciser ici qu'il est possible de postuler une diversité d'activités d'interprétation. Selon Wittgenstein (2004), l'interprétation d'une règle apprise est toujours relative à des circonstances déterminées. On peut donc théoriquement considérer qu'il existe, selon ces circonstances, différentes natures d'interprétation des règles apprises (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005 ; Le Du, 2004). Pour qualifier ces dernières, De Lara (2005) propose une modélisation pouvant être résumée comme suit : « *de façon métaphorique « connaître » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ».* « *Maîtrise d'une technique » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts »* (p.110). Selon les circonstances, l'activité d'interprétation peut donc consister à « comprendre », « connaître » ou « être capable de ».

Sans toutefois nier l'existence de processus mentaux, ce présupposé invite finalement à adopter l'idée selon laquelle l'interprétation, et plus particulièrement la compréhension comme premier niveau d'interprétation, est une capacité pratique et ne peut en ce sens être appréhendée en dehors de l'action (Winch, 2009). L'interprétation des événements de la classe sur la base d'une activité dite réflexive ne précède donc pas l'apprentissage de règles mais lui succède lors de son développement. Ce postulat d'un développement d'instruments psychiques chez le sujet, conséquent à l'apprentissage de concepts nouveaux, n'est pas spécifique à cette approche et se retrouve aussi dans les recherches sur l'activité humaine en psychologie historico-culturelle (Vygotsky, 1978).

Dans le cadre de cette lecture théorique, former des EN consiste à leur apprendre un certain nombre de règles. Les difficultés rencontrées lors de dispositifs de formation par alternance proviendraient principalement du fait que ces règles, bien que constitutives de la communauté, soient apprises dans des circonstances de type « entretien de conseil pédagogique » ou « situation d'analyse de pratique » et ne permettent pas de signifier ce qui se joue dans d'autres circonstances de type « intervention en situation de classe ». Ce qui se jouerait en situation de formation ne serait donc pas tant de l'ordre d'une « mise en cohérence » de règles au niveau d'un même jeu de langage que de la construction d'une

« autorisation » donnée à certaines règles de jouer dans de nouvelles circonstances. Former consisterait en effet à faire apprendre des règles aux EN dans certaines circonstances tout en préparant l'extension de leur usage dans d'autres circonstances. Si l'on suit cette idée, l'accompagnement de l'activité d'interprétation des EN depuis des situations très ressemblantes jusqu'à des situations de plus en plus originales ne passerait donc plus seulement par une alternance situation de formation/situation de classe mais bien par une continuité entre différentes situations de formation en classe et hors classe. Il s'agirait alors pour les formateurs de faciliter les chevauchements entre ces situations en aménageant les situations de travail pour en faire « des situations de formation au et par le travail » (Durand et Fillietaz, 2009) dans lesquelles les EN seraient en capacité de « voir comme » ou « agir comme » ce qu'ils ont préalablement appris.

Méthode

1. Contexte de recueil de données

1.1. Le dispositif de formation support à l'étude et ses justifications

1.1.1. Une étude longitudinale s'appuyant sur un dispositif de formation évolutif

L'originalité de cette étude réside en partie dans son caractère longitudinal. Les données ayant servi de support à cette étude ont été, en effet, recueillies à l'occasion de la mise en œuvre, sur plusieurs années consécutives, d'un nouveau dispositif de formation professionnelle initiale d'enseignants du second degré. Ce dispositif de formation a été mis en place dans l'Académie de Toulouse entre 2006 et 2012 sur la base d'un partenariat entre l'IUFM de Midi-Pyrénées et le Service Académique de Formation COntinue (SAFCO) du Rectorat. Sa mise en œuvre s'appuie plus précisément sur une démarche de recherche transformative et itérative. Le caractère transformatif de cette démarche a consisté à contribuer tout au long de l'étude à la transformation du contexte de recueil de données en suivant au plus près l'évolution des réformes politiques européennes et nationales en matière de formation professionnelle des EN et en l'actualisant constamment au regard des principaux résultats scientifiques obtenus.

En suivant, sont détaillées les différentes étapes de mise en œuvre de ce dispositif, depuis son format initial jusqu'à son organisation actuelle.

1.1.2. Étape 1 : le cadre institutionnel du dispositif traditionnel d'accompagnement des enseignants novices par les visites

Le dispositif de formation sur lequel a été initialement adossée cette étude était celui dit de la « Visite Formative »⁴⁴. Ce choix était directement tenu par l'objet de l'étude : le dispositif des Visites Formatives était en effet un des seuls dispositifs de formation proposés aux EN nécessitant la mise en œuvre de collectifs impliquant différentes catégories de formateurs (CP et FU).

⁴⁴ Pour le texte de cadrage institutionnel concernant la mise en œuvre des Visites Formatives : voir le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale n°9 du 1^{er} mars 2007.

Traditionnellement, chaque EN recevait trois types de visites au cours de son année de titularisation (Tableau 1) :

- une Visite « Formative »⁴⁵ réalisée par le CP et le FU ;
- une Visite dite « Certificative »⁴⁶ réalisée par le CP et le FU ;
- des Visites dite « Conseil »⁴⁷ au cours desquelles l'EN recevait uniquement l'aide de son CP.

Chacune de ces visites se structurait en deux temps successifs :

- un temps d'enseignement (généralement une leçon) mené en responsabilité par l'EN avec sa classe sous l'observation du ou des formateurs ;
- un temps de formation post-leçon, appelé aussi Entretien de Conseil Pédagogique⁴⁸, lors duquel l'ensemble des acteurs s'engageait dans une analyse de la leçon et traçait des perspectives de formation pour les prochaines leçons.

Le Tableau 1 ci-dessous situe temporellement les différents types de visites et leur agencement au cours de l'année de titularisation des EN.

2006-2007	SEPT	—————▶			JUIN
Travail de la dyade [EN/CP]	VC1 (SEPT)	VC2 (DEC)	VC3 (AVRIL)	Examen de Qualification Professionnelle (EQP) (JUIN)	
Travail de la triade [EN/CP/FU]		VF (NOV)	Visite Certificative (MARS)		

Tableau 1 : Étape 1 du dispositif (2006-2007) : le dispositif initial de formation des Enseignants Novices par les visites dans les écoles

⁴⁵ Pour désigner les Visites « Formatives », nous employons l'abréviation « VF » dans les Tableaux 1, 2 et 3.

⁴⁶ L'enjeu de la Visite « Certificative » est la validation du stage en responsabilité réalisé par l'EN au cours de son année de titularisation. Cette validation est une condition nécessaire à la titularisation de l'EN lors de l'examen de qualification professionnelle.

⁴⁷ Les Visites « Conseil » étaient placées avant la Visite Formative, entre la Visite Formative et la Visite Certificative puis après la Visite Certificative afin d'assurer un suivi par le CP de la formation de l'EN sur toute l'année scolaire. Pour désigner ces visites, nous employons l'abréviation « VC » dans les Tableaux 1, 2 et 3.

⁴⁸ Pour désigner l'entretien de conseil pédagogique, nous employons l'abréviation « ECP » dans la suite du texte.

1.1.3. Étape 2 du dispositif: la mise en place de Formateurs Universitaires « référents » auprès des Enseignants Novices et des Conseillers Pédagogiques

Un premier aménagement du dispositif initial de formation par les visites précisé en amont a été réalisé lors de l'année universitaire 2007-2008 et reconduit en 2008-2009. Cet aménagement avait notamment été pensé et mis en œuvre pour répondre aux critiques ordinairement adressées par les EN mais aussi par les formateurs au dispositif usuel des visites. La principale de ces critiques portait sur le manque d'articulation, voire parfois le caractère contradictoire, des apports reçus en formation à l'université et lors des visites dans les écoles (Escalié, 2008).

Pour répondre à cette critique, l'aménagement proposé visait à renforcer l'efficacité du principe de l'alternance en favorisant la constitution de collectifs de formation, de type « triade » [EN-CP-FU], non plus seulement institutionnels mais fonctionnels et collaboratifs. Plus précisément, afin de renforcer la collaboration entre les différentes catégories d'acteurs, un collectif de formateurs [CP-FU] était stabilisé pour chaque EN tout au long de l'année scolaire. Le FU devenait ainsi, à la différence de ce qui se fait ordinairement dans les IUFM, le formateur « référent ». Complémentairement, le nombre de Visites Formatives au cours de l'année de titularisation était augmenté. Cette série de Visites Formatives était articulée avec les Visites Conseil. Elle avait pour but de permettre l'établissement d'une véritable histoire de formation entre l'EN et le collectif de formateurs et, par-là même, la constitution d'une communauté professionnelle.

Sur le terrain, cette histoire commune était soutenue par l'instauration de deux Visites Formatives supplémentaires. Chaque EN était donc visité en établissement scolaire à trois reprises (octobre, décembre, février) par une même dyade [CP-FU]. En amont, entre et en aval de ces Visites Formatives, l'EN recevait l'aide de son CP lors de Visites Conseil. Au total, chaque EN recevait donc *a minima* sept Visites Formatives et/ou Visites Conseil comportant chacune une leçon et une séquence de formation organisée sous la forme d'un ECP (Tableau 2).

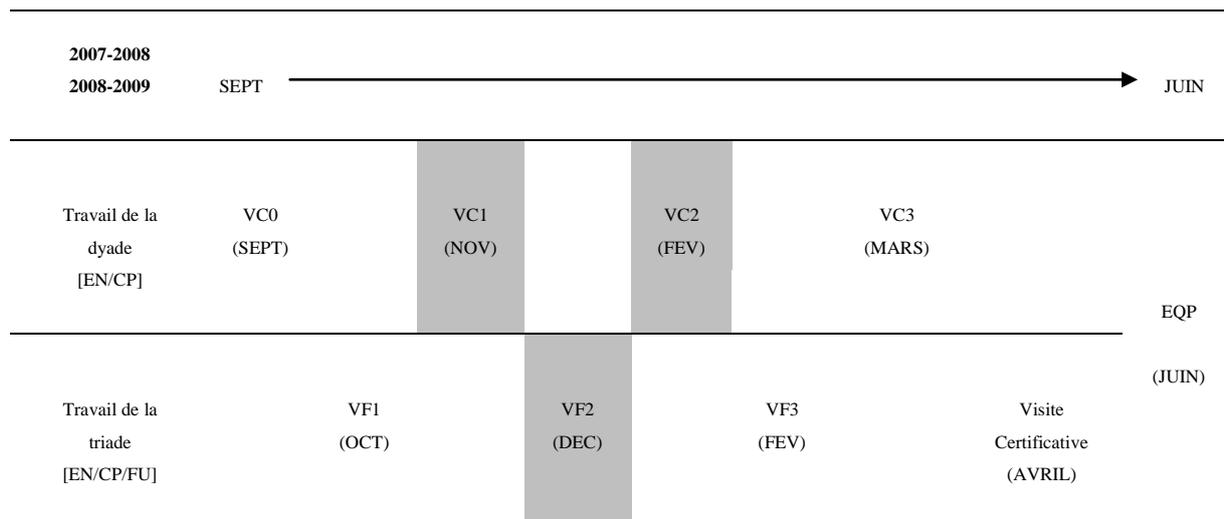


Tableau 2 : Étape 2 du dispositif (2007-2008 ; 2008-2009) : la mise en place de Formateurs Universitaires « référents »

1.1.4. Étape 3 du dispositif : l'introduction d'un nouveau membre dans le collectif [Enseignant Novice – Conseiller Pédagogique – Formateur Universitaire]

L'Étape 3 de la mise en place du dispositif support à cette étude était principalement alimentée par les résultats obtenus à partir des données recueillies lors de la mise en œuvre de l'Étape 2⁴⁹.

Ces résultats, et leur interprétation à partir d'une synthèse des principaux travaux de la littérature scientifique sur le renforcement du partenariat université-écoles par la mise en œuvre de dispositifs fondés sur le modèle des « communautés de pratique » (Escalié & Chaliès, 2011a), ont en effet conduit à proposer lors de l'année universitaire 2009-2010 un nouvel aménagement du dispositif de formation support à cette étude. Cet aménagement consistait à la mise en place d'un nouveau membre au sein du collectif [EN-CP-FU] : le PR⁵⁰. A la fois enseignant en établissement scolaire et bénéficiant d'une formation universitaire approfondie en matière de conseil pédagogique, ce nouveau membre a été introduit dans le dispositif de formation afin d'aider les CP à mieux former, compte tenu de leur maîtrise des

⁴⁹ Ces résultats ont fait l'objet de deux articles : le premier a été publié dans la revue *Travail et Formation en Éducation* (Escalié & Chaliès, 2009) ; le second a été publié dans la revue *Recherche et Formation* (Escalié & Chaliès, 2011b).

⁵⁰ Rappelons que l'abréviation « PR » vaut pour Professeur Référent.

problématiques de formation et de leur connaissance des contenus enseignés à l'IUFM. En faisant le lien entre les contenus proposés par les FU à l'IUFM et ceux proposés par les CP dans les écoles, chaque PR jouait donc un rôle d'interface entre les EN et les collectifs de formateurs ayant la responsabilité de les accompagner.

Le Tableau 3 précise à quels moments les PR intervenaient au sein du dispositif par les visites. Ils intervenaient lors de Visites Formatives soit uniquement avec les CP, soit en collaboration avec les CP et les FU. Sur l'Académie de Toulouse, 32 PR ont été mis en place lors de l'année universitaire 2009-2010. Lors de l'année universitaire 2010-2011, ce dispositif a été reconduit et généralisé à un niveau académique. Actuellement, ce dispositif de formation, bien que remanié depuis sa mise en place, est encore exploité par le Rectorat de l'Académie.

2009-2010		SEPT → JUN					
Travail de la dyade [EN/CP]	VC0 (SEPT)	VC1 (OCT)	VC2 (JANV)	VC3 (MARS)		VC4 (AVR)	I N S P E C T I O N
Travail de la triade [EN/CP/PR]				VF2 (MARS)		VF4 (MARS)	E Q P
Travail du quatuor [EN/CP/PR/FU]		VF1 (NOV)			VF3 (MARS)		(JUN) (AVR)

Tableau 3 : Étape 3 du dispositif (2009-2010) : la mise en fonction de Professeurs Référents

1.2. Participants

Cette étude a été réalisée avec deux collectifs d'acteurs volontaires. Pour des raisons de clarté, la présentation des participants est scindée en deux, le recueil ayant été effectué en deux étapes avec des acteurs différents.

1.2.1. Participants à l'Étape 2 du dispositif de formation support à l'étude

Lors de cette étape, le recueil a été réalisé avec un collectif de type « triade » composé d'une EN, d'une CP et d'un FU.

Agée de 24 ans, l'EN était une enseignante stagiaire en éducation physique et sportive⁵¹. Au moment de l'étude, elle avait une expérience en enseignement de 12 semaines réparties au cours des deux années précédentes de formation. Elle avait pour la première fois la responsabilité d'une classe pendant une année scolaire complète. Son stage de pratique professionnelle « en responsabilité » s'effectuait dans un lycée général dans la banlieue « privilégiée » de Toulouse. Lors des Visites Formatives, elle travaillait avec une classe de 2^{nde} constituée de 28 élèves ne posant pas de problèmes majeurs de discipline et/ou scolaires.

Agée de 58 ans, la CP était une enseignante agrégée d'EPS. Ses expériences d'enseignante et de CP étaient respectivement de 38 et 11 années. En tant que CP, elle avait bénéficié d'une formation à l'IUFM de Midi-Pyrénées. Cette formation se déroulait sur trois journées lors d'un stage de formation continue dit « à public désigné » par les inspecteurs pédagogiques régionaux. La Journée 1 avait eu lieu dès la rentrée scolaire en présence des EN. Elle avait pour principal objectif de présenter les grandes lignes de la formation organisée à l'IUFM. Lors de cette journée, les missions ainsi que les différentes modalités d'implication des CP dans le plan de formation des EN étaient précisées. Lors des deux dernières journées du stage de formation (qui avaient généralement lieu fin octobre), le travail entrepris poursuivait deux objectifs. D'une part, il visait à permettre une réappropriation par les CP des « expériences génériques⁵² » constitutives du métier d'enseignant (Journée 2). D'autre part, il s'agissait d'outiller les CP afin qu'ils puissent faire apprendre ces expériences aux EN et les aider à en faire usage au quotidien auprès de leurs classes (Journée 3).

⁵¹ Pour désigner l'éducation physique et sportive, nous employons l'abréviation « EPS » dans la suite du texte.

⁵² Il s'agit du vocabulaire utilisé institutionnellement pour délimiter les objectifs du stage de formation.

Agé de 58 ans, le FU avait une expérience d'enseignant d'EPS en établissement scolaire de 30 années et de CP de 12 années. Au moment de l'étude, il avait une expérience de FU de 14 années. Comme la plupart des FU de l'IUFM, il était engagé en parallèle dans une activité de recherche sur les problématiques de conseil et d'évaluation.

1.2.2. Participants à l'Étape 3 du dispositif de formation support à l'étude

Lors de cette étape, le recueil a été réalisé avec un collectif de type « quatuor » composé d'un EN, d'une CP, d'un PR et d'un FU.

Agé de 22 ans, l'EN était un enseignant stagiaire en EPS. Au moment de l'étude, il avait une expérience en enseignement de 19 semaines : neuf semaines réparties au cours des deux années précédentes de formation et 10 semaines au cours de son année de stage. Son stage en responsabilité s'effectuait dans un lycée général dans la banlieue « privilégiée » de Toulouse. Lors des Visites Formatives, il travaillait avec une classe de 1^{ère} constituée de 25 élèves ne posant pas de problèmes majeurs de discipline et/ou scolaires.

Agée de 50 ans, la CP était une enseignante agrégée d'EPS. Ses expériences d'enseignante et de CP étaient respectivement de 25 et sept années. En tant que CP, elle avait bénéficié d'une formation à l'IUFM de Midi-Pyrénées similaire à celle suivie par la CP ayant participé à l'Étape 2 du dispositif.

Agé de 30 ans, le PR était un enseignant agrégé d'EPS. Il avait une expérience de sept années en tant qu'enseignant, de deux années en tant que CP et d'une année en tant que PR. Afin de le sensibiliser à son rôle au sein du collectif de formation, il avait bénéficié d'une formation à l'IUFM de Midi-Pyrénées. Cette formation des PR se déroulait sur deux Journées. Lors de la Journée 1 du début d'année, ils participaient au rassemblement des CP et des EN organisé par le Rectorat. Ce rassemblement permettait d'informer les PR sur des aspects essentiellement institutionnels et administratifs (modalités d'évaluation des EN, modalités possibles de travail avec la triade EN-CP-FU, rémunération, etc.). Lors de la Journée 2, ils recevaient une formation complémentaire à celle reçue lorsqu'ils exerçaient la fonction de CP⁵³ lors de laquelle étaient travaillées des problématiques relatives au conseil mais aussi à la formation de formateurs. L'objectif poursuivi était de les préparer à conseiller les EN mais aussi les CP.

⁵³ Tous les PR sont des enseignants ayant déjà exercé des fonctions de CP.

Agé de 58 ans, le FU avait une expérience d'enseignant d'EPS en établissement scolaire de 30 années et de CP de 12 années. Au moment de l'étude, il avait une expérience de FU de 16 années. Comme le FU engagé dans l'Étape 2 du dispositif, il était engagé en parallèle avec ses activités de formation dans une activité de recherche sur les problématiques de conseil et d'évaluation.

2. Cadre de recueil des données

Deux types de données ont été recueillies pour réaliser cette étude : des données d'enregistrement audio-vidéo des leçons menées par l'EN et des ECP y faisant suite ; des données d'enregistrement audio-vidéo des séances d'autoconfrontation⁵⁴ de l'EN et des formateurs sur la leçon et l'ECP.

2.1. Les données d'enregistrement des leçons et des Entretiens de Conseil Pédagogique

Pour chacune des visites support à l'étude, nous avons enregistré la leçon réalisée par l'EN ainsi que l'ECP y faisant suite. L'enregistrement de la leçon a été effectué en audio-vidéo à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur pied fixe et d'un micro HF porté par l'EN. Cet enregistrement a été réalisé en continu, en adoptant un plan large pour percevoir la simultanéité des actions de l'EN et des élèves (Figure 1). L'enregistrement de l'ECP a été réalisé en audio-vidéo dans une salle suffisamment calme pour travailler sans dérangement. Il a été effectué à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur pied fixe et d'un micro HF sans fil posé sur la table devant l'EN et le (ou les) formateur(s) (Figure 2).

⁵⁴ Pour éviter de trop alourdir le texte, nous avons fait le choix dans la suite du texte de ne plus employer le terme « séance d'autoconfrontation » mais celui d'« autoconfrontation ».



Figure 1 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'une leçon menée par un Enseignant Novice



Figure 2 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'un Entretien de Conseil Pédagogique entre un Enseignant Novice et plusieurs formateurs

2.2. Les données d'autoconfrontation

2.2.1. Dispositif de recueil des données d'autoconfrontation

A l'issue de chaque ECP (dans un délai maximum de 48 heures), chacun des participants a été invité à réaliser avec un chercheur une autoconfrontation. Lors de l'Étape 3 du dispositif, l'EN a aussi réalisé une autoconfrontation relative à la leçon réalisée juste avant l'ECP. L'autoconfrontation de l'EN relative à la leçon était pour chaque visite postérieure à l'autoconfrontation relative à l'ECP.

Les autoconfrontations n'étaient pas relatives à la totalité de l'ECP ou de la leçon mais portaient sur plusieurs épisodes sélectionnés conjointement par le chercheur et les formateurs. Conventionnellement, il a été convenu que chaque autoconfrontation dure entre une heure et une heure trente, et prenne appui sur un ou plusieurs épisodes d'une durée totale comprise entre 15 et 20 minutes.

Au total, 20 autoconfrontations ont été réalisées. Elles étaient réparties comme suit :

- Étape 2 du dispositif :

Les ECP de trois visites successives ont servi de support à l'étude (séquences grisées dans le Tableau 2) :

- l'ECP de la Visite Conseil 1 ;
- l'ECP de la Visite Formative 2 ;
- l'ECP de la Visite Conseil 2.

A partir de ces trois visites successives, sept autoconfrontations ont été réalisées :

- Lors de la Visite Conseil 1, deux autoconfrontations ont été réalisées : une avec l'EN, une avec la CP ;
- Lors de la Visite Formative 2, trois autoconfrontations ont été réalisées : une avec l'EN, une avec la CP et une avec le FU ;
- Lors de la Visite Conseil 2, deux autoconfrontations ont été réalisées : une avec l'EN, une avec la CP.

- Étape 3 du dispositif :

Trois visites successives, espacées chacune d'une semaine (séquences grisées dans le Tableau 3) ont servi de support à l'étude :

- la leçon et l'ECP relatifs à la Visite Formative 2 ;
- la leçon et l'ECP relatifs à la Visite Formative 3 ;
- la leçon et l'ECP relatifs à la Visite Formative 4.

A partir des enregistrements effectués lors de ces trois visites, 13 autoconfrontations ont été réalisées :

- Lors de la Visite Formative 2, quatre autoconfrontations ont été réalisées : deux avec l'EN (une relative à l'ECP et une relative à la leçon), une avec la CP, une avec le PR ;
- Lors de la Visite Formative 3, cinq autoconfrontations ont été réalisées : deux avec l'EN (une relative à l'ECP et une relative à la leçon), une avec la CP, une avec le PR, une avec le FU ;
- Lors de la Visite Formative 4, quatre autoconfrontations ont été réalisées : deux avec l'EN (une relative à l'ECP et une relative à la leçon), une avec la CP, une avec le PR.

2.2.2. Méthode de recueil des données d'autoconfrontation

L'autoconfrontation a consisté à confronter chaque acteur à l'enregistrement audio-vidéo de ses actions et des actions d'autrui. Avant chaque entretien, le chercheur décrivait à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien (par exemple : « *nous allons regarder l'entretien, je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses, puis on parlera sur ça. Surtout tu peux arrêter la cassette quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'entretien par exemple* »).

Chaque autoconfrontation a été réalisée avec l'aide d'une caméra numérique, positionnée sur pied fixe enregistrant en continu, d'une part la diffusion de l'enregistrement audio-vidéo de la leçon ou de l'ECP sur un téléviseur, et d'autre part les verbalisations de l'acteur autoconfronté et du chercheur. Durant chaque autoconfrontation, le chercheur et l'acteur étaient chacun en possession d'une télécommande leur permettant d'arrêter et de revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés (Figure 3).



Figure 3 : Exemple d'enregistrement audiovisuel d'une autoconfrontation menée avec un Formateur Universitaire

Après avoir été introduite à l'acteur autoconfronté, l'autoconfrontation a été réalisée afin de recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles pour reconstituer *a posteriori* les règles apprises et/ou suivies par celui-ci pour justifier ses jugements. Pour ce faire, toutes les autoconfrontations ont été réalisées à partir du même protocole. L'objectif était d'accéder aux significations attribuées par l'acteur à ses actions et/ou aux actions d'autrui visionnées. Dans le détail, les questions posées par le chercheur ont visé à inciter l'acteur à :

- porter un jugement (par exemple : « *Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ?* ») et l'objet qui y était associé (par exemple : « *Quand tu dis : « ce n'est pas clair », de quoi parles-tu ? Qu'est-ce qui n'est pas clair ?* »). Les relances du chercheur ont visé à accéder à l'objet du jugement s'il n'avait pas été donné au préalable par l'acteur.

- justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « *Qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que tu lui donnes n'est pas pertinent ?* »). Les relances ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « *Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ?* »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Tu me dis là que c'est plutôt bien de différencier alors que tu disais juste avant que c'est à cause de ton choix de différencier que tu as mis trop de temps pour présenter les situations aux élèves* »).

- décrire les résultats attendus ou constatés de l'action réalisée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu attends quand tu lui imposes ce principe sans même le négocier ?* »).

3. Cadre d'analyse des données

3.1. Éléments de justification de la distinction posée dans les résultats entre « règles » et « connaissances »

Comme nous l'avons posé dans le Point 2.3. du cadre théorique, il existe plusieurs types d'activités d'interprétation : interpréter pour « comprendre », interpréter pour « connaître », interpréter pour « être capable de ». Au regard des activités d'interprétation pouvant être mises en jeu par les acteurs lors des séances d'autoconfrontation, des données de deux natures différentes ont pu être identifiées et formalisées. Lorsque les propos des acteurs portaient directement sur leurs actions ou celles d'autrui visionnées (autrement dit sur les actions visionnées), nous avons considéré qu'ils menaient une activité d'interprétation de type « comprendre »⁵⁵. Dans le cas où les propos des acteurs portaient sur d'autres actions que celles visionnées (par exemple lorsque les propos des formateurs lors de leurs autoconfrontations relatives à l'ECP portaient sur des éléments de connaissances professionnelles portant sur la pratique de classe), nous avons considéré qu'ils menaient une activité d'interprétation de type « connaître ».

Dans ces deux types d'activités d'interprétation, il est théoriquement possible de considérer que les acteurs suivent des règles. Toutefois, en fonction de la nature de l'activité d'interprétation engagée, ces règles permettent soit de signifier les actions visualisées durant l'autoconfrontation (et préalablement réalisées et/ou observées), soit de se remémorer et d'énoncer telle ou telle modalité d'action, généralement exploitée dans des situations antérieures. Autrement dit, suivant les cas, il nous semble possible de considérer que les règles suivies appartiennent à des jeux de langage différents. Dans le premier cas, les règles suivies s'inscrivent dans un jeu de langage de type « analyse de la pratique réalisée ou observée ». Dans le second cas, les règles suivies s'inscrivent dans un jeu de langage de type

⁵⁵ Nous employons ici la même terminologie que dans le cadre théorique pour qualifier les différentes natures d'interprétation possibles.

« énonciation de connaissances professionnelles ». Dans un souci de clarté du propos mais aussi pour conserver cette distinction lors de la présentation des résultats, nous avons fait le choix de considérer et de nommer le premier cas de figure comme un « suivi de règles » et le second cas comme un « énoncé de connaissances ».

3.2. Etapes de traitement des données

Cette étude a été réalisée pour décrire et analyser les activités de formation d'un collectif de formateurs et ses conséquences sur la formation professionnelle d'un EN. Le traitement des données a été réalisé afin d'identifier les règles suivies et/ou apprises par les acteurs (EN et formateurs), ainsi que les jeux de langage auxquels ils participaient. Pour ce faire, nous avons adopté puis aménagé la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2008) et Chaliès *et al.* (2010). Les données recueillies ont été dans le détail traitées en huit étapes successives :

- Étape 1 : Délimitation des épisodes d'ECP et de leçons support aux autoconfrontations

Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection des données a été faite sur la base de quatre critères avant de s'engager dans les autoconfrontations :

- (i) la durée de l'épisode : nous avons cherché à identifier des épisodes d'ECP suffisamment longs dans le temps (entre 15 et 20 minutes) ;
- (ii) la nature de l'activité des acteurs pendant l'épisode : les épisodes retenus étaient ceux au cours desquels tous les acteurs étaient impliqués ;
- (iii) l'objet de la discussion entre les acteurs : comme précisé en amont, les épisodes sélectionnés constituaient un temps d'échange entre les acteurs à propos d'une difficulté professionnelle identifiée lors de la leçon réalisée en amont ;
- (iv) l'intérêt de l'épisode pour la formation professionnelle de l'EN : les épisodes sélectionnés portaient sur un épisode de leçon lors duquel l'EN avait rencontré une difficulté professionnelle jugée comme particulièrement saillante par les formateurs.

Concernant les autoconfrontations de l'EN relatives à la leçon, les extraits sélectionnés étaient en lien avec les épisodes de leçon faisant l'objet de la discussion lors des épisodes d'ECP sélectionnés.

- Étape 2 : Retranscription *verbatim* des données

Cette étape a consisté en une réorganisation des données d'enregistrement des leçons et des ECP, et des données d'autoconfrontation recueillies afin d'obtenir une présentation synthétique servant de base à la suite de leur traitement. Tout d'abord, la retranscription *verbatim* de chaque épisode d'ECP et de leçon sélectionné a été réalisée⁵⁶. De la même manière, les autoconfrontations ont été retranscrites *verbatim*. Chaque extrait de ces dernières a ensuite été mis en correspondance avec l'épisode d'ECP ou de leçon sélectionné⁵⁷.

Autrement dit, nous avons progressivement élaboré un protocole à deux volets avec d'un côté les données d'observation de la leçon et de l'ECP, et de l'autre les données issues des autoconfrontations réalisées par l'EN et les formateurs (Tableau 4).

- Étape 3 : Découpage des données d'autoconfrontation retranscrites en unités d'interaction

Les unités d'interaction ont été délimitées à partir de l'objet des jugements portés par les acteurs lors des autoconfrontations. Dès que l'objet du jugement porté par les acteurs changeait, une nouvelle unité d'interaction était donc créée (Tableau 4).

- Étape 4 : Identification du jugement et de son étayage

Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur, l'objet de ce jugement ainsi que son étayage ont été identifiés (Tableau 4). L'étayage du jugement a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre au chercheur d'accéder à la façon dont il s'y prend pour juger les actions visionnées.

- Étape 5 : Identification et formalisation de la règle

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour porter son jugement a été identifiée. Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté, des éléments d'étayage de ce jugement et des résultats obtenus et/ou attendus. Dans leur forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés* »]. Afin de

⁵⁶ L'intégralité des données d'observation de l'ECP et de la leçon retranscrites *verbatim* est disponible dans le premier chapitre des annexes (pp.274-314).

⁵⁷ L'intégralité des données d'autoconfrontation (mises en correspondance avec les données d'ECP et de leçon) retranscrites *verbatim* est disponible dans le deuxième chapitre des annexes (pp.315-644).

minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs (Tableau 4).

Par principe, les éléments de connaissances mobilisés par les acteurs lors des autoconfrontations pour énoncer telle ou telle action professionnelle ont été formalisés de façon identique aux règles suivies pour signifier les actions visualisées et préalablement réalisées et/ou observées.

- Étape 6 : Délimitation des jeux de langage

Après avoir identifié les règles suivies par les acteurs, le jeu de langage qu'elles régissaient a été défini par inférence pas à pas. Par convention, nous avons considéré que les règles appartenaient au même jeu de langage si elles avaient le même objet. Un nouveau jeu de langage a été construit à chaque fois qu'une règle ne pouvait pas être associée aux jeux de langage préalablement identifiés (Tableau 4).

- Étape 7 : Enquête grammaticale

Pour chaque épisode, nous avons ensuite comparé les règles suivies respectivement par l'EN et le(s) formateur(s) visant à déterminer :

- si les acteurs suivaient des règles appartenant au même jeu de langage ;
- si les acteurs suivaient les mêmes règles au sein du jeu de langage considéré.

Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques.

- Étape 8 : Reconstruction de l'historicité des règles apprises et/ou suivies par les acteurs entre les différents épisodes de formation

Après avoir mené une enquête grammaticale synchronique (c'est-à-dire sur les règles suivies et/ou apprises par les acteurs au cours d'un seul épisode d'ECP), nous avons réalisé une enquête grammaticale diachronique. Par cette dernière, nous avons cherché à retracer l'historicité des règles suivies et/ou apprises par les acteurs sur l'ensemble des visites étudiées dans l'Étape du dispositif considéré.

Extrait de l'ECP entre l'EN et la CP lors de la Visite Conseil 2 – Étape 2 du dispositif

EN : Après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF (Proprioception Neuro-Facilitante). C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on ne fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.

CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements contraction activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ? Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation..., pour entrer dans le travail technique de la course ?

EN : Dans la mesure où ça va être une des leçons... Je veux dire pas besoin de faire des gammes.

CP : Oui.

**Extrait de l'autoconfrontation
entre l'EN et le chercheur (CH)
au sujet de l'extrait de l'ECP**

Analyse

21'06

Unité d'interaction 1 :

CH : Qu'est-ce qu'y se passe là ?

Demande de jugement par le CH

EN : Là, on débat. Moi, j'essaie d'argumenter par rapport à ce que j'ai fait lors de l'échauffement. Mais c'est laborieux.

Signification attribuée par l'EN : L'EN essaie d'« *argumenter* » (objet) mais c'est « *laborieux* » (jugement).

CH : « Argumenter », ça veut dire quoi ?

Demande d'étayage par le CH sur l'objet du jugement

EN : Et bien, j'essaie de lui (*la CP*) expliquer, de lui montrer que ça a évolué depuis la fois dernière.

Étayage de la signification par l'EN : L'EN cherche à « *expliquer* », à « *montrer* » à la CP qu'elle « *a évolué* ».

CH : Et qu'est-ce que tu cherches à obtenir en faisant ça ?

Demande d'étayage par le CH sur les résultats attendus

EN : Qu'elle comprenne que ce que je fais répond à sa demande, autant que ce qu'elle me propose. Mais bon, je sais qu'elle attend autre chose. Et je ne suis pas d'accord.

Formalisation de la règle : [« *Débattre* » vaut pour « *argumenter par rapport à ce qu'elle a fait en classe* » et « *expliquer, montrer que ce qu'elle fait a évolué* » ce qui obtient comme résultat de « *faire comprendre à la CP qu'elle répond à ses attentes* »]

Jeu de langage (formation):

Se justifier auprès des formateurs

CH : Pourquoi tu n'es pas d'accord avec elle ?

Demande d'étayage par le CH sur le jugement

Unité d'interaction 2 :

EN : Je ne comprends pas ce que ça a plus de spécifique de faire des gammes que de faire des exercices dynamiques sur place. Je ne vois pas en quoi son échauffement, il est plus, plus spécifique que le mien.

Étayage du jugement de la part de l'EN : L'EN « *ne comprend pas* » pourquoi l'échauffement proposé par la CP est « *plus spécifique* » que le sien.

CH : Ouais, ouais. Elle est en train de te dire, finalement, que tu pourrais introduire déjà de la course, c'est ça non ?

Formalisation de la règle : [« *Faire un échauffement spécifique* » vaut pour « *faire des exercices dynamiques sur place* » ce qui obtient comme résultat d'« *être aussi efficace que de les faire en courant* »]

Jeu de langage (enseignement):

Echauffer les élèves

Demande d'étayage du CH

EN : Ouais, elle me dit, en fait, au lieu de faire ton, ta partie dynamique sur place, tu fais contraction/étirement aller-retour en courant.

Formalisation de la règle : [« *Faire un échauffement spécifique pour la CP* » vaut pour « *faire contraction/étirement/aller-retour en courant* »]

Tableau 4 : Illustration du traitement des données

3.3. Validité des données

Successivement, i) les unités d'interaction, ii) les jugements portés et leur étayage iii) les règles utilisées pour porter les jugements, iv) les connaissances énoncées, et v) les jeux de langage investis par les acteurs ont été comparés et discutés par deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

Le second chercheur n'a pas traité l'intégralité des données. Son analyse a été réalisée à l'occasion d'échanges avec le chercheur principal au sujet des résultats obtenus. En cas de désaccord (notamment sur la formalisation des règles et la délimitation des jeux de langage), le résultat en question était à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Lorsque le désaccord persistait, le résultat était systématiquement rejeté. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord et, finalement, non pris en compte dans les résultats de l'étude.

Résultats

Les résultats obtenus sont organisés selon cinq chapitres. Chaque chapitre a été construit pour décrire et analyser une activité singulière de formation menée par le collectif de formateurs ainsi que ses conséquences en termes d'apprentissage et/ou de développement professionnel pour l'EN.

Les résultats proposés en suivant illustrent successivement cinq activités de formation et leurs conséquences sur la formation professionnelle de l'EN.

- Le premier résultat illustre des activités d'enseignements peu ou non ostensives menées par le collectif de formateurs et leurs conséquences en termes d'apprentissage par l'EN de nouvelles règles ou de développement sur la base de règles déjà suivies ;

- Contrairement au précédent, le deuxième résultat illustre une activité d'enseignement ostensif menée par le PR qui aboutit à l'apprentissage d'une nouvelle règle par l'EN ;

- Le troisième résultat illustre une activité d'explication ostensive menée par le collectif de formateurs. Il montre combien cette activité contribue à sceller un accord de signification entre l'EN et ses formateurs ;

- Le quatrième résultat illustre une activité d'accompagnement de l'EN dans son interprétation d'une règle apprise menée par la CP ;

- Le cinquième et dernier résultat ne vise pas précisément à illustrer une activité de formation menée par le collectif de formateurs. Il est proposé afin de nuancer les propos tenus dans les chapitres précédents en rappelant que la formation ne peut se réduire à une juxtaposition d'activités des formateurs. Dans le détail, ce résultat est relatif à l'engagement du collectif de formateurs dans l'enseignement d'une nouvelle règle à l'EN sans toutefois prendre préalablement en compte les intentions qui animaient ce dernier au moment considéré de la leçon.

Chaque résultat est typiquement structuré comme suit :

Dans un premier temps, l'activité de formation du collectif de formateurs est présentée. Cette présentation s'effectue selon deux niveaux. Elle est tout d'abord décrite à partir de l'épisode d'ECP lors duquel elle a été identifiée. Elle est d'autre part analysée sur la base des règles suivies par les acteurs lors de leurs autoconfrontations respectives.

Dans un deuxième temps, les circonstances dans lesquelles cette activité de formation a été réalisée sont examinées. Plus précisément, il s'agit alors de déterminer si l'EN et les formateurs partagent le même point de vue sur l'épisode de leçon évoqué comme objet de

discussion lors de l'ECP. Pour cela, nous rapatrions d'abord des extraits d'ECP qui tendent à montrer un accord (ou au contraire un désaccord) entre l'EN et les formateurs à l'instant considéré. Cet accord ou désaccord entre l'EN et les formateurs est ensuite confirmé par l'analyse de leurs propos lors de leurs autoconfrontations respectives. Pour ce faire, un compte rendu de l'enquête grammaticale réalisée est proposé afin d'établir si les acteurs suivent ou non les mêmes règles et mobilisent ou non les mêmes éléments de connaissances pour justifier leurs points de vue sur l'épisode de leçon considéré.

Dans un troisième temps, les conséquences de l'activité de formation considérée en termes de d'apprentissage ou de développement professionnel de l'EN sont décrites. Les indices permettant de témoigner des retombées (ou de l'absence de retombées) de l'activité de formation considérée sont identifiés à partir des règles suivies par l'EN lors de ses autoconfrontations. Nous avons pu juger de ce type de retombées en identifiant et en formalisant l'historicité des suivis de la règle considérée au cours des visites étudiées.

Enfin, dans un dernier temps, une synthèse des principaux résultats est proposée.

1. Manque ou absence d'ostensivité au cœur d'activités d'enseignement

Au cours de ce premier chapitre est décrite et analysée l'activité d'enseignement menée par les formateurs lors de deux épisodes d'ECP distincts. Dans le premier épisode étudié, cette activité d'enseignement manque d'ostensivité. Ce manque tient au fait qu'un lien affectif s'est établi entre les formateurs et l'EN. Dans le second épisode, les formateurs ne mènent pas à proprement parler d'activité d'enseignement ostensif. Cette absence d'ostensivité est plus particulièrement liée au fait que les formateurs ne se sont pas initialement mis d'accord quant à la façon de signifier l'activité de l'EN en classe lors de l'épisode de leçon considéré.

Le manque ou l'absence d'ostensivité relevé au cœur des ces activités d'enseignement a finalement des conséquences sur la formation professionnelle de l'EN. Dans le premier épisode, il ne parvient pas à apprendre les règles professionnelles abordées par les formateurs. Dans le second cas, l'activité des formateurs l'engage dans un développement professionnel.

1.1. L'activité d'enseignement des formateurs relative à l'épisode [« *Faire une évaluation diagnostique des élèves* »]⁵⁸

1.1.1. Un manque d'ostensivité au cœur de l'enseignement mené par les formateurs

Au cours de l'ECP relatif à la Visite Formative 2, les formateurs débattent avec l'EN de la démarche utilisée pour réaliser l'évaluation diagnostique⁵⁹ des élèves au cours de la leçon. Lors de cette première leçon du cycle ayant pour activité sportive support le badminton, l'EN a en effet volontairement choisi de mettre en place une situation dite de

⁵⁸ Cet épisode est issu de la Visite Formative 2 de l'Étape 3 du dispositif.

⁵⁹ L'évaluation dite « diagnostique » des élèves est généralement réalisée lors de la première séance d'un cycle d'enseignement. Elle vise à juger du niveau de compétence des élèves dans l'activité pratiquée et à identifier les principaux problèmes qui leur sont posés en vue d'organiser la suite du cycle d'enseignement.

« montée-descente »⁶⁰ afin de pouvoir observer le niveau initial de ses élèves et constituer des groupes de niveaux. Dans l'extrait d'ECP suivant, les formateurs proposent à l'EN d'introduire des « thèmes » de travail particuliers en vue de commencer à différencier le travail proposé aux élèves dans cette situation (Extrait 1).

Extrait 1 (ECP-Visite Formative 2⁶¹ ; p.286/287⁶²)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance,...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème, si tu fais des bons critères et un système de points. Si tu dis par exemple : « si je dois faire un dégagé ou une amortie pour marquer le point ou (*jouer*) dans telle zone », forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. (...) Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, le PR juge qu'il a manqué d'ostensivité avec l'EN. Dans l'extrait suivant, il indique tout d'abord que l'EN « *n'est pas d'accord* » avec les formateurs sur la proposition qu'ils lui ont faite consistant à introduire des thèmes dans la situation de « *montée-descente* ». Devant ce désaccord (« *là, il n'y adhère pas* »), le PR précise qu'il a laissé l'EN « *aller au bout de sa démarche* » (Extrait 2).

Extrait 2 (Autoconfrontation⁶³-PR-VF2 ; p.434)

PR : Là, il (*l'EN*) n'est pas d'accord.

CH : Il n'est pas d'accord. C'est la conception en fait de...

PR : Les thèmes.

CH : Les thèmes.

⁶⁰ La « montée-descente » est le nom d'usage donné à une situation utilisée notamment en badminton pour constituer des groupes de niveaux au sein d'une classe. Initialement, les élèves sont deux (ou trois) par terrain. Les terrains sont numérotés de 1 à x en fonction du nombre de terrains disponibles dans le gymnase. Le but pour les élèves est d'atteindre le terrain 1. Au coup de sifflet de l'enseignant, sur chaque terrain débute un match entre les deux élèves. Lorsque l'enseignant donne un nouveau coup de sifflet, le match s'arrête. Le gagnant de chaque match « monte » d'un terrain (par exemple en passant du terrain 3 au terrain 2). Le perdant « descend » d'un terrain (par exemple en passant du terrain 4 au terrain 5). Au coup de sifflet suivant, chaque élève débute un nouveau match face à un nouvel adversaire et ainsi de suite. Après plusieurs rotations, les élèves ayant le meilleur niveau se retrouvent sur le terrain 1 et les élèves dont le niveau est le plus faible sur le terrain x.

⁶¹ Pour caractériser les extraits dans la suite des résultats, nous utilisons l'abréviation « VF » pour « Visite Formative » et « VC » pour « Visite Conseil ».

⁶² Pour chaque extrait de verbatim inséré dans les résultats, nous le caractérisons et renvoyons à la page (les pages) des annexes de laquelle (desquelles) il est tiré.

⁶³ Pour caractériser les extraits dans la suite des résultats, nous utilisons l'abréviation « AC » pour « autoconfrontation ».

PR : Je lui fais une proposition et il n'en est pas d'accord.

(...)

PR : Moi je le vis comme ça là. Je me dis : « il n'est pas d'accord ».

CH : Il justifie sa démarche.

PR : Voilà. Et puis là, il n'était pas d'accord fermement.

PR : Donc je me suis dit : si moi je dois lui proposer à nouveau des choses ou le contrer à nouveau, il faut que j'aie des arguments. Donc pour avoir des arguments, il faut que je le laisse aller au bout de sa démarche. Et moi mon idée là, c'est... On lui propose quelque chose ; là, il n'y adhère pas. Il faut que je sache vraiment... Là, je le laisse dérouler, la CP en plus intervient. Et là, moi je me dis : « est-ce que je peux trouver des choses qui font que je vais pouvoir enchaîner en fait » ?

A cet instant de la formation, le PR suit la règle [*« Laisser l'EN aller au bout de sa démarche »* vaut pour *« laisser l'EN dérouler »* ce qui obtient comme résultats de *« proposer à nouveau des choses »* et d'*« avoir des arguments »* pour *« enchaîner »*]. Il signifie qu'il *« laisse dérouler »* l'EN sans essayer de lever dans l'instant le désaccord de façon plus directive parce qu'il veut avoir des *« arguments »* lui permettant d'*« enchaîner »* pour le *« contrer »* à nouveau. Dit autrement, il cherche à *« trouver des choses »* dans les propos tenus par l'EN sur lesquelles il pourrait s'appuyer pour justifier sa proposition d'introduire des matchs à thème.

Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, qui prolonge l'extrait précédent, le PR confirme ses propos en considérant que l'EN *« résiste »* à sa proposition car ils n'ont pas été avec la CP suffisamment *« intransigeants »* sur la nécessité d'intervenir davantage auprès des élèves, y compris lors d'une première leçon de cycle (Extrait 3).

Extrait 3 (AC-PR-VF2 ; p.435/440)

PR : À un moment donné, notre rôle, c'est, à un moment donné, de sortir de cette symétrie de discussion et d'être dissymétrique pour dire : « attends, le conseil c'est ça ». Voilà, comme tout à l'heure. Je pense voilà, c'est le deuxième écueil que j'ai pointé sur mon comportement. C'est à un moment donné on est dans la symétrie de discussion mais il y a un temps dissymétrique où le conseil c'est ça, point. Il faut que tu l'appliques, comment tu peux l'appliquer. Voilà, on est intransigent là-dessus. Il faut que tu enseignes et que tu interviennes dans ton évaluation diagnostique. Comment tu le vois ? Ça aurait été plus... Ça aurait été une meilleure question peut-être. Au lieu de lui proposer un truc tout fait, on aurait dû plutôt dire : « on te dit que le principe, ce n'est pas à remplir une fiche, c'est intervenir ; comment tu vois ton intervention » ?

CH : Ouais, parce que là votre proposition, elle est sur le conseil en fait, est-ce qu'il y adhère ou pas.

PR : Et voilà.

CH : Là, c'est sur les moyens plutôt que...

PR : Voilà. Et... j'ai trop précisé je pense en voulant donner un exemple. Je n'aurais pas dû donner un exemple. J'aurais juste dû donner le conseil. « Le principe, c'est d'intervenir ; comment tu, dans ce que tu as fait aujourd'hui, comment tu peux cadrer ça à ton intervention ; comment tu peux modifier ça » ? Et ça, je pense que ça aurait été plus constructif que de dire : « nous on te propose ça ; tu es d'accord ou pas d'accord » ?

(...)

PR : Non, là, il y a une fatigue qui s'installe aussi.

CH : Ouais, parce qu'on arrive au bout du..., on arrive au bout du thème. On ne sait pas trop encore s'il...

PR : Si, je pense qu'il (*l'EN*) y a adhéré mais il résiste sur certains points.

A cet instant, le PR suit la règle [*« Sortir d'une symétrie de discussion »* vaut pour *« imposer un principe à l'EN et non donner un principe et un exemple d'application du principe »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas demander à l'EN s'il est d'accord ou non avec le principe »* et de *« ne pas laisser la possibilité à l'EN de résister »*]. Par ce suivi, il signifie qu'il est resté avec la CP dans une *« symétrie de discussion »* avec l'EN au cours de l'ECP, lui offrant ainsi l'occasion de ne pas réellement prendre en considération leurs propositions. Selon lui, ils n'ont pas été suffisamment intransigeants car ils lui ont laissé la possibilité d'adhérer ou pas au principe professionnel selon lequel faire une évaluation diagnostique revient aussi à intervenir pour initier certains apprentissages chez les élèves. Le suivi de cette règle conduit *in fine* le PR à juger qu'il a *« trop précisé »* ce principe lors de l'ECP en proposant à l'EN, sous la forme d'un exemple, d'introduire des matchs à thème. Autrement dit, à cet instant de l'ECP, l'EN et les formateurs signifient différemment l'épisode de leçon étiqueté [*« Faire une évaluation diagnostique des élèves »*] car l'activité d'enseignement des formateurs n'a pas suffisamment ostensive pour permettre à l'EN de signifier et de juger autrement son activité de classe.

Lors de son autoconfrontation, le PR complète par ailleurs ses propos en précisant qu'*« on ne peut pas débattre »* sur le principe selon lequel il faut intervenir lors de l'évaluation diagnostique car il s'agit d'un *« conseil opportun »*. Seuls les *« moyens »* permettant de mettre en œuvre ce principe peuvent éventuellement faire l'objet d'un débat. Autrement dit, la discussion avec l'EN doit porter selon lui sur *« la compréhension (du principe) »* et non sur sa pertinence (Extrait 4).

Extrait 4 (AC-PR-VF2 ; p.442/443)

PR : Ouais. On ne lui (*l'EN*) a pas facilité la tâche en fait. On ne lui a pas facilité la tâche parce qu'on lui a laissé l'opportunité de négocier. Et non, on devait juste lui laisser l'opportunité de comprendre le principe. Le conseil est opportun et on doit discuter de sa compréhension alors que l'on peut débattre sur les moyens. On ne peut pas débattre sur le principe. On peut juste user de la compréhension. S'il ne le comprend pas, on lui dit : *« attend, là, là et là, si, si, le principe... »*. Lui donner des exemples circonstanciés pour lui faire comprendre le principe. Mais il ne doit pas être débattu. Et on a commencé par débattre donc... On avait les circonstances, on n'a pas clairement identifié le principe et on est parti sur le débat alors que le débat aurait pu être mis sur les moyens.

CH : Ce qui est paradoxal, c'est que vous voulez le convaincre de quelque chose, parce que c'est vraiment un pouvoir de conviction, et en même temps, à chaque fois qu'il y a une bribe d'accord, on a l'impression que : *« oui mais on comprend en même temps ton point de vue »*.

PR : Mum, mum.

A cet instant de son autoconfrontation, le PR suit la règle [*« Enseigner un principe »* vaut pour *« identifier clairement le principe »*, *« discuter de la compréhension du principe en*

donnant des exemples circonstanciés » et « *débattre uniquement des moyens de la mise en œuvre du principe* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas laisser à l'EN l'opportunité de négocier la validité du principe enseigné* »]. En suivant cette règle, il juge qu'en laissant à l'EN « *l'opportunité de négocier* », de « *discuter* » la règle, les formateurs ne lui ont pas « *facilité la tâche* ». C'est ce manque d'ostensivité (« *elle (la règle) ne doit pas être débattue. Et on a commencé par débattre* ») lors du dressage initial du lien de signification entre l'étiquette [« *Faire une évaluation diagnostique* »] et les expériences exemplaires placées en correspondance ([« *Intervenir auprès des élèves pour leur transmettre des contenus d'apprentissage* »]) qui n'a pas permis selon le PR de lever le désaccord entre les formateurs et l'EN.

Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, le PR cherche à préciser les raisons du manque d'ostensivité des formateurs auprès de l'EN. Selon lui, il s'agit « *d'un enseignant avec de multiples compétences* », ce qui les a conduits à penser qu'une démarche prescriptive « *n'est pas la bonne posture avec cet enseignant-là* » (Extrait 5).

Extrait 5 (AC-PR-VF2 ; p.421)

PR : Là par contre, c'est vraiment une mise en commun par rapport à ce que l'on a dit avant (*lors de l'ECP*). On aboutit tous les deux (*le PR et la CP*) à la même idée qui est que c'est un enseignant avec de multiples compétences, que l'on ne peut pas non plus et que l'on ne va pas oser forcément entrer dans : « ce n'est pas bon », parce que l'on pense que ce n'est pas la bonne posture avec cet enseignant-là. Et donc, on va juste essayer, parce qu'il est intelligent, de lui faire prendre conscience de choses. « Pour nous, tu contrôles ». On essaie de lui en faire prendre conscience à travers divers exemples. Et on voudrait qu'il soit médiateur pour l'amener aussi à d'autres pratiques pour s'adapter plus tard. Pour nous, on s'est dit... On ne peut pas dire... Il y a beaucoup de choses où on ne peut pas dire que ce n'est pas bon. Par contre, on s'est dit : « on va essayer de marteler cette idée de contrôle pour qu'il y ait une prise de conscience avec différents points ». Et parce qu'il est suffisamment intelligent, avec la prise de conscience, en plus nous avec des exemples pour l'aider à s'adapter, pour faire évoluer et transformer sa pratique. Et on l'a vu plus en termes de prise de conscience que parfois : « non, le principe n'est pas du tout acquis ». Et du coup, là on lui dit : « ce n'est pas acquis ; il faut faire ça, ça et ça ». Là aussi, c'est lié au personnage.

Lors de cet extrait, le PR énonce que sa connaissance de l'EN sur le plan professionnel est aussi à l'origine de son manque de fermeté pendant l'ECP. Ceci l'a conduit à adopter une démarche davantage fondée sur la « *prise de conscience* » en vue de rendre l'EN « *médiateur* » et lui permettre de « *faire évoluer et transformer sa pratique* ».

Il est intéressant de relever que le constat d'un manque d'ostensivité lors de l'entretien de formation n'est pas seulement relevé par le PR. La CP porte le même jugement lors de son autoconfrontation. Dans l'extrait suivant, elle souligne par exemple qu'elle ne relève pas à

l'EN « *qu'il y a eu des manques dans cette séance, des choses qui étaient inappropriées* ». Elle associe d'ailleurs ce manque d'ostensivité au fait qu'« *il s'est créé un lien* » avec l'EN dont elle a la responsabilité depuis le début de l'année scolaire (Extrait 6).

Extrait 6 (AC-CP-VF2 ; p.395/396)

CP : Et je regrette... Alors en plus, je suis un peu en empathie. C'est vrai que...

CH : Ouais.

CP : Voilà. Et je vois bien que je suis souriante. J'ai un moment de connivence avec lui (*l'EN*) en disant... Mais en fait, j'aurais dû...

CH : Ouais.

CP : J'hésite, j'hésite à un moment donné de dire... Et puis au fur et à mesure, quand on analyse pendant toute l'heure qu'il a passée, des choses vont revenir et je me dis : « je ne lui ai pas dit parce qu'il s'est créé... », et c'est vrai...

CH : Un lien quoi.

CP : Il s'est créé un lien oui. Il s'est créé un lien de... On travaille ensemble, on est déjà collègue et on n'est pas, on n'est pas véritablement là en train de lui dire... On aurait dû lui dire qu'il y a eu des manques dans cette séance et des choses qui étaient inappropriées. Et donc je lui dis : « je te l'ai déjà dit ». Et je souris. Mais effectivement, déjà dans ce rapport-là, ce n'est pas véritablement...

CH : Tu veux dire que tu ne tapes pas du poing sur la table.

CP : Je ne tape pas du poing sur la table. Alors que si je dis : « il y a des choses qui sont pour moi..., il y avait des incontournables ».

Dans cet extrait, la CP suit la règle [*« Avoir un moment de connivence avec l'EN »* vaut pour *« être souriante »* ce qui obtient comme résultat d'*« hésiter à lui dire des choses qui sont incontournables »* et *« ne pas lui dire qu'il y a eu des manques dans sa séance et des choses qui étaient inappropriées »*]. En suivant cette règle, elle tente de justifier son manque d'ostensivité auprès de l'EN par ce que le chercheur nomme le « *lien* » affectif créé. Considérant l'EN comme « *un collègue* », elle éprouve effectivement de « *l'empathie* » pour lui et ne parvient donc pas à lui faire part des manques qu'elle a pu relever au cœur de sa leçon. C'est ce qu'elle confirme dans l'extrait d'autoconfrontation suivant (Extrait 7).

Extrait 7 (AC-CP-VF2 ; p.414)

CH : Et là, on te sent un peu interloquée mais en même temps tu ne dis pas : « attends, tu ne peux pas dire ce genre de choses-là quand même ».

CP : Voilà. Alors que...

CH : « Ça dépend » tu lui dis, « ça dépend ce que l'on entend par »...

CP : Voilà. Alors que deux heures après, je « fumais » quoi et ça m'a travaillé pendant... Parce que j'ai créé un lien et que...

CH : Ouais.

CP : Oui je pense que ça y fait. Et puis parce que c'est N. (*l'EN*), parce que N. est plutôt brillant, qu'il est à l'aise, que je lui ai laissé un peu de champ libre. Effectivement, je l'ai vu, j'ai vu que ça tournait, qu'il n'y avait aucun problème. Mais sur le contenu..., là j'étais fâchée, je suis sortie fâchée, fâchée après lui. Je me suis dit : « c'est quoi cette leçon-là » ! Ça aurait été quelqu'un d'autre que N., je le décalquais. Alors que là, j'ai dit : « quand même ça dépend de... ».

A cet instant, la CP justifie doublement son manque d'ostensivité envers l'EN. D'un côté, elle rappelle comme précédemment qu'elle a « *créé un lien* » avec lui. D'un autre côté, l'EN est un collègue « *plutôt brillant* », « *à l'aise* » avec les élèves et avec lequel « *il n'y avait aucun problème* » depuis le début de l'année scolaire. C'est ce qui fait, qu'au final, elle ne s'autorise pas à livrer et imposer son propre point de vue.

1.1.2. Les circonstances dans lesquelles les formateurs mènent l'activité d'enseignement : un épisode de leçon objet de plusieurs points de désaccord entre l'Enseignant Novice et les formateurs

Lors de l'ECP, l'activité de mise en œuvre de la situation d'évaluation diagnostique fait l'objet de trois points principaux de désaccord entre l'EN et les formateurs.

1.1.2.1. Premier point de désaccord : impliquer ou non les élèves dans l'observation

Le premier point de désaccord est relatif au manque de place que l'EN accorde aux élèves dans le travail d'observation réalisé lors de la situation d'évaluation diagnostique. L'EN a en effet décidé de mener sa propre observation à l'aide de fiches comportant des critères⁶⁴, sans solliciter les élèves. Dans l'extrait suivant issu de l'ECP, les formateurs font part à l'EN du fait que les élèves « *auraient pu être associés* » à ce travail d'observation. Ils lui proposent même une autre façon de faire en prenant comme exemple un élément d'observation lié aux « *déplacements* » des élèves sur le terrain. Ils l'invitent ainsi à mener sa propre observation par rapport aux déplacements tout en guidant celle des élèves. Plus précisément, pendant qu'il noterait « *objectivement où ils (les élèves) en sont* », les élèves pourraient mener une observation sur la base d'un « *critère* ». La comparaison des différentes observations pourrait au final être réalisée (Extrait 8).

Extrait 8 (ECP-VF2 ; p.287/288)

PR : Ouais, mais juste une question justement dans ce que tu dis. Pour toi, en (*classe de*) Première, ils (*les élèves*) ne sont pas capables par exemple sur le déplacement, si tu demandes un seul critère par

⁶⁴ Le terme « *critère* » doit ici être entendu comme un indice qualitatif (par exemple l'orientation du tamis de la raquette) ou une information quantitative (par exemple le nombre de volants envoyés par l'élève dans le filet) relatif à la motricité du joueur et pouvant faire l'objet d'une observation par un autre élève.

match de dire juste est-ce qu'il (*le joueur*) se replace, est-ce qu'il est en retard ? Est-ce qu'eux, ils ne sont pas capables d'observer un critère par match ?

EN : Si, si sur un critère, ils en sont capables, ouais.

PR : Donc ils auraient pu être associés (*à l'observation*). En plus, en (*classe de*) Terminale, ils devront s'auto-évaluer.

CP : Il y a un projet.

PR : Faire un projet. Donc c'est pour cela que...

EN : Oui mais là aussi, puisque là le projet, je prends à peu près la même grille que la (*classe de*) Terminale.

PR : Oui, c'est pour ça, comme tu m'as donné ta grille, je rebondis sur cet aspect.

EN : Le projet, le projet, pour moi, il se construit sur le cycle, sur la longueur du cycle.

PR : Oui, oui.

EN : Là, je ne les sens pas capables, vraiment, de se..., de s'évaluer sur un ensemble de critères.

PR : Mais justement...

CP : Mais l'objectif, c'est quand même aussi ça.

PR : (...) Mais là, tu aurais pu dire : « à chaque match, je donne un critère ; voilà, les déplacements, je regarde ça, ça et ça et vous placez, vous entourez juste un mot ou vous placez votre collègue ; et vous en discutez entre les deux matchs ». Du coup, ils (*les élèves*) peuvent négocier : « moi, je ne suis pas d'accord », etc.

CP : Il y a déjà l'élève au centre.

PR : Et toi, ça ne t'empêche pas de tout regarder et de noter objectivement où ils en sont.

Au fil des échanges, un désaccord apparaît entre l'EN et les formateurs. D'un côté, l'EN juge que si les élèves sont capables d'« *observer un critère par match* », ils ne sont « *pas capables (...) de s'évaluer sur un ensemble de critères* », ce qui rend selon lui leur implication discutable puisque l'observation doit être exhaustive. De l'autre, les formateurs jugent que les élèves auraient pu être davantage impliqués dans l'observation, notamment dans la perspective de les préparer à la classe de Terminale lors de laquelle « *ils devront s'auto-évaluer* » sur la base d'un « *projet* » qu'ils auront à construire⁶⁵. En outre, cette démarche permettrait, selon la CP, de mettre « *l'élève au centre* ».

L'analyse proposée ci-après des données issues des autoconfrontations de l'EN et des formateurs lors de la Visite Formative 2 confirme ce désaccord entre les acteurs. Plus précisément, cette analyse montre qu'ils parviennent à s'accorder sur l'étiquette leur permettant de nommer l'épisode de leçon faisant l'objet de la discussion [« *Faire une évaluation diagnostique des élèves* (lors de la situation de montée-descente) »]. Leurs propos s'inscrivent donc dans le même jeu de langage. Par contre, ils ne mobilisent pas les mêmes connaissances professionnelles pour étayer leurs jugements respectifs sur l'activité de l'EN en classe lors de cet épisode de leçon.

⁶⁵ Dans le cadre de l'évaluation des élèves au baccalauréat dans l'activité « badminton », quatre points sont attribués à la construction d'un projet tactique par l'élève au regard de son analyse de ses propres points forts et points faibles et de ceux de ses adversaires.

Au cours de son autoconfrontation relative à cet extrait d'ECP de la Visite Formative 2, l'EN mobilise certaines connaissances pour justifier son choix de ne pas avoir impliqué les élèves dans l'observation lors de la situation d'évaluation diagnostique. Rappelons que lors de l'ECP, l'EN avait précisé que les élèves n'étaient capables d'observer qu'un seul critère par match. Au moment de l'autoconfrontation, il présente un point de vue différent. Il juge que les élèves sont capables d'observer un critère « *sur un cas* (un échange) » mais qu'ils sont « *incapables de le voir* (le critère à observer) » sur la durée d'un match. Il illustre ses propos en prenant le cas d'un critère portant sur le déplacement du joueur avant d'avoir frappé le volant et le remplacement après cette frappe (Extrait 9).

Extrait 9 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.368)

EN : Et encore que maintenant je dirais non.

CH : Ouais.

EN : Il (*le PR*) me reposerait la question maintenant, je dirais non. Parce qu'ils (*les élèves*) vont être capables de dire qu'il (*le joueur*) se place et se replace sur un cas.

CH : Ouais.

EN : Ils (*les élèves*) vont être capables de dire : « il se place et il se replace » sur un cas (*un échange*).

CH : Ouais.

EN : C'est-à-dire que si je montre une situation à la télévision et que je mets « pause » et je dis : « est-ce que là il se replace ou pas ? », là ils sont capables de le faire (*d'observer le critère*). Sur un match complet, si je demande un élève de me dire « est-ce que ton camarade, il s'est placé, il s'est déplacé et il s'est remplacé ? », il va me dire « il a bougé », ça tout le monde peut le voir, mais il ne sera pas capable de me le dire dans le sens : « après un coup, il, il s'est remis systématiquement à un point précis qui est celui-ci ». Ça, il est incapable de le voir.

A ce moment de l'autoconfrontation, l'EN indique donc qu'il a choisi de ne pas impliquer les élèves dans une observation car, dans les circonstances de la situation d'évaluation diagnostique, ils ne sont pas encore capables d'observer précisément un critère sur la durée d'un match (« *il va me dire : « il a bougé », (...) mais il ne sera pas capable de me le dire dans le sens : « après un coup, il, il s'est remis systématiquement à un point précis qui est celui-ci* »). C'est pour asseoir la validité de ce point de vue qu'il prolonge ses propos dans l'extrait suivant. Il tend alors à justifier le fait que l'observation des élèves n'est pas « *pertinente* » à ce moment du cycle (Extrait 10).

Extrait 10 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.372)

EN : Voilà. Et puis là, je ne suis pas d'accord. Encore une fois peut-être que je, que je suis insistant mais encore une fois je ne suis pas d'accord. Mettre les élèves face à une observation d'une trajectoire de volant par exemple haute..., en cloche ou rasante, euh..., moi je dis que ça ne sert à rien dans le sens où s'il y a en deux (*trajectoires*) qui sont rasantes ou qui sont en cloche... Alors c'est vrai, j'ai, j'ai amené l'élève à regarder quelque chose, plus qu'à regarder n'importe quoi. Mais, mais son observation, elle n'est pas pertinente. Et qu'est-ce qui va... Je ne suis pas dans la mesure de prendre les huit terrains, de prendre les huit critères à la fin et de dire : « c'est pertinent » ou « ça ne l'est pas (*pertinent*), votre

observation ». Et donc de corriger directement ce qui a été fait en situation. Parce qu'une semaine après, ça n'aura plus de sens pour eux, ce sera trop loin, on n'est plus en situation.

CH : Ouais.

EN : Alors moi, l'observation (*des élèves*) ne me semble pas pertinente.

L'EN considère donc que faire observer les élèves dans le cadre d'une situation d'évaluation diagnostique (par exemple, l'observation de la trajectoire des volants) « *ne sert à rien* » car il n'a pas les moyens de valider (ou non) par sa propre observation ce qu'ils auraient pu éventuellement observer. Au final, il n'est donc pas sûr de pouvoir le prendre en considération pour organiser la suite de son enseignement.

Les formateurs, quant à eux, considèrent utile, voire nécessaire, d'impliquer les élèves dans ce type de situation d'observation.

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, la CP juge que, contrairement à l'EN, les élèves d'une classe de Première « *sont capables de voir une trajectoire* » ou encore « *de gérer entre eux une fiche avec deux items* » (Extrait 11).

Extrait 11 (AC-CP-VF2 ; p.412/413)

CP : Il (*l'EN*) dit : « oui mais je ne peux pas voir tout dans tous (les groupes) ». Mais est-ce que c'était, est-ce que c'était vraiment important ? Tu as pu voir les élèves et... En (*classe de*) Première, on lui (*l'EN*) dit : « c'est évident que ça doit être l'objectif (*de faire participer les élèves à l'observation*) ». Après, ils ont un projet en (*classe de*) Terminale, enfin c'est l'objectif de ce cycle, de..., et bien ils sont capables de voir une trajectoire. On leur donne des données, ils sont capables de gérer entre eux une fiche avec deux items. Et lui dire... Mais parce que pour lui, ce n'est pas important si les élèves participent. Et en fait, c'est sur le fond que l'on aurait dû discuter de ça. On aurait dû lui dire : « ce n'est pas une leçon de badminton ». Effectivement les élèves doivent progresser, ils doivent être en apprentissage, dans l'apprentissage, dans du contenu (*technique*) mais aussi du contenu autre que du badminton. Voilà.

CH : Ouais.

CP : Et c'était une discussion de fond là-dessus, c'est-à-dire : « est-ce que tu sens que tu enseignes l'EPS » ?

CH : Ouais.

CH : Ouais, mais vous n'y venez pas à ça.

CP : Non, on n'y vient pas.

Une analyse de cet extrait d'autoconfrontation laisse apparaître plusieurs points de désaccord entre les points de vue de la CP et de l'EN. D'un côté, elle juge que pour ce dernier « *ce n'est pas important si les élèves participent* » à l'observation alors que pour elle, « *ce doit être l'objectif* ». De l'autre, en énonçant la connaissance [Faire « *apprendre du contenu* (moteur) *mais aussi du contenu autre que du badminton* » vaut pour (prendre en considération que) « *les élèves sont évalués sur un projet en Terminale* » et (qu')ils « *sont capables de voir une trajectoire, de gérer entre eux une fiche* » ce qui obtient comme résultat de « *faire*

participer les élèves à l'observation »], elle souligne l'importance qu'elle accorde à l'apprentissage par les élèves de compétences dépassant le cadre strict de l'activité pratiquée, comme celle qui pourrait être nommée « *savoir observer* ». Les deux extraits suivants, situés un peu plus tard dans son autoconfrontation, confirment cette idée (Extraits 12 et 13).

Extrait 12 (AC-CP-VF2 ; p.414)

CP : Oui. Mais..., c'est que là, il (*l'EN*) a vendu son truc mais là, on s'en fout, ce n'est pas ça. C'est pour être au mieux dans ta fonction d'enseignant. Tu n'enseignes pas que du badminton, tu enseignes aussi autre chose. Tu enseignes aussi des contenus moteurs mais tu enseignes d'autres contenus.

CH : Et pour lui ce n'est pas important ?

CP : Ce n'est pas important. Et là, il (*l'EN*) le dit : « je ne sais pas si ça va servir à grand chose d'impliquer les élèves ».

Extrait 13 (AC-CP-VF2 ; p.416)

CH : Qu'est-ce que tu veux dire par ça, « c'est une séance d'EPS » ? C'est par rapport à la bissectrice des angles...

CP : Quand il (*l'EN*) dit : « la bissectrice »... Et puis il dit : « de toute façon, ce qui m'intéressait, c'est ...

CH : Ce n'était pas de leur faire passer des, des contenus, c'était plutôt de voir...

CP : De voir ce qu'ils étaient capables de faire. Et après, il me récite... Voilà. Et là, je dois dire : « mais tu ne dois pas tout leur faire passer ». Et quand je dis « c'est une séance d'EPS », c'est que ce n'est pas une séance de badminton, ce n'est pas un apprentissage, découvrir... Alors effectivement, le support c'est le badminton mais il y avait d'autres choses à voir. Et puis on sait qu'il y a un projet de classe.

CH : Ouais, c'est ça.

(...)

CP : Mais moi je veux qu'il enseigne de l'EPS. Du badminton effectivement, les faire progresser mais les faire progresser dans d'autres choses au sein d'une classe. Et que tout le monde apprenne. Et donc, quand je lui dis que c'est une séance d'EPS, je lui dis : « tu es un prof (*professeur*) d'EPS, tu n'es pas un prof de badminton ».

Lors de ces deux extraits, la CP énonce les connaissances suivantes :

- [« *Etre au mieux de sa fonction d'enseignant* » vaut pour « *ne pas enseigner que du badminton* » et « *enseigner des contenus moteurs mais enseigner aussi d'autres contenus* » ce qui obtient comme résultat d'« *impliquer les élèves* »] ;
- [« *Etre professeur d'EPS et pas professeur de badminton* » vaut pour « *faire progresser les élèves en badminton mais les faire aussi progresser dans d'autres choses au sein d'une classe* » et « *y avoir un projet de classe* » ce qui obtient comme résultat de « *faire apprendre tout le monde* »].

Au final, la CP verbalise donc des connaissances lui permettant de préciser ce qu'elle entend par être enseignant. Pour elle, il ne s'agit pas seulement d'enseigner « *des contenus moteurs* ». Il s'agit aussi de faire progresser les élèves dans « *d'autres choses* ». C'est en ce sens qu'elle juge « *évident* » d'impliquer les élèves dans les procédures d'observation.

De son côté, le PR juge, dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, que l'EN est « *hors métier* » lors de cette partie de la leçon car il n'associe pas ses élèves de Première à la construction de la fiche d'observation (Extrait 14).

Extrait 14 (AC-PR-VF2 ; p.433/434)

PR : Et nous, on considère que... Ouais, on n'a pas été jusqu'au bout de notre idée parce que pour nous, ce n'était même pas une leçon d'enseignement. À un moment donné, il (*l'EN*) est même hors métier d'une certaine manière pendant une partie de la séquence parce que qui dit évaluation diagnostique, ce n'est pas remplir une fiche pour nous. À un moment donné, c'était jeu libre ou jeu à thèmes ; on associe les élèves, surtout des (*élèves de*) Première, à la construction de cet..., de..., de cet outil diagnostique et on met des contenus aussi. On dit par exemple..., si un point saillant ce sont les déplacements, on peut dire : « voilà, on fait attention aux déplacements », de telle et telle façons. Ce n'est pas parce que l'on fait une évaluation diagnostique que l'on n'enseigne pas.

En énonçant la connaissance [*« Faire une évaluation diagnostique »* vaut pour « *associer les élèves, surtout des (élèves de) Première, à la construction de cet outil diagnostique* » ce qui obtient comme résultat d'*« enseigner »*], le PR insiste sur la nécessité d'associer les élèves à l'observation menée lors de l'évaluation diagnostique pour faire de cette dernière une « *leçon d'enseignement* » à part entière.

En résumé, lors de leurs autoconfrontations respectives, l'EN et les formateurs mobilisent des éléments de connaissance différents pour justifier leurs points de vue au sujet de l'évaluation diagnostique. Ce désaccord les conduit à formuler des jugements différents au sujet de l'intérêt d'impliquer les élèves dans le travail d'observation lors de cette évaluation. D'un côté, l'EN ne sait pas comment s'assurer de la validité de la participation des élèves à l'observation ; en ce sens, il juge peu pertinent de les impliquer. De l'autre, les formateurs jugent au contraire leur implication indispensable.

1.1.2.2. Deuxième point de désaccord : transmettre ou non des contenus d'apprentissage pendant l'évaluation diagnostique des élèves

Le deuxième point de désaccord entre l'EN et les formateurs concerne la nature de son intervention auprès des élèves au cours de la situation d'évaluation diagnostique. Dans l'extrait suivant issu de l'ECP, l'EN explique qu'il a choisi de réaliser une observation outillée des élèves pendant le déroulement de cette situation. Il n'est donc pas à ce moment de la leçon « *dans l'idée de leur apprendre quelque chose, (...) mis à part le règlement* ». Ce

choix justifie selon lui qu'il n'intervienne que très peu auprès d'eux durant la situation, privilégiant leur observation. Il exemplarise ses propos lors de l'ECP par un thème de travail en lien avec le remplacement du joueur après la frappe du volant. Par rapport à cet exemple, il précise qu'il ne montre pas aux élèves comment se replacer car son objectif « *n'était pas de travailler le remplacement* » mais de « *découvrir s'ils (les élèves) étaient capables de le faire ou pas* » (Extrait 15).

Extrait 15 (ECP-VF2 ; p.289)

EN : Mais moi je me dis que l'élève ne peut pas connaître le principe si je ne le lui apprends pas avant le principe, voilà. Il ne peut pas le découvrir tout seul le principe. C'est-à-dire que si je ne lui explique pas...

PR : Par exemple le déplacement. Il ne se replace pas.

EN : Et bien, si je ne lui montre pas le remplacement, il n'est pas capable de se replacer.

PR : Et pourquoi tu ne le lui montres pas avant ?

EN : Alors si, voilà. Mais parce que mon objectif n'est pas de travailler le remplacement aujourd'hui. C'était de découvrir s'ils (*les élèves*) sont capables de le faire ou pas, si eux ils l'ont déjà acquis.

(...)

PR : Mais même celles (*les choses*) qu'ils maîtrisent, rien n'empêche de les associer et de..., voir le principe quoi. Ça aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement intéressante.

(...)

EN : Je n'étais pas, vraiment, dans l'idée de leur apprendre quelque chose aujourd'hui. Enfin, mis à part le règlement et le fonctionnement de la séance.

Au fil de ces échanges, un désaccord apparaît à nouveau entre l'EN et le PR lors de l'ECP. Alors que l'EN précise qu'il n'a pas pour intention de transmettre aux élèves des contenus moteurs lors de la situation d'évaluation diagnostique, le PR considère quant à lui que donner à « *voir* » ce qui est attendu, par exemple en termes de remplacement sur le terrain, « *aurait pu être une forme d'apprentissage parallèle au règlement intéressante* ».

L'analyse des propos tenus par l'EN et les formateurs lors de leurs autoconfrontations respectives relatives à la Visite Formative 2 confirme l'existence d'un désaccord entre eux lors de l'ECP.

Lors de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN mobilise en effet des connaissances pour justifier son choix de ne pas donner des contenus d'apprentissage aux élèves lors de cette partie de leçon. Pour cela, il met en correspondance son comportement « *de retrait* » avec la possibilité que ce dernier lui offre pour « *retirer des informations* » sur tous les élèves (Extrait 16).

Extrait 16 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.365)

EN : Par contre là, ce qui est vrai, c'est que si on regarde la notion de rythme qu'abordait P. (*la CP*) au début de..., au début de l'entretien (*de conseil pédagogique*), quand elle dit « ça tourne et je sens que tu es pressé », c'est qu'il y a quand même un truc qui est vrai, c'est que je veux, à faire ça, à avoir ce comportement un petit peu de retrait et voir les élèves, je me dis qu'il est hors de question que je ne les (*les élèves*) vois pas tous.

CH : Ouais.

EN : Voilà. C'est-à-dire que si je fais ça et qu'au final j'en retire deux indications pour deux élèves, je suis hors sujet quoi, je n'ai pas fait mon travail. À la fois je n'ai pas donné de contenu aux élèves et moi je n'ai retiré aucune information. Donc là, c'est vrai qu'il y a quand même cette idée-là que je veux tous les voir, je veux passer de terrain en terrain, je veux...

CH : Ce qui explique que tu es un peu dans ta bulle toi.

EN : Voilà.

L'EN verbalise la connaissance suivante : [*« Avoir un comportement de retrait (lors de la situation d'évaluation diagnostique) »* vaut pour *« voir tous les élèves et retirer des informations pour chacun d'entre eux »* ce qui obtient comme résultat de *« ne pas donner de contenus aux élèves »*]. En énonçant cette connaissance, il justifie le fait de ne pas être intervenu auprès des élèves lors de la situation de montée-descente mais aussi son besoin de se placer en observation de tous les élèves (*« à avoir ce comportement un petit peu de retrait (...), je me dis qu'il est hors de question que je ne les (les élèves) vois pas tous »*).

Ce résultat peut être validé par l'analyse de l'extrait d'autoconfrontation de l'EN relatif à l'épisode de leçon considéré. Dans l'extrait suivant issu de cette autoconfrontation, l'EN précise qu'il associe la situation d'évaluation diagnostique à *« un détour »* pour ensuite amener les élèves à *« apprendre des contenus »*. C'est d'ailleurs en ce sens qu'il indique que la situation de montée-descente n'est pas *« pour les élèves »* (Extrait 17).

Extrait 17 (AC-EN-Leçon-VF2 ; p.390/391)

EN : Parce que j'en reviens encore une fois à ça mais je... Cette situation, ils (*les élèves*) ne sont pas censés découvrir des contenus sur cette situation-là.

CH : Ouais.

EN : Là, je rejoins P. (*la CP*) quand elle dit que cette situation, elle n'est pas pour eux. Enfin..., elle n'est pas pour eux, elle est pour moi.

CH : Mais c'est difficile à tenir en tant qu'enseignant ça, non ? Je fais un truc mais ce n'est pas pour les élèves, tu vois.

EN : Mais... C'est pour les élèves.

CH : Mais pour plus tard quoi.

EN : Pas pour de suite. Cette séance-là n'a, n'a... Sur cette séance-là, ils doivent acquérir le règlement et une, une routine de fonctionnement sur l'ensemble du cycle.

(...)

EN : Et moi, sur cette séance-là, mon intérêt c'est de les observer et c'est..., c'est un détour pour ensuite les amener à leur faire apprendre des contenus.

L'EN énonce la connaissance [*« Faire une évaluation diagnostique »* vaut pour *« observer les élèves »* et *« faire un détour pour ensuite apprendre des règles motrices aux*

élèves » ce qui obtient comme résultat de « *mettre en place une situation dans laquelle les élèves ne sont pas censés découvrir une règle motrice* »]. En verbalisant cette connaissance, il indique qu'il ne conçoit effectivement pas la situation d'évaluation diagnostique comme une situation d'apprentissage à proprement parler mais bien comme une situation d'observation principalement au service de l'enseignant. Ce dernier pourra en effet s'y appuyer dessus pour organiser les apprentissages des élèves lors des leçons suivantes.

Parallèlement, les formateurs mobilisent des connaissances différentes au sujet de l'évaluation diagnostique. Selon eux, l'EN devrait intervenir auprès de ses élèves pour leur transmettre des contenus et ainsi contribuer au plus vite à leurs apprentissages, notamment moteurs. De ce fait, ils jugent que l'activité de l'EN qu'ils ont pu observer n'est pas adaptée.

Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, la CP énonce qu'il est nécessaire lors de la situation d'évaluation diagnostique d'« *intervenir* ». Elle indique qu'il doit être délivré aux élèves des informations sur les « *règles (du jeu)* » mais aussi des « *contenus* ». Par ailleurs, contrairement à la démarche de l'EN consistant à effectuer un « *apport de données sur le règlement* » alors que les élèves n'étaient pas encore « *en activité* », la CP est davantage favorable à une démarche consistant à « *distiller au fur et à mesure* » les informations (Extrait 18).

Extrait 18 (AC-CP-VF2 ; p.404)

CP : Alors après, après ce problème, en plus ce qui en découle, c'est qu'il (*l'EN*) veut mettre dans cette séance tout un apport... Et naturellement moi en tant que tuteur je ne suis pas forcément d'accord dans une évaluation diagnostique d'apporter... Je serais plutôt pour mettre en activité, prendre quelques données, intervenir et, ce sont des élèves qui sont capables..., distiller au fur et à mesure ce qui est nécessaire. Des règles et des contenus, voire peut-être qu'en milieu de séance, j'aurais dit voilà « pair-impair »⁶⁶, on le voit. Mais là, ils n'ont pas joué, ils n'ont pas été en activité et soudain il instaure, il balance cinquante données sur le règlement. Et il dit : « à la fin de la séance, j'ai fait passer..., même l'évaluation, j'ai tout mis en place comme ça pour eux, ils ont la possibilité de...

CH : D'accord. Et sur ça, tu n'es pas d'accord.

CP : Non.

La CP considère que [« *Faire une évaluation diagnostique* » vaut pour « *mettre les élèves en activité* », « *prendre quelques données* » et « *intervenir, distiller au fur et à mesure les règles, les contenus qui sont nécessaires* »]. En énonçant cette connaissance, elle rappelle

⁶⁶ Dans le règlement du badminton, lorsque le score du serveur est pair, il sert dans la diagonale de droite. Lorsque son score est impair, il sert dans la diagonale de gauche.

que l'activité d'un enseignant consistant à « *intervenir* » pour transmettre des contenus aux élèves est constitutive de l'évaluation diagnostique.

Le PR partage le même point de vue que la CP. Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, il énonce qu'il est nécessaire de « *mettre des contenus* » dans chaque situation, *a fortiori* s'il s'agit d'une situation d'évaluation diagnostique (Extrait 19).

Extrait 19 (AC-PR-VF2 ; p.433/434)

PR : Et nous, on considère que... Ouais, on n'a pas été jusqu'au bout de notre idée parce que pour nous, ce n'était même pas une leçon d'enseignement. À un moment donné, il (*l'EN*) est même hors métier d'une certaine manière pendant une partie de la séquence parce que qui dit évaluation diagnostique, ce n'est pas remplir une fiche pour nous. À un moment donné, c'était jeu libre ou jeu à thèmes ; on associe les élèves, surtout des (*élèves de*) Première, à la construction de cet..., de..., de cet outil diagnostique et on met des contenus aussi. On dit par exemple..., si un point saillant ce sont les déplacements, on peut dire : « voilà, on fait attention aux déplacements », de telle et telle façons. Ce n'est pas parce que l'on fait une évaluation diagnostique que l'on n'enseigne pas.

Le PR considère que [*Faire une évaluation diagnostique* » vaut pour « *mettre des contenus* » ce qui obtient comme résultat d'« *enseigner* »], ce qui le conduit à juger que l'EN est « *hors métier* » lors de la situation d'évaluation diagnostique.

En résumé, l'EN et les formateurs portent à nouveau des points de vue différents sur l'évaluation diagnostique lors de leurs autoconfrontations. D'un côté, l'EN considère l'évaluation diagnostique comme un temps de prise d'informations sur les élèves afin d'être plus efficace lors des séances suivantes. De l'autre, les deux formateurs rappellent que la situation d'évaluation diagnostique est une situation comme une autre et que l'EN aurait dû davantage intervenir auprès des élèves en transmettant des contenus d'apprentissage adaptés en fonction de ses observations.

L'EN, quant à lui, a bien conscience de ne pas avoir fait lors de la leçon ce que les formateurs pouvaient attendre de lui. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, il relève par exemple une « *opposition de perception* » avec ces derniers (Extrait 20).

Extrait 20 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.364)

EN : Et puis je, je pense qu'il y a une opposition de, de perception de la chose qui fait..., qui empêche que l'on se mette d'accord un peu.
CH : Ouais.

EN : Pour eux (*les formateurs*), la situation d'évaluation diagnostique, enfin cette séance d'évaluation diagnostique est une séance comme une autre, sauf que moi je veux en retirer des informations.

CH : Ouais.

EN : On peut le voir comme ça.

Lors de ce moment d'autoconfrontation, l'EN précise qu'il n'associe pas les mêmes objectifs à une séance d'évaluation diagnostique que les formateurs. Selon lui, les formateurs considèrent que [*« Faire une séance d'évaluation diagnostique des élèves »* vaut pour *« faire une séance comme une autre »* ce qui obtient comme résultat d'*« intervenir auprès des élèves »*]. Pour ces derniers, il s'agit d'une séance *« comme une autre »* lors de laquelle il devrait donc intervenir auprès des élèves. Pour lui, en revanche, [*« Faire une évaluation diagnostique »* vaut pour *« retirer des informations »*]. Il associe donc ce type de situation menée en début de cycle à un moment particulier lui permettant d'observer les élèves pour en *« retirer des informations »* utiles pour planifier ses prochaines leçons.

1.1.2.3. Troisième point de désaccord : mener ou non une observation exhaustive de l'activité des élèves

Un troisième et dernier point de désaccord est relatif à la nécessité d'effectuer une observation exhaustive de l'activité des élèves lors de la situation d'évaluation diagnostique. En cours de leçon, l'EN a en effet réalisé une observation des élèves, intégrant plusieurs critères. Dans l'extrait suivant issu de l'ECP, il revient sur ce choix et fait part aux formateurs de son intention de *« balayer »* l'ensemble du badminton (Extrait 21).

Extrait 21 (ECP-VF2 ; p.286/287)

PR : Si tu mets un match à thème, on en a discuté pendant la séance...

CP : Voilà.

PR : Si tu mets un match à thème, c'est facile d'observer. Alors déjà, les joueurs eux-mêmes vont voir en fonction du thème, si tu fais des bons critères et un système de points. Si tu dis par exemple : *« si je dois faire un dégagé ou une amortie pour marquer le point ou (jouer) dans telle zone »*, forcément tu vas avoir des résultats immédiats et les élèves vont savoir où ils en sont. (...) Est-ce que ça te paraît difficile, faisable ?

EN : Non, non, ça me paraît faisable, ouais, ça me paraît faisable.

PR : Quel thème du coup tu...

EN : Là, du coup, c'est la pertinence du thème.

PR : Voilà.

EN : Parce que moi je trouve qu'il n'est peut-être pas pertinent d'aborder un thème particulier sur une séance d'évaluation diagnostique, sachant que je veux balayer l'ensemble de ce que peuvent montrer les élèves. Si je les (*les élèves*) astreins à..., à amortir, je ne balaie pas l'ensemble du jeu du badminton.

Une nouvelle fois, un désaccord apparaît entre l'EN et les formateurs à ce moment de la formation. Pour l'EN, il n'est en effet que peu « *pertinent* » d'introduire dans la situation de « montée-descente » des « *thèmes* » de travail particuliers, alors que les formateurs le lui conseillent.

L'analyse des propos tenus par l'EN et les formateurs lors de leurs autoconfrontations respectives relatives à la Visite Formative 2 confirme à nouveau l'existence d'un désaccord entre eux lors de l'ECP.

Lors de son autoconfrontation relative à la leçon, l'EN revient sur son choix de balayer l'ensemble du badminton lors de l'évaluation diagnostique des élèves. Dans l'extrait suivant, il rend compte de son « *besoin* » de mener une évaluation diagnostique exhaustive pour « *voir techniquement* » le niveau initial de ses élèves et parvenir à organiser la suite de son enseignement (Extrait 22).

Extrait 22 (AC-EN-Leçon-VF2 ; p.387)

EN : Là, c'est peut-être plus précis ; c'est peut-être un détour qui fait perdre un peu de temps mais je n'y vois pas... Enfin, je n'y vois pas un manque d'intérêt par rapport à ça. C'est comme pour l'amortie. Là sur le dégage, c'est..., c'est un truc assez simple. Pour l'amortie, je sais qu'il y en a certains (*élèves*) qui vont le masquer, dans la gestuelle. Enfin..., engager un dégage puis à un moment donné ralentir pour à peine toucher le volant et l'amortir. Et d'autres qui vont..., qui vont juste respecter la consigne « long puis court » et donc qui ne masquent pas du tout leur geste. On voit, on voit l'intention dès le début du placement.

CH : Tu as besoin de voir toi qu'il y en a qui y arrivent et d'autres qui n'y arrivent pas. Avant de leur donner des contenus pour qu'ils y arrivent mieux.

EN : Voilà. Je pense que là, j'ai besoin de le voir sur... Parce que je veux voir techniquement... Là, c'est vraiment purement techniquement (...). Donc là, ça a un sens pour moi parce que je veux voir où ils en sont techniquement sur un truc que je veux bosser par la suite.

En suivant la règle [*« Faire un détour par l'observation (lors de l'évaluation diagnostique) »* vaut pour *« obtenir des informations plus précises sur les comportements des élèves »* et *« voir où les élèves en sont techniquement »* ce qui obtient comme résultat de pouvoir *« organiser la suite de son enseignement »*], l'EN juge que son choix *« ne manque pas d'intérêt »*. Invité par les chercheur, il précise que l'évaluation diagnostique est pour lui un moyen d'effectuer une observation précise de chaque élève, ce qui lui permet d'identifier des axes de travail pour les séances ultérieures (*« je veux voir où ils en sont techniquement sur un truc que je veux bosser par la suite »*). L'extrait suivant, également issu de l'autoconfrontation relative à la leçon, confirme que l'EN accorde à la situation d'évaluation

diagnostique un intérêt pour agencer son enseignement « *sur la globalité du cycle* » (Extrait 23).

Extrait 23 (AC-EN-Leçon-VF2 ; p.392)

EN : J'essaie un truc qui, à mon avis, est le plus simple pour retirer des informations, puisque je ne suis pas perturbé par des interférences liées à des, des contenus à donner aux élèves. Et en même temps, c'est vrai que c'est..., que ça peut paraître, enfin par rapport aux élèves..., puisque je ne leur donne pas de contenus, voilà. Mais en même temps, ça me permet de faire un détour pour ensuite proposer un truc adapté aux élèves.

CH : Ouais, tu le vois vraiment sur la globalité du cycle.

EN : Sur la globalité du cycle. Je me dis que bon, là je vais pouvoir travailler sur un projet d'apprentissage.

En suivant la règle [*« Retirer des informations sans donner de contenus »* vaut pour *« faire un détour »* ce qui obtient comme résultat de *« proposer un truc adapté aux élèves et pouvoir travailler sur un projet d'apprentissage »*], l'EN confirme donc qu'il associe la situation d'évaluation diagnostique à *« un détour »*, détour toutefois nécessaire afin (i) de prendre des informations pertinentes sur ce que savent ou ne savent pas faire ses élèves et (ii) de leur proposer par la suite un *« projet d'apprentissage adapté »*. L'EN a donc bien conscience qu'à ce moment de la leçon, il perd en quelque sorte du temps en termes d'apprentissage. Par contre, il considère que cette démarche lui est nécessaire pour ordonner de façon plus cohérente le cycle d'enseignement à venir et contribuer d'autant mieux à ce dernier.

Cette façon de considérer l'évaluation diagnostique permet sans doute d'expliquer le jugement qu'il portait quelques jours plus tôt sur son activité de classe lors de son autoconfrontation relative à l'ECP. Dans l'extrait suivant issu de cette autoconfrontation, l'EN confirme au chercheur que selon lui cette situation d'évaluation diagnostique avait *« tourné »* (Extrait 24).

Extrait 24 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.362)

EN : Il y a un peu le côté affectif où je sens qu'ils ne sont pas d'accord avec ma séance. C'est-à-dire que, c'est-à-dire qu'il y a...

CH : Mum, mum. Alors que toi, ça avait tourné quoi. C'est ce que tu disais au début.

EN : Et oui, oui. Moi, j'ai ma conception de cette évaluation diagnostique. Bon effectivement, je fais ma leçon et au final, je tire de ma leçon ce que je cherchais à la base.

CH : Ouais, c'est ça.

EN : Voilà. Et puis je n'ai pas eu d'incident, je n'ai pas eu de problème particulier avec les élèves à aucun moment. Ça a tourné en plus de ce que j'ai... Et puis le règlement, ils l'ont appris.

L'EN considère que ses choix lui ont permis d'obtenir « *ce qu'il cherchait à la base* », à savoir recueillir des informations sur les élèves pour organiser la suite de son enseignement tout en leur apprenant le règlement. Cette leçon n'a donc pas été inutile en termes d'apprentissages. Par ailleurs, il énonce la connaissance [« *Faire une situation d'évaluation diagnostique qui tourne* » vaut pour « *ne pas y avoir d'incident, de problème particulier* »]. L'élément d'étayage en lien avec l'absence d'incident peut être rattaché à l'intention de l'EN de contrôler la classe, intention d'autant plus présente qu'il s'agit de la première leçon du cycle.

Enfin, lors de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN fait part d'un désaccord avec la CP au sujet du rôle que joue la situation de « montée-descente » dans l'évaluation diagnostique des élèves. Selon l'EN, la CP considère que ce type de situation joue « *le rôle à elle toute seule de l'évaluation diagnostique* ». Si l'EN est d'accord pour dire que cette situation lui permet d'obtenir un « *classement des élèves* », cela reste selon lui toutefois insuffisant pour accéder à « *leurs conduites spécifiques* ». L'extrait suivant documente ce désaccord (Extrait 25).

Extrait 25 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.367)

EN : Là, je ne suis pas du tout d'accord avec ce que dit P. (*la CP*).

CH : Ouais.

EN : D'ailleurs dans l'entretien, je prends un exemple qui pour moi est significatif. C'est de dire que la « montée descente » ne joue pas le rôle à elle toute seule de l'évaluation diagnostique. Ça ne me servira pas... Ça ne sera pas... Si je ne prends en compte que cette information liée au classement des élèves à la fin de la « montée descente », je passe à côté de mon évaluation diagnostique en termes qualitatifs. Parce que..., effectivement en regardant comme ça de loin, et bien les meilleurs (*élèves*), ceux qui vont de la place un à la place six, sur les deux premiers terrains, sont ceux qui vont avoir une plus grande variété technique et la plus grande..., et qui vont se rapprocher le plus de l'intention tactique liée à, à la construction du point. À l'inverse pour les terrains les plus faibles. Et en même temps...

CH : Ça ne te dit pas pourquoi.

EN : Ça ne me dit ni pourquoi ni quelles sont leurs conduites spécifiques.

Dans cet extrait, l'EN rappelle qu'en évaluant le niveau initial des élèves à partir du seul classement issu de la situation de « montée-descente », « *il passe à côté de son évaluation diagnostique en termes qualitatifs* ». La mise en place de cette situation n'est donc pas suffisante pour la construction de son futur enseignement et demande à être complétée par une observation plus « *qualitative* ».

De son côté, la CP pense qu'il n'est pas nécessaire de mener une observation qualitative aussi précise lors de la situation d'évaluation diagnostique. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, elle justifie son point de vue (Extrait 26).

Extrait 26 (AC-CP-VF2 ; p.408/409/416)

CP : Alors, parce que je lui (*l'EN*) dis : « déjà, la « montée descente », ça permet de voir que certains élèves ont acquis certaines choses au niveau des déplacements, etc. ». Et lui il dit, il va dire : « non, non, ce n'est pas comme ça ; c'est je vois tout le monde et je regarde les déplacements ». Et je lui dis : « mais si un élève est en niveau un, enfin niveau deux en (*classe de*) Première/Terminale, ça veut donc dire qu'au niveau des déplacements il y a des choses qui ont été acquises ». Alors que lui, il prend des données sur tout.

(...)

CP : Il y a des individualités, il y a des élèves qui ont un vécu par rapport aux deux autres activités⁶⁷. Déjà ça... On dirait qu'il y a une page blanche alors que ce sont des élèves... Alors est-ce que cela veut dire qu'il a fait pareil dans les autres activités... Mais ça veut dire que déjà ils arrivent avec une histoire les élèves, c'est-à-dire qu'ils ont... D'un point de vue affectif, d'un point de vue moteur, il sait déjà. Il aurait déjà dû à la « montée descente », il aurait déjà dû dire : « vous vous placez là », anticiper. Et non pas : « moi je voulais voir s'ils se déplaçaient tous », etc.

La CP énonce les connaissances [*« Savoir ce que les élèves ont déjà acquis avant de les voir jouer »* vaut pour *« connaître ce qu'est capable de faire un élève de première »* ce qui obtient comme résultat d'*« anticiper ce que peuvent faire les élèves dans la situation de montée-descente »*] et [*« Savoir ce que les élèves ont déjà acquis avant de les voir jouer »* vaut pour savoir que les élèves *« ont un vécu par rapport à deux autres activités »* et *« arrivent avec une histoire d'un point de vue affectif, d'un point de vue moteur »*]. En s'appuyant sur ces connaissances, elle considère d'une part qu'avant même de débiter l'évaluation diagnostique des élèves en badminton, l'EN devrait pour large partie savoir qu'*« il y a des choses qui ont été acquises »* par ces derniers. Un recueil d'informations qualitatives lors de la situation d'évaluation diagnostique est donc quasiment inutile pour la CP car, selon elle, tout enseignant est en capacité de connaître le niveau initial de ses élèves avant même de les avoir vus en activité. Cette connaissance peut par exemple provenir du fait que l'enseignant a déjà enseigné à ce type d'élèves ou encore de la lecture des programmes scolaires qui spécifient des compétences attendues par niveau d'élèves. Même si l'expérience d'enseignement de l'EN est assez faible, il a par ailleurs tout de même, selon la CP, la possibilité de s'appuyer sur ce qu'il a pu observer de ses élèves lors des cycles précédents. Il devrait donc selon elle pouvoir *« anticiper »* leur niveau de pratique en fonction de ce qu'il en

⁶⁷ Au moment de l'étude, l'EN avait déjà vécu avec le groupe d'élèves deux cycles d'activités d'une durée de vingt heures chacun. Les deux activités supports étaient : course de haies et football.

connaît « *d'un point de vue affectif, d'un point de vue moteur* » sans avoir besoin de déployer une observation qualitative de grande envergure. Enfin, la CP précise que la situation de montée-descente permet à l'EN de « *voir que certains élèves ont acquis certaines choses* ». De ce fait, il n'est pas nécessaire de prendre « *des données sur tout* » comme peut le faire l'EN.

Dans l'extrait suivant également issu de son autoconfrontation, la CP juge finalement que la situation d'évaluation diagnostique telle qu'elle a été menée par l'EN, « *n'a servi à rien* » (Extrait 27).

Extrait 27 (EAC-CP-VF2 ; p.416/417)

CH : Toi, tu as l'impression qu'en fait dans cette séance, il (*l'EN*) a perdu du temps.

CP : En fait, moi je pense que cette séance elle n'a servi à rien. Lui il pense que d'avoir fait...

CH : Lui, il est content de lui.

CP : Alors, donc ça veut dire qu'il y a une incompréhension. Mais ça me glace. (...) Donc là, on pourrait... Alors naturellement, on sait qu'il a un vécu aussi...

CH : Ouais. Une histoire personnelle aussi.

CP : C'est..., voilà son histoire personnelle, universitaire, etc. Mais moi je veux qu'il enseigne de l'EPS.

En résumé, alors que l'EN associe la situation d'évaluation diagnostique à un moment permettant de réaliser une observation qualitative exhaustive des élèves pour leur proposer par la suite un enseignement adapté, la CP considère qu'il s'agit d'une situation comme une autre au cours de laquelle il convient à la fois de recueillir des données et de transmettre des contenus aux élèves.

1.1.3. Les conséquences du manque d'ostensivité au cœur de l'activité d'enseignement des formateurs

1.1.3.1. Les conséquences sur la formation professionnelle de l'Enseignant Novice : un apprentissage de nouvelles règles non finalisé

Le manque d'ostensivité préalablement relevé au cœur de l'enseignement des formateurs ne permet pas de lever leurs divers points de désaccord avec l'EN. Toutefois, cet enseignement permet à l'EN de s'engager dans l'apprentissage de certaines règles qui viennent modifier la façon dont il signifiait initialement son activité en classe.

Dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 2, l'EN rend effectivement compte du fait qu'il est d'accord avec le constat des

formateurs selon lequel il aurait pu « *intervenir plus* », en montrant par exemple le résultat de ses observations aux élèves ou encore en leur donnant « *des conseils par rapport au service* » (Extrait 28).

Extrait 28 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.364)

EN : Par contre, je suis d'accord avec l'idée que j'aurais pu intervenir plus dans le sens où... Déjà montrer aux élèves que même si j'observe, et bien je suis un enseignant et je suis encore là pour donner des conseils. J'aurais pu donner des conseils par rapport au service. Alors je l'ai fait une fois ou deux mais c'est trop parcimonieux. J'ai dit un élève qui servait : « regarde, tu sers du fond du terrain alors que tu peux servir jusqu'à la ligne noire ». Mais c'est un conseil..., j'en ai donné un comme ça, j'aurais pu en donner beaucoup plus, intervenir beaucoup plus pour commencer à donner des bribes d'apprentissage aux élèves de principes très simples à mettre en œuvre pour être un peu plus efficace en badminton. Mais mon objectif premier, c'était vraiment de me décharger de l'apprentissage, de l'enseignement pour pouvoir retirer des informations et après les (*les élèves*) classer, et à la fois les hiérarchiser, tel que le fait la « montée-descente », ça elle le fait pour moi, et voir où ils en sont d'un point de vue intention tactique, etc.

CH : Ouais. Tu es d'accord en fait avec l'idée.

EN : Oui.

CH : D'associer, d'impliquer les élèves, de toi intervenir davantage. Mais tu n'es pas d'accord avec l'exemple en fait qu'il (*le PR*) prend de ce match à thème.

EN : C'est..., voilà, voilà.

L'EN suit la règle [« *Faire une évaluation diagnostique* » vaut pour « *donner des conseils aux élèves* » et « *commencer à donner des bribes d'apprentissage aux élèves de principes très simples pour être un peu plus efficace en badminton* » ce qui obtient comme résultat d'« *intervenir davantage auprès des élèves* »]. En suivant cette règle lors de l'autoconfrontation, l'EN semble témoigner d'un apprentissage lors de l'ECP. Cet apprentissage lui permet de juger *a posteriori* (c'est-à-dire lors de l'autoconfrontation) que les conseils qu'il a pu délivrer à ses élèves étaient « *trop parcimonieux* ». Cet apprentissage lui permet aussi de signifier l'évaluation diagnostique comme un moment permettant de « *commencer à donner des bribes d'apprentissage* » aux élèves.

L'EN confirme par ailleurs lors de l'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation relative à la leçon de la Visite Formative 2, qu'il signifie désormais différemment l'évaluation diagnostique. Avec le concours du chercheur qui tend à signifier « à la place » de l'EN, ce dernier confirme qu'il « *retire* » de l'ECP de la Visite Formative 2 qu'il aurait pu par exemple « *commenter les observations* » aux élèves afin « *qu'ils ressortent quand même avec un apprentissage autre que celui du règlement* » (Extrait 29).

Extrait 29 (AC-EN-Leçon-VF2 ; p.391)

CH : Ouais. Et, au regard là de ce qui se passe, est-ce que quand même tu... Ça te percute ce qu'ils (*les formateurs*) t'ont dit dans l'entretien (*l'ECP de la Visite Formative 2*) ? Que tu aurais quand même pu

conserver cette idée d'observer les élèves pendant la leçon et en même temps les associer davantage et peut-être quand même intervenir un peu plus pour qu'ils en ressortent quand même avec un apprentissage autre que celui du règlement.

EN : Ah oui. J'en retire, j'en retire ça. Oui, ça c'est sûr. Je me dis que j'aurais pu, au moins à chaque fois que je passais sur un terrain, leur (*les élèves*) commenter les observations.

CH : Ouais.

EN : Ce que j'ai dit juste avant là, commenter mon observation pour les amener à prendre conscience de ce que j'ai vu, ce qu'est leur niveau. (...) Quitte à même esquisser une..., un début de présentation d'axes de travail, un début d'apprentissage en disant : « bon, le remplacement, c'est déjà un minimum se replacer sur un endroit où les possibilités d'intervention sont possibles sur tout le terrain ».

CH : Ouais.

EN : Ça, c'est un début d'explication de ce que peut être le remplacement, quitte à faire la démonstration.

A cet instant de l'autoconfrontation, l'EN suit la règle [*« Faire une évaluation diagnostique »* vaut pour *« commenter les observations aux élèves »*, *« amener les élèves à prendre conscience de ce qu'est leur niveau »* et *« esquisser un début de présentation d'axes de travail »* ce qui obtient comme résultat de *« ressortir avec un apprentissage autre que celui du règlement »*]. En visualisant les images de la leçon et en les mettant en écho avec les conseils des formateurs lors de l'ECP, l'EN prend en effet conscience (*« oui, j'en retire ça »*), aidé par les questions du chercheur, que l'évaluation diagnostique n'est pas uniquement un temps d'observation du niveau initial des élèves mais peut aussi être l'occasion d'un *« début d'apprentissage »*.

Notons toutefois que, même si l'EN juge qu'il aurait pu intervenir davantage auprès des élèves pendant la situation d'évaluation diagnostique, il considère encore qu'il a *« été efficace »* en faisant ce qu'il a fait pour évaluer leur niveau initial. L'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 2, documente le jugement de l'EN sur sa façon de mener l'évaluation diagnostique des élèves (Extrait 30).

Extrait 30 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.370/371)

EN : Maintenant, c'est vrai qu'en termes d'apprentissage moteur, et là je..., il n'y a rien (*dans la leçon*). (...)

CH : Ce n'est pas que ce n'était pas grave mais c'est dans le sens... Bon voilà, tu ne recherchais pas ça.

EN : Non, je ne recherchais pas ça. Et...

CH : A refaire... Bon...

EN : Je ne dis pas qu'à refaire, je ferais... Je ne sais pas à refaire si je ferais pareil. Mais dans tous les cas... Encore une fois, peut-être que j'essaierais, mais presque plus pour la forme quoi, pour assurer, pour assurer auprès des élèves que je suis là quand même en tant qu'enseignant, et peut-être que là ça ne s'est pas vu. Et là, c'est vrai que j'accepte que le fait de se mettre en retrait comme ça et de ne pas participer, de moins intervenir, de ne donner quasiment pas de retours, ça fait, ça, ça altère un peu l'image de l'enseignant qui participe, effectivement. Mais je pense qu'en termes d'efficacité, j'ai été efficace en faisant ce que j'ai fait.

CH : D'accord.

EN : Je pense que j'ai été efficace. À voir, peut-être que ça me fera mentir. Je pense que les retours (*des formateurs*) vont être tout autre sur une séance euh..., d'apprentissage dans le cycle.

Lors de ce temps d'autoconfrontation, l'EN indique que s'il devait mener une nouvelle évaluation diagnostique de ses élèves, il suivrait peut-être la règle que lui ont enseignée les formateurs « *pour la forme* », c'est-à-dire pour assurer un peu plus auprès des élèves sa posture d'enseignant. Autrement dit, l'EN n'associe pas encore à la règle apprise lors de l'ECP la même intention que les formateurs. Théoriquement, ce n'est que lorsqu'il aura pu constater les résultats attendus du suivi de cette nouvelle règle en situation de classe qu'il lui associera l'intention professionnelle qui lui est usuellement associée par le collectif de formateurs.

L'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation de l'EN relatif à la leçon de la Visite Formative 2, permet d'illustrer l'idée selon laquelle l'EN est prêt à suivre en situation de classe la règle enseignée par les formateurs lors de l'ECP tout « *en gardant la même méthodologie* », c'est-à-dire en effectuant à nouveau une observation armée, à la fois précise et globale des élèves lors de la situation d'évaluation diagnostique (Extrait 31).

Extrait 31 (AC-EN-Leçon-VF2 ; p.393)

CH : Est-ce que tu restes sur ton..., sur cette idée de dire : « oui, c'est vrai mais ça se justifie ». Ou est-ce que vraiment tu te dis : « bon là, c'est vrai quand même j'ai été trop loin ; j'aurais dû plus intervenir ».

EN : Alors... Non, non, je reste sur mon truc de dire « ça se justifie », j'ai fait ça et c'est un choix délibéré de faire ça. Après je..., c'est ce que je disais plutôt dans l'entretien là, et je l'ai dit aussi l'autre jour dans l'autre entretien (*relatif à l'ECP de la Visite Formative 2*), j'aurais pu, c'est sûr, plus intervenir (*lors de la leçon*), sortir de cette bulle-là.

CH : En gardant la même organisation...

EN : Oui, oui oui. En gardant la même méthodologie, il, il l'a dit d'ailleurs C. (*le PR*) dans l'entretien (*de conseil pédagogique*), garder la même méthodologie mais peut-être intervenir un peu plus auprès des élèves. C'est sûr que ça aurait été une manière de..., de ne pas avoir cette..., cette vision qu'il a (*le PR*) un peu caricaturale. C'est... C'est vrai : je n'interviens pas trop et c'est..., c'est caricatural par rapport au rôle de l'enseignant comme étant en interaction avec les élèves, etc. Mais d'un autre côté, je prends peut-être... Enfin, je, je reste persuadé que ça se justifie. Que ça se justifie et qu'il y avait d'autres manières de le faire, enfin de le faire différemment.

A l'issue de la Visite Formative 2, l'apprentissage par l'EN de la règle professionnelle consistant à être davantage « *en interaction avec les élèves* » ne semble pas finalisé. En d'autres termes, l'EN semble suivre cette règle afin que son activité ne soit pas jugée de façon « *caricaturale* » par le PR et non dans l'intention professionnelle, collectivement partagée par les formateurs, consistant à impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages.

Ce résultat montre tout particulièrement que l'apprentissage d'une nouvelle règle professionnelle s'inscrit dans une temporalité longue. L'enseignement par les formateurs d'une règle à l'EN en situation de formation semble insuffisant pour finaliser son apprentissage, d'autant plus si ce dernier est peu ostensif. Tout enseignement insuffisamment

ostensif nécessite, semble-t-il, un accompagnement des premiers suivis en situation de classe (notamment en termes d'aménagement) de sorte que, faisant ce que les formateurs lui demandent de faire, l'EN aboutisse aux résultats attendus et clôture ainsi l'apprentissage de la règle. Autrement dit, ce résultat pointe la nécessité pour les formateurs de suivre « à la trace » l'apprentissage de la règle par l'EN, depuis son enseignement lors de l'ECP jusqu'au contrôle de la conformité de son suivi en situation d'interaction en classe. Il est, en effet, certainement plus facile de suivre « verbalement » une règle en situation d'autoconfrontation qu'en situation de classe. Les formateurs se doivent donc d'accompagner, de soutenir l'apprentissage de la règle en aménageant des situations de classe pour rendre possible un suivi qui aboutisse aux résultats attendus. Dans le cas présent, nous pouvons émettre l'hypothèse que si l'EN ne constate pas en classe les résultats du suivi de la règle enseignée par les formateurs lors de l'ECP, il continuera à suivre les règles qu'il suivait auparavant puisqu'il juge, malgré les échanges avec les formateurs, que sa démarche a été « efficace ».

1.1.3.2. Les conséquences sur la formation professionnelle du Professeur Référent

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à la Visite Formative 2, le PR indique que son choix, partagé par la CP, consistant à « démontrer » à l'EN la pertinence du conseil qu'il cherchait à lui enseigner, plutôt qu'à l'« imposer » avec fermeté, est « coûteux » et « peu clair », ce qui limite *in fine* l'impact potentiel de l'ECP sur la formation de l'EN (Extrait 32).

Extrait 32 (AC-PR-VF2 ; p.441)

PR : Là, en fait, on ne lui a pas dit (*à l'EN*) qu'il fallait..., qu'il fallait qu'il apprenne le principe. Mais là, d'une certaine manière, on le lui dit. Mais ce n'est pas ferme.

CH : Ouais.

PR : On lui redit que...

CH : Vous essayez de le lui démontrer en fait.

PR : On démontre plus que l'on impose un principe. En fait, on essaie de démontrer alors qu'il faudrait imposer et discuter du moyen. Et donc, c'est un écueil parce que démontrer, démontrer c'est usant. On a tellement essayé de démontrer que c'est usant, c'est coûteux en terme affectif, ce n'est pas clair et on perd du temps aussi sur les..., sur les conseils.

CH : Ouais.

PR : C'est-à-dire que du coup, on perd du temps qui aurait pu être efficace sur vraiment étayer les conseils. Le principe, on étaye le conseil et on va au bout des moyens. Tandis que là, la démonstration fait perdre du temps sur le conseil et du coup, l'entretien est quand même moins pertinent. On y perd parce que le but, c'est quand même... Il y a le conseil et puis surtout qu'est-ce que l'on transforme.

CH : On discute sur quelque chose finalement qu'on n'aurait pas besoin de...

PR : On n'aurait pas dû discuter. On fait un débat en fait.

Invité par le chercheur, le PR suit à ce moment de son autoconfrontation la règle [*« Démontrer le principe »* vaut pour *« ne pas imposer le principe »*, le *« discuter »* et *« faire un débat »* ce qui obtient comme résultats d'*« être usant, coûteux en terme affectif »*, *« de n'être pas clair »* et de *« perdre du temps sur les conseils »*]. En suivant cette règle, il signifie que la démarche visant à *« démontrer le principe »* à l'EN fait *« perdre du temps »* aux formateurs. En ce sens, il juge l'entretien *« moins pertinent »* car il ne peut pas *« étayer les conseils »*. Lors de son autoconfrontation, le PR fait donc état d'un manque de pertinence et d'efficacité de l'activité de formation menée au cours de l'ECP. Autrement dit, il constate après coup les résultats du manque d'ostensivité de son enseignement lors de l'ECP du principe professionnel qu'il souhaite faire apprendre à l'EN. En permettant au PR de constater les résultats de son activité de formation, son autoconfrontation (relative à l'ECP de la Visite Formative 2) joue au final un rôle non négligeable sur sa formation : à ce niveau, il est possible de parler d'un développement professionnel du PR. Les traces de ce développement apparaissent en effet au cours de la Visite Formative suivante lors de laquelle son activité d'enseignement est marquée par davantage de clarté et d'ostensivité. L'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation du PR lors de la Visite Formative 3, documente cette idée (Extrait 33).

Extrait 33 (AC-PR-VF3 ; p.501)

CH : Et ça, c'est le premier (*principe*) alors. Celui de J. (*le FU*), c'est sur la régulation.

PR : Ouais. Après moi je vais faire la situation d'apprentissage. Et puis les deux principes du coup..., c'est moi qui les avais établis. C'est-à-dire que J., il n'a pas eu cette préoccupation-là. Mais moi j'avais l'antécédent de l'ancien entretien (*l'ECP de la Visite Formative 2*) où en fait je n'avais pas fixé les principes clairs et nets et du coup ça avait biaisé l'entretien parce que l'on avait discuté d'un principe alors qu'il fallait discuter des moyens. Et là, je me suis dit (*lors de l'ECP de la Visite Formative 3*) : *« je vais remettre ces deux principes-là, ils vont être clairs et nets »*.

CH : D'accord.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [*« Etablir deux principes clairs et nets »* vaut pour *« ne pas discuter du principe mais des moyens de le mettre en œuvre »* ce qui obtient comme résultat de *« ne pas biaiser l'entretien de formation »*]. En suivant cette dernière, il trace finalement une historicité entre son activité de formation du moment (la Visite Formative 3) et celle passée lors de laquelle il avait été insatisfait de sa façon de faire (*« j'avais l'antécédent de l'ancien entretien où en fait je n'avais pas fixé les principes clairs et nets et du coup ça avait biaisé l'entretien »*). En d'autres termes, il fait état d'une évolution de son activité de formation (et plus précisément de son activité d'enseignement des règles) entre la Visite Formative 2 et la Visite Formative 3. Quelques instants plus tard, le PR confirme que le

constat de l'inefficacité de son action de formation lors de la Visite Formative 2 (« *la dernière fois, je ne l'ai pas donné* (le principe) *et on a pataugé* ») lui a permis de se rendre compte « *de la vraie nécessité de ce principe* » et faire évoluer son activité de formation lors de la Visite Formative 3 (Extrait 34).

Extrait 34 (AC-PR-VF3 ; p.506/507)

PR : Là, c'est..., c'est l'écueil de la dernière fois (*la Visite Formative 2*) que je... C'est que là, celui-là (*le principe*), je veux le placer.

CH : C'est ça.

PR : De mémoire, c'était dès le départ.

CH : Il faut qu'il (*l'EN*) parte avec : « de toute façon, le principe c'est ça ».

PR : Au-delà qu'il parte, ce n'est pas par principe là, c'est... La dernière fois (*lors de la Visite Formative 2*), je me suis rendu compte de la vraie nécessité de ce principe. La dernière fois, je ne l'ai pas donné (*le principe*) et on a pataugé sur ce principe ; on a dû lui donner quasiment aucune proposition. Là aujourd'hui, c'est, comme j'ai dit, le temps de diagnostic ; une fois que l'on a l'accord... Par contre, le diagnostic il doit être ponctué par un principe, forcément.

CH : Mum, mum.

PR : On se met en accord et du coup comme..., là je sens qu'il arrive l'accord ou qu'il ne vient pas encore et que du coup... Je ne savais pas comment le placer en fait ce principe. Et du coup je me suis dit au moment où il commence à..., à tourner de bord, je lui dis : « ça, c'est incontournable ».

Afin de renforcer le caractère ostensif de son enseignement, le PR a tout au long de la Visite Formative 3 « *ponctué* » chaque « *temps de diagnostic* » par l'énoncé d'un « *principe* » pour se mettre d'accord avec l'EN sur ce qui est « *incontournable* ». Dans l'extrait suivant, il précise par ailleurs que le fait de rendre son activité de formation plus ostensive lui a permis de constater des conséquences positives en favorisant un « *vrai échange professionnel* » entre l'EN et les formateurs (Extrait 35).

Extrait 35 (AC-PR-VF3 ; p.507)

PR : Alors j'ai essayé de trouver un moyen..., « regarde là, ça ne fonctionne pas ». Et donc : « là je te dis... ». Et comme il (*l'EN*) dit : « ah oui, ça ne fonctionne pas », je lui dis : « ça, c'est le principe ».

CH : D'accord.

PR : Ça, c'est le principe. Et en plus, tout de suite il (*l'EN*) dit : « oui ». Et il ne va même pas chercher..., à le contester quoi. On va enchaîner tout de suite sur ce que l'on peut faire.

CH : Oui, parce qu'il y a déjà accord.

PR : Je pense que là, l'accord il vient au moment où il concède.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Et donc là, je fixe le principe.

(...)

PR : On est d'accord sur le principe d'avant et ça..., ça dénoue tout parce que maintenant on discute de comment le faire. Et du coup, « et bien oui, c'est pertinent », il y a un échange et on n'est plus à chercher..., « tu es d'accord, pas d'accord ? ».

CH : Mum. On est déjà sur du, du prospectif en fait.

PR : Ouais, qui permet un vrai échange professionnel du coup. Parce que lui (*l'EN*), il sent en plus qu'il peut apporter.

Lors de cet échange, le PR suit notamment la règle [*« Echanger professionnellement »* vaut pour *« être d'accord sur le principe et discuter du comment faire »* ce qui obtient comme résultat de *« permettre à l'EN d'apporter à l'échange »*]. En suivant cette règle, il précise que l'accord de signification entre l'EN et les formateurs (*« on est d'accord sur la règle »*) permet de *« tout dénouer »* et d'entrer dans un véritable échange au sein duquel l'EN *« peut apporter »*. Cet accord est obtenu lorsque le PR *« fixe le principe »* qu'il souhaite que l'EN retienne (*« ...comme il (l'EN) dit : « ah oui, ça ne fonctionne pas », je lui dis : « ça, c'est le principe » (...). Et il ne va même pas chercher..., à le contester »*).

1.1.4. Synthèse

Lors de cet épisode d'ECP, les formateurs mènent une activité d'enseignement relative à l'évaluation diagnostique de ses élèves. Pour mener cette activité de formation, ils adoptent une démarche fondée sur la prise de conscience de ce qui a été fait et de ses limites sans véritablement préciser à l'EN la règle qu'ils souhaitent lui enseigner en vue de transformer sa pratique en classe. En ce sens, l'activité d'enseignement des formateurs peut être considérée comme manquant d'ostensivité.

Cette activité d'enseignement est menée alors que l'EN et les formateurs sont en désaccord quant à leurs façons respectives de signifier ce qu'est une évaluation diagnostique. L'EN assimile l'évaluation diagnostique à une situation lui permettant d'observer précisément le niveau initial des élèves. Lors de ce type de situation, les élèves sont en activité, ne participent pas à l'observation de leurs camarades et ne sont pas forcément aidés par la délivrance de contenus. Ce type de situation est un préalable permettant de prélever des informations nécessaires à l'organisation de l'enseignement à venir tout au long du cycle. Parallèlement, les formateurs considèrent que la situation d'évaluation diagnostique est aussi une situation d'apprentissage. En ce sens, ils pensent que l'EN aurait dû associer les élèves à l'activité d'observation (par exemple de leurs camarades) et intervenir pour délivrer des contenus. Ce désaccord amène notamment l'EN et la CP à formuler des jugements différents sur ce qui a été réalisé et/ou observé en classe. Pour l'EN, la situation d'évaluation diagnostique lui a permis d'obtenir ce qu'il cherchait, c'est-à-dire recueillir des données sur les élèves. Il juge en ce sens au final qu'elle s'est bien déroulée. Les formateurs considèrent au contraire que cette évaluation diagnostique a été inutile en termes d'apprentissages pour les élèves.

Ce désaccord de signification initial entre l'EN et les formateurs associé au manque d'ostensivité de l'enseignement de ces derniers a des conséquences sur la formation professionnelle de l'EN. Lors de l'ECP, il s'engage dans l'apprentissage de nouvelles règles le conduisant à signifier différemment l'évaluation diagnostique. Cependant, cet apprentissage peut être considéré comme non finalisé car l'EN n'associe pas encore une intention professionnelle aux règles apprises. Complémentairement, l'épisode d'ECP considéré a des conséquences sur la formation du PR qui, à partir du constat de résultats insatisfaisants de son activité de formation, se développe professionnellement. Des traces de ce développement sont perceptibles dans son activité lors de l'ECP relatif à la Visite Formative suivante.

1.2. L'absence d'ostensivité au cœur de l'activité d'enseignement des formateurs relative à l'épisode [« *Contrôler les élèves lors de la situation d'échauffement ludique* »]⁶⁸

1.2.1. Les formateurs ne dressent pas de nouveaux liens de signification

Lors de la leçon de la Visite Formative 2, l'EN a proposé à ses élèves un échauffement en trois étapes : une étape d'activation cardio-pulmonaire (communément appelé « footing »), une étape d'étirements et une dernière étape de type situation ludique avec un ballon inspiré du jeu nommé « l'épervier ». Pour mener à bien la partie de l'échauffement consacré aux étirements, l'EN a choisi de demander à un élève du groupe (nommé J.) de montrer et commenter aux autres élèves situés face à lui l'étirement correspondant à chaque muscle sollicité. Pour aider cet élève, l'EN l'a accompagné par l'intermédiaire de nombreuses questions (« *Lequel on fait ?* » ; « *Combien de temps l'étirement ?* ») puis a finalement repris en main la conduite de la séquence, décidant par exemple à quel moment les élèves devaient changer d'étirements (« *On change* »). L'extrait suivant, issu du *verbatim* de la leçon, rend compte, à travers l'interaction entre l'EN, J. et les autres élèves du groupe, de la réduction progressive de l'initiative laissée à J. pour conduire de façon autonome les étirements (Extrait 36).

⁶⁸ Cet épisode est issu de la Visite Formative 2 de l'Étape 3 du dispositif.

Extrait 36 (Leçon-VF2 ; p.277)

EN : J., tu viens. J. va mener la séance d'étirements. On fait les mêmes étirements que d'habitude, sauf que tu vas rajouter les triceps. Et ça, je te montrerai, ok ?

EN : Donc, tu commences par le bas et tu remontes.

L'élève (J.) exécute un premier étirement.

EN (*voyant l'élève faire*) : Non, tu commences mal. Les mollets ? La contraction des mollets ? Allez tous, en contraction des mollets.

EN (*à J.*) : Tu commentes. Lequel on fait ?

Elève : Le (*mollet*) droit.

EN : Le droit. Donc on se met sur la pointe du pied droit. Combien de temps ?

Elève : Euh...

EN : Dix (*secondes*). Et après on étire. Vas-y, montre-nous l'étirement.

Elève : Euh... Je ne sais plus ça.

EN : L'étirement donc, on met la jambe droite derrière, le pied droit derrière, le pied gauche devant, les deux pieds dans le même sens. Vous fléchissez le genou gauche et vous gardez la jambe droite tendue. Les deux pieds bien parallèles.

EN (*à un élève*) : P., parallèles les pieds. Vous devez reculer le talon en gardant le talon au sol.

EN (*à J.*) : Combien de temps l'étirement ?

Elève : Dix secondes.

EN : Dix secondes aussi.

EN : On change.

EN (*à un élève*) : A., tu appuies là sur la pointe des pieds ? Rires. Tu appuies bizarrement.

EN : On étire. Vous pouvez vous aider du mur. Ceux qui sont habitués à le faire avec le mur, vous pouvez vous aider du mur.

Au cours de l'ECP relatif à la Visite Formative 2, les formateurs, et plus particulièrement le PR, identifient chez l'EN une difficulté à impliquer davantage les élèves dans le travail proposé. Pour exemplariser leurs propos, ils reviennent lors de l'ECP sur deux épisodes de leçon particuliers : l'étape des étirements et la situation ludique proposée en fin d'échauffement. C'est ce second épisode qui fait l'objet de l'analyse proposée en suivant.

Dans l'extrait suivant issu de l'ECP, la CP constate que lors de la mise en œuvre de la situation ludique d'échauffement, l'EN « *était central* », donnant peu de responsabilités aux élèves. Elle illustre notamment ce manque de « *lâcher prise* » en faisant remarquer à l'EN qu'il aurait pu demander à un élève d'aller « *arbitrer* » cette situation jouée avec des ballons. Selon elle, en donnant plus de responsabilités aux élèves, l'EN aurait pu davantage participer à « *l'animation* » du jeu et faire preuve de moins de « *contrôle* » sur les élèves (Extrait 37).

Extrait 37 (ECP-VF2 ; p.283)

CP : Et même dans l'échauffement avec les ballons, c'était toi qui étais central. C'est-à-dire que tu n'as pas été dire à quelqu'un : « tiens, toi tu vas arbitrer ». Et tu aurais pu être là...

EN : Ouais mais comme le jeu est nouveau pour eux, je ne me sentais pas capable de... Je l'ai fait ça sur... Je l'ai fait...

PR : Ah d'accord.

EN : Je l'ai fait ça plus sur d'autres jeux.

(...)

CP : Ouais, c'est dans l'animation. Si tu veux, on reproche souvent à des stagiaires d'être plus dans l'animation que dans l'enseignement. Mais toi tu es dans le, dans le contrôle et le contenu. Et parfois, il faudrait un peu plus de, de lâcher prise.

Lors de l'ECP, le PR complète les propos de la CP en précisant que selon lui l'EN a « *très bien animé* » la situation car il a été « *très présent* » auprès des élèves. Il considère toutefois qu'il aurait pu renforcer les « *connotations affectives* » de son accompagnement en encourageant par exemple les élèves, c'est-à-dire en se plaçant moins dans le « *contrôle* » et plus dans le « *partage* ». L'extrait suivant illustre cette idée (Extrait 38).

Extrait 38 (ECP-VF2 ; p.284)

PR : Mum, mum. Et quels aménagements, pour rebondir un peu sur l'esprit, tu peux leur (*les élèves*) donner dans les leçons qui viennent, pour justement toi t'écarter un peu de la situation et puis les (*les élèves*) observer et la (*la situation*) laisser vivre ? Comment, quels... comment tu pourrais faire avec eux ?

(...)

EN : Et bien moi, je mets souvent le dispensé pour l'arbitrage, enfin s'il y a arbitrage à faire.

(...)

CP : Donc, auto-arbitrage ?

EN : Ouais voilà.

PR : Par contre ce qui était très intéressant, et c'était vraiment une qualité à pointer, tu l'as très très bien animée (*la situation ludique*). C'est-à-dire que tu as été très présent et du coup, ça a joué. Par contre, là où tu peux aller un peu plus loin, c'est vraiment encourage-les : « c'est bien » ou « ça ne va pas ». Donne aussi des connotations affectives à ce que tu dis, pas uniquement : « oui, vas-y » ou « rends ce ballon ». Tu vois, tu es un peu... Et c'est ce côté contrôle en fait, il est aussi là-dessus. Mets de l'affectif dans tes mots et du coup, ça fait moins contrôle, ça fait plus partage quoi. « Ouais c'est super là ». « Par contre là, ce n'est pas bien », tu vois. Mets de l'affectif dans le jeu parce que tu, tu le diriges comme un entraîneur en fait. Et à un moment donné tu... Ils (*les élèves*) ont envie de se sentir..., tu vois, qu'ils aient un peu la banane. Donc je pense que tu, que tu as une animation pédagogique qui est très, très riche mais sur laquelle tu peux un peu..., greffer de l'affectif.

Lors de ce temps de formation, les formateurs semblent donc *a priori* s'accorder sur le fait que l'EN a trop « *contrôlé* » les élèves pendant la situation ludique, ne leur laissant que trop peu de responsabilités dans la conduite du jeu. Par contre, si la CP juge que l'EN n'était pas suffisamment dans l'animation, le PR juge quant à lui que l'EN a bien « *animé* » la situation.

Dans l'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation de l'EN relative à l'ECP de la Visite Formative 2, l'EN valide les propos du chercheur qui pointe que les formateurs ne lui « *expliquent pas* » lors de l'ECP ce qu'ils entendent par [« *Animer* »] et [« *Contrôler* »]. Ne connaissant pas précisément le point de vue des formateurs, l'EN reste sur sa « *façon de percevoir* » les choses (Extrait 39).

Extrait 39 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.352)

EN : Alors là, là je me rends compte qu'ils se contredisent. P. (*la CP*) me dit : « tu es central ». Et puis lui (*le PR*), il me dit : « tu as très bien animé ».

CH : Contrôler, animer...

EN : Alors P. me dit : « tu as été central, on a vu que toi sur ce jeu-là ». Et puis après, « tu l'as très très bien animé ».

CH : Tu n'arrives pas à faire la différence là, si ?

EN : Et bien... Si, si je fais la différence entre... Enfin...

CH : Entre contrôler..., enfin dans ce qu'ils te disent.

EN : Moi, j'ai ma façon de percevoir « contrôler » et « animer ».

CH : Ouais.

EN : Voilà.

CH : Mais eux, ils ne t'expliquent pas tellement ce qu'ils entendent par ça.

EN : Eux, ils ne me l'expliquent pas, voilà. Mais moi, j'ai ma façon de voir les choses et peut-être que l'on n'est pas d'accord à la fin.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN suit la règle [*« Les formateurs se contredisent »* vaut pour *« les formateurs n'expliquent pas ce qu'ils entendent par « contrôler » et « animer »* » ce qui obtient comme résultat de *« ne pas savoir s'il y a accord entre eux sur ce qu'ils entendent par « contrôler » et « animer »* »]. Par le suivi de cette règle, l'EN précise que les formateurs ne lui ont pas rendu accessible ce qu'ils associent aux étiquettes [*« Contrôler »*] et [*« Animer »*]. Il considère, par ailleurs, que les formateurs *« se contredisent »* dans les jugements qu'ils formulent sur son activité en classe. Le jugement de la CP selon lequel il occupait une place centrale dans le jeu, empêchant ainsi ses élèves de s'exprimer, est contradictoire selon lui avec celui du PR qui considère qu'il a très bien animé la situation.

Lorsque les formateurs en viennent à discuter de son activité au moment de la situation ludique, ils ne dressent pas de lien de signification entre les étiquettes [*« Contrôler »*] et [*« Animer »*] et des expériences exemplaires pouvant leur être associées. Autrement dit, les formateurs ne s'engagent pas à ce moment de l'ECP dans une activité d'enseignement ostensif. L'absence d'une quelconque activité d'enseignement ostensif de leur part conduit l'EN à juger leurs propos divergents. A cet instant de l'ECP, l'EN est finalement, pour ainsi dire, livré à lui-même : il reste sur des significations qui lui sont propres (*« j'ai ma façon de voir les choses »*), ce qui rend selon lui hypothétique le fait de partager le même point de vue que les formateurs (*« peut-être que l'on est d'accord à la fin »*).

En outre, l'EN précise, dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, qu'étant impliqué dans une situation *« de formation »*, il ne s'autorise pas à intervenir pour subvenir à la contradiction relevée entre *« trop contrôler »* et *« bien animer »*, même si cette dernière lui paraît *« évidente »* (Extrait 40).

Extrait 40 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.353)

CH : Ouais. En même temps, quand tu me dis « je ne comprends pas trop, je trouve que c'est paradoxal », tu n'interviens pas dans l'entretien (*l'ECP de la Visite Formative 2*) là.

EN : Non, non. Mais il y a un côté...

CH : Parce que pendant cinq minutes, ils (*les formateurs*) te disent que tu contrôles et puis à la fin ils te disent que tu animes bien.

EN : Il y a quand même un côté, enfin il y a quand même un côté assez..., difficile, enfin pas difficile à vivre, ce n'est pas difficile à vivre, mais un côté quand même... Enfin ils sont deux et je suis tout seul. On est face à face, ce sont deux enseignants chevronnés, moi je suis novice, euh... Si à un moment donné ils me disent : « tu ne fais pas le métier », je vais avoir du mal à dire à P. (*la CP*) qui a plus de vingt cinq ans de carrière ou à C. (*le PR*) qui est formateur à l'université, de leur dire : « non mais là, là à mon avis, vous vous trompez ». Donc finalement, là pour moi je suis en formation et on me dit... (...)

CH : D'accord.

EN : Donc après, il y a aussi que là, la contradiction, elle me paraît évidente entre C. (*le PR*) et P. (*la CP*). Un qui me dit « tu animes bien », l'autre qui me dit « on ne voit que toi » et sur l'instant, je ne la relève pas.

En suivant la règle [*« Etre en formation »* vaut pour *« être seul face à deux formateurs »* et *« être novice face à des formateurs chevronnés »* ce qui obtient comme résultat de *« ne pas intervenir et ne pas relever la contradiction »*], l'EN rend compte de l'impact de la situation de formation sur les modalités de son interaction avec les formateurs. Se considérant comme en situation de formation (*« là pour moi je suis en formation »*), situation au cœur de laquelle les acteurs ont des statuts différents (*« ce sont deux enseignants chevronnés »*) et sont dans un rapport de force déséquilibré (*« ils sont deux et je suis tout seul »*), l'EN n'intervient donc pas pour lever le désaccord bien qu'il le signifie. Le caractère institutionnel de l'entretien, associé au caractère dissymétrique des échanges, limite en effet selon lui la possibilité de s'expliquer et ainsi de parvenir à s'accorder sur les significations qu'ils associent respectivement aux étiquettes [*« Contrôler »*] et [*« Animer »*].

L'absence d'une activité d'enseignement ostensif de la part des formateurs à ce moment de l'ECP est également relevée par la CP. En effet, lorsqu'elle est autoconfrontée sur l'extrait d'ECP précédent, elle avance qu'elle *« s'est contredite »* avec le PR quant aux propos tenus à l'EN au sujet de son activité lors de la situation ludique de fin de l'échauffement. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant (Extrait 41).

Extrait 41 (AC-CP-VF2 ; p.400)

CH : Alors là, c'est marrant parce que toi, juste avant, tu lui dis : « même dans ce jeu-là, tu as contrôlé, c'est-à-dire que tu étais entre guillemets très présent ». Et C. (*le PR*) lui (*l'EN*) dit : « tu l'as vachement bien animé ».

CP : Ouais, on n'est pas dans le même...

CH : Alors...

CP : Et moi je ne dis rien. Alors que je devrais dire... Voilà, c'est le rapport que j'ai avec... Voilà, je vois bien que..., je sens bien maintenant que... Voilà, ce rapport entre C. et moi, c'est C. qui a pris la main (...).

CH : Ouais.

CP : Voilà, on aurait pu discuter. Donc, on s'est contredit.

CH : Ouais. Parce que là, je me mets à la place un peu de N. (EN). Bon, d'un côté on lui dit « tu contrôles trop ». C. lui dit « tu l'as vachement bien animé ». Alors est-ce qu'il fait la distinction, contrôler, animer ?

CP : Voilà.

CH : Vous ne précisez pas qu'est-ce que vous entendez par... Parce que bon, il (l'EN) doit se faire son idée je pense mais bon...

CP : Ouais. Mais ce n'est pas clair pour lui (l'EN) je pense.

CH : Ouais, c'est ça.

CP : Oui, tout à fait. Et peut-être que nous... Peut-être que l'on ne sait pas bien compris parce que nous, on n'était pas clair entre nous sur ce qu'il y avait...

CH : Sur ce que vous entendiez...

CP : Sur ce que l'on entendait.

Selon la CP, cette contradiction peut se justifier doublement. Tout d'abord, les formateurs ne se sont pas mis d'accord avant d'échanger avec l'EN sur ce qu'ils entendent par [« Contrôler »] et [« Animer »] (« on n'était pas clair entre nous »). En effet, en suivant la règle [« Ne pas être clair avec le PR » vaut pour « ne pas en avoir discuté entre eux » ce qui obtient comme résultat de « se contredire » et d'« empêcher de se comprendre avec l'EN »], la CP précise que c'est l'absence initiale de mise en accord avec le PR (« on aurait pu discuter ») au sujet de leurs façons respectives de signifier [« Contrôler »] et [« Animer »] qui est à l'origine de la contradiction. En ne se mettant pas d'accord en amont sur les significations attribuées à ces deux actions professionnelles, les formateurs ne se donnent donc semble-t-il pas les moyens d'enseigner lors de l'ECP une règle faisant l'objet d'une signification partagée, compromettant *in fine* la formation de l'EN. Par ailleurs, la CP justifie son désaccord avec le PR par la nature du « rapport » qu'elle entretient avec lui. Elle juge ce rapport « difficile », ce qui l'incite à ne pas trop intervenir dans le débat (« moi, je ne dis rien »), et à lui « laisser la main ». Dans l'extrait suivant, issu de son autoconfrontation et situé quelques instants avant l'extrait 41, elle précisait déjà en quoi la nature du rapport qu'elle entretient avec le PR l'empêche de « taper du poing sur la table » à certains moments de la discussion et d'intervenir par exemple pour arrêter la discussion sur des points qu'elle juge « incontournables » (Extrait 42).

Extrait 42 (AC-CP-VF2 ; p.396)

CP : Je ne tape pas du poing sur la table. Alors que si je dis : « il y a des choses qui sont pour moi... ». Il y avait des incontournables, il y avait des choses sur quoi moi...

CH : Incompressibles.

CP : Incompressibles. Et plus j'y pense, plus je me dis... Voilà. Et c'est vrai que ça pourrait le (*l'EN*) surprendre. Et donc je vois bien comment je suis, je suis souriante.

CH : Tu acquiesces et en même temps, c'est C. (*le PR*) qui mène le truc quoi.

CP : Voilà. Et en plus il y a ce rapport avec C. qui est difficile.

CH : Ouais.

CP : Je m'en suis bien rendu compte. On n'a pas tout à fait le même statut. On a trois statuts différents et moi, mon placement par rapport à C., qui est en fait un collègue, mais un collègue qui a des fonctions différentes des miennes... J'ai tendance, je l'ai bien vu, à être spectatrice et à...

CH : Lui laisser la main.

CP : Lui laisser la main.

Par le suivi de la règle [*« Laisser le PR mener l'entretien »* vaut pour *« considérer que le PR, de par son statut et ses fonctions, est plus compétent »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas taper du poing sur la table »* et *« avoir tendance à être spectatrice »*], la CP justifie le fait qu'elle reste souvent à l'écart de la discussion, se contentant de sourire et d'acquiescer aux propos du PR. Elle convoque notamment un élément en lien avec la différence de leurs *« fonctions »* pour justifier le fait qu'elle s'en tienne souvent à un rôle de *« spectatrice »* dans l'ECP.

Face au constat de la contradiction relevée dans les propos des formateurs, la CP aurait pu engager une activité d'enseignement et initier ainsi la construction d'un accord de signification entre les acteurs. Or, en adoptant cette attitude de retrait, la CP ne contribue pas à lever les éventuelles incompréhensions ou mésinterprétations de l'EN. Il en résulte la participation de chacun des acteurs du collectif de formation à des jeux de langage pouvant par moment se superposer sans toutefois pouvoir être assimilés.

1.2.2. : Les circonstances de l'absence d'enseignement de la part des formateurs : un désaccord entre l'Enseignant Novice et les formateurs

L'analyse des propos de l'EN et des formateurs lors de leurs autoconfrontations relatives à la Visite Formative 2 montre que leurs points de vue sur l'épisode de leçon relatif à la situation ludique sont divergents car ils ne mobilisent pas les mêmes connaissances pour les signifier.

Dans son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN étaye ce qu'il entend par [*« Animer »*]. Tout d'abord dans l'extrait suivant, il précise que le *« chantier principal »* délimité par les formateurs lors de l'ECP pour le rendre *« plus médiateur que contrôleur »* en vue de *« donner plus de place »* aux élèves ne renvoie pas à ce qu'il entend lui par [*« Animer »*] (Extrait 43).

Extrait 43 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.352)

EN : Mais je pense que... Moi ce que j'en retiens de l'entretien (*de conseil pédagogique*), à la fin de l'entretien, où le, le chantier principal, c'est « donner plus de place à l'élève » au sens d'être plus médiateur que contrôleur et leur, les..., les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage..., et bien je me dis qu'effectivement c'est possible, que je ne le fais peut-être pas assez. Mais que ce n'est pas forcément ça qui va être lié à l'animation.

CH : Ouais.

L'EN considère que les conseils des formateurs lors de l'ECP l'invitant à « être plus médiateur que contrôleur » et à « les (les élèves) responsabiliser un peu plus par rapport à leur apprentissage » ne sont pas des éléments de connaissance relatifs à ce qu'il nomme [« Animer »] (« ce n'est pas forcément ça qui va être lié à l'animation »). Dans l'extrait suivant, qui prolonge le précédent, il complète ses propos en exemplarisant ce qu'il entend par [« Animer »] (Extrait 44).

Extrait 44 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.353)

EN : Et là, à mon avis, on est dans l'animation. À ce moment-là, ça, pour moi c'est de l'animation au sens où ça donne vie à la leçon, il y a le plaisir de venir, le plaisir de faire. Ce n'est pas confiné à : il y a un détenteur du savoir et il y a des élèves qui, qui le, qui le (*le savoir*) prennent ou ne le prennent pas. Et il y a une vie autour de ça quoi, dans cet apprentissage-là.

CH : D'accord.

EN : Qui est lié au fait de rigoler, voilà...

CH : La relation...

EN : Le fait d'avoir des choses un peu ludiques. Et à mon sens d'ailleurs, le fait d'avoir un échauffement un peu ludique plutôt que des tours de terrain, c'est déjà de l'animation.

CH : Une animation, ouais.

EN : A mon sens.

En énonçant la connaissance [« Animer » vaut pour « donner vie à la leçon », « mettre de la vie autour de l'apprentissage », « proposer des choses un peu ludiques dans la leçon » et « ne pas se positionner comme un détenteur du savoir face aux élèves » ce qui obtient comme résultat de donner aux élèves « le plaisir de venir en classe, le plaisir de faire »], il établit un lien entre ce qui relève de l'animation et le caractère « ludique » de l'enseignement proposé, pouvant affecter la motivation des élèves (« il y a le plaisir de venir, le plaisir de faire »). Cette connaissance l'amène à juger dans l'extrait suivant, issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, que la classe « vit bien » et que « ce n'est pas aussi strict que cela en a l'air sur cette séance-là ». Paradoxalement, selon lui, les formateurs jugent au contraire qu'il est trop « charismatique » et que les élèves n'osent « rien dire de peur de se faire taper sur les doigts ». Il ne partage donc pas ce point de vue car il est selon lui « complètement en rupture avec le vécu de la classe ». C'est finalement en ce sens qu'il a

finalement « *un peu mal vécu* » le fait que les formateurs jugent qu'il exerce une forte emprise sur ses élèves (Extrait 45).

Extrait 45 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.352/353)

EN : Parce que ce que me dit là un petit peu P. (*la CP*), c'est : « on ne voit que toi ». J'ai eu l'impression à un moment donné dans l'entretien (*de conseil pédagogique*) que, en gros, ces élèves-là, ils n'osaient pas parler parce que j'étais le prof et que j'étais un peu charismatique et qu'ils avaient peur de se faire un peu taper sur les doigts. Ce qui est complètement...

(...)

EN : Et ça, je l'ai un peu mal vécu parce que c'est complètement en rupture avec le vécu de la classe. C'est-à-dire que la classe, elle vit bien, il n'y a jamais eu aucune sanction, pas un mot sur le carnet de correspondance, pas une heure de retenue, rien. Ce sont des élèves avec qui j'ai plaisir de venir travailler. Je pense qu'ils ont du plaisir à venir aussi. Avant les vacances, l'échauffement, je l'ai fait avec eux. Je me rappelle avoir joué au foot(*ball*) avec eux aussi sur le cycle foot. Enfin bon... Et en dehors de ça, ça rigole, ce n'est pas, ce n'est pas si, si strict que cela, que cela en a l'air là, sur cette séance-là. Bon là, la séance est particulière : elle est filmée, il y a des personnes qui viennent voir, bon...

CH : Par rapport à l'histoire que tu as...

EN : Par rapport à l'histoire de la classe, ça, ça me gêne.

En énonçant la connaissance [*« S'entendre avec les élèves de la classe »* vaut pour « *ne pas être un enseignant strict* » et « *n'avoir jamais donné aucune sanction aux élèves* » ce qui obtient comme résultats de « *prendre plaisir à venir travailler avec les élèves* » et que « *les élèves ont plaisir à venir en cours* »], l'EN justifie le fait qu'il entretient un très bon rapport avec ses élèves. Il est donc en désaccord avec les formateurs, et plus particulièrement avec la CP qui considère qu'il est très directif et autoritaire. C'est selon lui en contradiction avec le « *vécu* » de la classe, autrement dit avec le lien qu'il a pu établir avec eux depuis le début de l'année. A ce niveau de développement, rappelons que ce collectif de formateurs suit l'EN avec cette classe de Première de façon épisodique⁶⁹ et non régulière depuis le début de son stage en responsabilité. Les formateurs ne peuvent donc pas apprécier le rapport établi par l'EN avec les élèves sur la base d'observations à la fois nombreuses et fréquentes. Cette méconnaissance par les formateurs du rapport établi entre l'EN et la classe peut être au final envisagée comme une des circonstances ayant abouti à leur désaccord.

Par ailleurs, dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN justifie le fait qu'il soit très « *présent* » lors de la situation ludique. Selon lui, sa présence est aussi due au fait qu'il cherche à expliquer aux élèves « *les règles* » du jeu réalisé dans la situation ludique car « *c'est la première fois qu'ils (les élèves) vivent le jeu* » (Extrait 46).

⁶⁹ Les trois visites relatives à l'Étape 3 du dispositif support à l'étude étaient espacées chacune d'une semaine.

Extrait 46 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.351)

CH : Là, ils (*les formateurs*) viennent sur...

EN : C. (*le PR*) replace un petit peu la discussion en disant : « bon voilà, c'est vrai, c'est la première fois qu'ils (*les élèves*) vivent le jeu ». Et là, P. (*la CP*) me demande un truc qui est complètement impossible : je ne peux pas demander à des élèves d'arbitrer un jeu qu'ils ne connaissent pas.

CH : Ouais.

EN : Il faut qu'ils connaissent les règles pour pouvoir arbitrer. Donc là, je suis automatiquement obligé d'expliquer les règles et d'être présent... C'est, ce n'est même pas discutable ça. Ce qui est vrai par contre, et là je la rejoins, quand elle dit : « tu étais central » (...). Et en même temps parfois c'est un peu légitime parce qu'il y avait des questions. « Quand on est au sol, qu'est-ce que l'on fait ? ». Et c'est là que..., « et bien, tu peux te déplacer au sol pour récupérer la balle ».

Dans cet extrait, l'EN énonce la connaissance [« *Les élèves posent des questions* » vaut pour « *les élèves vivent le jeu pour la première fois* » ce qui obtient comme résultats d'« *expliquer les règles du jeu aux élèves* », d'« *être central dans l'animation du jeu* » et d'« *avoir du mal à s'écarter* »]. L'EN justifie donc aussi son positionnement central par le caractère nouveau de la situation proposée aux élèves. La mise en œuvre de cette dernière, inconnue jusqu'alors par les élèves, occasionne un certain nombre de « *questions* » de leur part, ce qui justifie qu'il intervienne sur l'arbitrage (« *je suis automatiquement obligé d'expliquer les règles et d'être présent* »). Au final, il considère donc son activité auprès des élèves à cet moment de la leçon comme « *légitime* ».

Le PR juge quant à lui que « *c'est le même constat* » entre la séquence d'étirements⁷⁰ et la situation d'échauffement ludique. Plus précisément, dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, il juge que l'EN est « *central* » dans la mise en œuvre de la situation ludique (Extrait 47).

Extrait 47 (AC-PR-VF2 ; p.422)

CH : Là, elle (*la CP*) part sur autre chose, non ? Ou du moins, elle revient sur une autre étape, c'est ça ?

PR : C'est un autre moment de l'échauffement (*la situation ludique*).

CH : Ah d'accord.

PR : Où en fait elle donne un autre exemple identique où en fait, il (*l'EN*) est..., il est central. Après, elle ne rebondit pas sur ce que l'on dit. Elle donne juste une illustration qui confirme que, même dans une autre situation, il est dans le contrôle.

CH : C'est la même chose, le même constat.

PR : Même constat. Après il... Oui, plus ou moins le même constat, c'est-à-dire qu'il est au centre des élèves et qu'il ne se préoccupe pas des élèves et il continue parce qu'il sait qu'il contrôle.

En énonçant la connaissance [« *Contrôler les élèves lors de la situation ludique* » vaut pour « *être central* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas se préoccuper des élèves* »], le

⁷⁰ Rappelons que la séquence d'étirements est un temps de la leçon faisant également partie de l'échauffement et ayant eu lieu juste avant la situation ludique.

PR établit un lien entre le caractère central du positionnement de l'EN lors de la situation ludique d'échauffement et son intention de contrôler continuellement les élèves.

1.2.3. Les conséquences de l'absence d'enseignement ostensif de la part des formateurs

1.2.3.1. Un développement professionnel de l'Enseignant Novice engagé malgré tout

Malgré le désaccord entre les différents acteurs du collectif de formation préalablement détaillé, l'EN énonce dans l'extrait d'autoconfrontation relatif à l'ECP de la Visite Formative 2 qu'il est d'accord avec le point de vue des formateurs selon lequel il avait un peu trop d'« *emprise sur les élèves* » lors de la mise en œuvre de la situation ludique. Il complète ses propos en avançant qu'il aurait pu s'« *écarter un petit peu de cet échauffement en leur (les élèves) laissant plus de liberté, en étant moins présent au moins par la voix* » (Extrait 48).

Extrait 48 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.353)

EN : Après, dans le sens contrôle, ce qui est, là, à mon avis vrai, le contrôle dans le sens « emprise sur les élèves », j'aurais pu m'écarter un petit peu de cet échauffement-là en leur laissant plus de liberté, en étant moins présent au moins par la voix. Parce que physiquement, j'avais besoin d'y être au moins pour les règles. Mais laisser plus de liberté dans le sens plus d'autonomie pour qu'ils puissent jouer et s'épanouir. Là, c'est vrai qu'il y a peut-être un peu trop de contrôle, ce qui empêche les élèves de bouger. C'est comme... Il (*le PR*) prend l'exemple de l'entraînement, c'est comme un éducateur avec des enfants qui leur dit de se placer, « mets-toi là », « mets-toi là », et l'enfant finalement ne découvre pas par lui-même ou ne le dit pas ; c'est l'enseignant qui le place comme on placerait un plot quoi. Et c'est vrai que c'est dérangeant. Et là, j'ai eu ce sentiment-là moi, de... À un moment donné, je me dis que j'aurais pu faire ça, laisser un peu plus de liberté.

L'EN énonce la connaissance [« *Contrôler les élèves lors de la situation ludique* » vaut pour « *avoir de l'emprise sur les élèves* », « *leur laisser peu de liberté* » et « *être présent par la voix* » ce qui obtient comme résultat d'« *empêcher les élèves de bouger et de s'épanouir dans le jeu* »]. Cet élément de connaissance le conduit à juger qu'il y a « *un peu trop de contrôle* » de sa part sur les élèves et qu'il ne leur laisse pas suffisamment d'« *autonomie* » afin de leur permettre de « *s'épanouir* ».

Dans l'extrait suivant toujours issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, il indique qu'il tire des échanges avec les formateurs un certain nombre de conseils pouvant

l'aider à faire évoluer sa pratique professionnelle en classe. Plus précisément, l'EN retient l'idée d'« être plus médiateur » en vue de « donner plus de place à l'élève » (Extrait 49).

Extrait 49 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.352)

EN : Mais je pense que... Moi ce que j'en retiens de l'entretien (*de conseil pédagogique*), à la fin de l'entretien, où le, le chantier principal, c'est « donner plus de place à l'élève » au sens d'être plus médiateur que contrôleur et leur, les..., les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage..., et bien je me dis qu'effectivement c'est possible, que je ne le fais peut-être pas assez. Mais que ce n'est pas forcément ça qui va être lié à l'animation.

CH : Ouais.

L'EN suit la règle [« Donner plus de place à l'élève » vaut pour « être plus médiateur que contrôleur » ce qui obtient comme résultat de « les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage »]. En verbalisant qu'il est selon lui « possible » de « responsabiliser » ses élèves en se retirant d'une position trop frontale, il considère qu'il pourrait s'engager dans une autre modalité d'enseignement auprès de ses élèves.

Plus en détails, l'EN considère que le conseil des formateurs l'invitant à donner davantage de place aux élèves peut être plus particulièrement exploité lors de la mise en œuvre de la situation ludique menée en fin d'échauffement. Il juge ainsi qu'il peut être moins « central » en donnant davantage de responsabilités aux élèves dans la conduite du jeu. L'extrait suivant, issu de son autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 2, documente cette idée (Extrait 50).

Extrait 50 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.351)

EN : Ce qui est vrai par contre, et là je la (*la CP*) rejoins, quand elle dit : « tu étais central ». Et oui, c'est vrai que là, après coup ça m'a questionné, j'aurais pu sur le jeu qui est censé être ludique m'écarter, une fois que la règle (*du jeu*) avait été acquise, pour pouvoir les laisser jouer, les laisser prendre du plaisir dans le jeu, qui est un jeu super ludique, où..., bon voilà. Et juste intervenir quand ça devenait dangereux, sur des lancers un peu trop à hauteur de visage ou un peu trop forts. Leur dire : « on se calme ». Parce que c'est vrai que peut-être le jeu...

CH : Alors que toi, tu es resté...

EN : Et moi, je suis un peu resté dans le sens : « déplace-toi », « tu peux récupérer la balle au sol ».

L'EN suit la règle [« Etre central » vaut pour « s'écarter sur le jeu qui est censé être ludique, une fois que la règle était acquise » ce qui obtient comme résultats de « laisser les élèves jouer et prendre du plaisir dans le jeu » et « juste intervenir quand ça devient dangereux »]. Il précise qu'une fois « la règle du jeu acquise par les élèves », il aurait effectivement pu faire évoluer son activité en s'écartant davantage des élèves pour « les laisser jouer, les laisser prendre du plaisir dans le jeu » et seulement « intervenir quand ça devient dangereux ». Autrement dit, l'EN indique qu'il aurait pu être très présent auprès des

élèves afin de leur expliquer les règles du jeu tout en s'écartant un peu pour « *les laisser jouer, les laisser prendre du plaisir dans le jeu* ». Il élargit donc le lien de signification constitutif de la règle qu'il a suivie lors de la leçon⁷¹ en considérant qu'elle pourrait « fonctionner » à partir des conseils des formateurs. C'est en ce sens que nous pouvons avancer que l'EN se développe professionnellement. Or, comme nous avons pu le montrer en amont, cet élargissement du lien de signification initial suite à l'apprentissage par l'EN de la règle [« *Donner plus de place à l'élève* » vaut pour « *être plus médiateur que contrôleur* » ce qui obtient comme résultat de « *les responsabiliser un peu par rapport à leur apprentissage* »] s'effectue suite à l'absence d'une activité d'enseignement ostensif de la part des formateurs lors de l'ECP.

Ce résultat montre qu'en dépit d'un désaccord entre les formateurs et l'EN sur leurs façons de juger l'épisode de leçon discuté et d'une absence d'enseignement ostensif de la part des formateurs lors de l'ECP, l'EN peut se développer professionnellement.

1.2.3.2 Les conséquences sur la formation professionnelle de la Conseillère Pédagogique

Comme présenté préalablement dans le Point 1.2.1. des résultats, lors de son autoconfrontation de la Visite Formative 2 la CP suit la règle [« *Laisser le PR mener l'entretien* » vaut pour « *considérer que le PR, de par son statut et ses fonctions, est plus compétent* » ce qui obtient comme résultats de « *ne pas taper du poing sur la table* » et « *avoir tendance à être spectatrice* »]. Le suivi de cette règle et le constat des résultats qui y sont associés occasionnent des effets sur son activité de formation lors de la Visite Formative 4. Dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation de la CP relatif à cette visite, la CP indique que le fait qu'elle se soit trouvée « *attentiste, un peu observatrice* » lors de la Visite Formative 2 l'a amené à être « *moins spectatrice* » du débat et à « *poser un certain nombre de choses* » au sujet de l'activité de l'EN en classe (Extrait 51).

Extrait 51 (AC-CP-VF4 ; p.595)

CH : Tu as demandé à intervenir ?

CP : Non, j'ai dit : « moi, je veux intervenir sur la séance globalement ».

⁷¹ Le lien de signification ayant conduit l'EN à agir tel qu'il l'a fait lors de la leçon a été formalisé par la règle : [« *Les élèves posent des questions* » vaut pour « *les élèves vivent le jeu pour la première fois* » ce qui obtient comme résultats d'« *expliquer les règles du jeu aux élèves* » et « *être central dans l'animation du jeu* » et « *avoir du mal à s'écartier* »].

CH : Là, là...

CP : Et la dernière fois (*lors de la Visite Formative 3*) aussi. Parce que la première fois (*lors de la Visite Formative 2*), je me suis trouvée très attentiste, un peu observatrice de ce qui se passait, voilà. Bon..., peut-être de par mon statut de tuteur et tout ça...

CH : Ouais.

CP : Et je m'étais sentie... Bon, j'approuvais et..., mais je regardais ce qui se passait entre les deux (*le PR et l'EN*). Et quand même, il y avait des choses..., que je n'ai pas toujours mises en avant mais bon il y avait des choses qui m'avaient...

CH : C'est-à-dire il y avait des choses que tu n'avais pas mises en avant ?

CP : Ouais, il y avait des choses que je ne fais pas... Je m'en aperçois après : il y a des choses que j'aurais dû dire de façon plus franche.

CH : Ouais.

CP : Et que j'ai enrobé.

(...)

CH : Donc là l'idée, c'est : toi, tu as demandé la parole pour poser un certain nombre de choses.

CP : Voilà, pour poser un certain nombre de choses, dire : « bon voilà, globalement tu as répondu aux attentes ».

(...)

CH : Ce que j'aimerais bien savoir... En fait, quand tu prends la main là, c'est sur ce type d'éléments que tu sais que tu vas parler ? Parce que tu me dis : « j'ai besoin qu'il (*le PR*) me laisse la main au début.

CP : Ouais, ouais.

CH : Donc tu poses des choses de cet ordre-là. Mais tu sais que c'est des choses que vous n'allez pas reprendre ou..., c'est des choses...

CP : Si, je pense qu'il (*le PR*) va le reprendre mais j'ai peut-être besoin moi de dire : « voilà moi comment je le vois ».

La CP indique qu'elle a pu faire certains constats lors de l'autoconfrontation relative à la Visite Formative 2 sur son activité lors de l'ECP (« *je me suis trouvé très attentiste, un peu observatrice de ce qui se passait* »). Elle a jugé son activité non satisfaisante (« *il y a des choses que j'aurais dû dire de façon plus franche* »). Ce jugement l'a ensuite amenée à « *intervenir* » davantage lors de l'ECP Visite Formative 4 pour faire part de son point de vue sur l'activité de l'EN en classe (« *j'ai peut-être besoin moi de dire : « voilà moi comment je le vois* »). L'autoconfrontation de la Visite Formative 2 a donc permis à la CP de prendre conscience des limites de sa façon de faire et de s'engager dans une modification de son activité lors de la Visite Formative 4. On peut donc au final considérer qu'il y a aussi un développement professionnel de la CP lors de ce temps de formation.

1.2.4. Synthèse

Lors de cet épisode d'ECP, les formateurs échangent avec l'EN sur son activité en classe lors de la situation ludique proposée aux élèves en fin d'échauffement. A ce moment de l'entretien, les formateurs jugent l'activité de l'EN inadaptée. Paradoxalement, ils n'étaient pas leurs propos et ne s'engagent pas non plus dans une activité d'enseignement ostensif de nouvelles règles pour essayer d'améliorer cette dernière. Cette absence d'ostensivité dans

l'enseignement de la part des formateurs ne permet pas à l'EN d'accéder aux raisons de leurs jugements sur son activité, le conduisant d'ailleurs au final à considérer leurs propos comme contradictoires. Par ailleurs, cette absence d'enseignement n'aide pas l'EN à modifier son activité de classe afin de la rendre plus conforme aux attentes des formateurs.

Les conséquences d'une telle absence d'engagement des formateurs dans une activité d'enseignement ostensif apparaît comme d'autant plus significative que l'EN et les formateurs (et plus particulièrement le PR) sont en désaccord quant à la façon de signifier et juger l'épisode de classe considéré. D'un côté, l'EN considère que le fait que les élèves, confrontés à un nouveau jeu, posent des questions justifie d'avoir été très présent dans la situation pour leur expliquer les règles. De l'autre, le PR associe le positionnement central de l'EN à sa volonté de maintenir une emprise sur ses élèves. Cette posture est jugée inadéquate par le PR car elle ne permet pas à l'EN de donner davantage de place aux élèves afin de les responsabiliser dans leur apprentissage.

Paradoxalement, malgré cette absence d'engagement des formateurs dans une activité d'enseignement ostensif, ce dernier s'engage dans un développement professionnel sur la base d'une règle déjà suivie par ailleurs. Autrement dit, l'EN « intègre » en quelque sorte les conseils des formateurs à sa façon de faire. Parallèlement, cet épisode d'ECP présente des conséquences sur la formation professionnelle de la CP. En effet, devant le constat de résultats insatisfaisants de l'activité de formation des formateurs à ce moment de l'ECP, la CP fait évoluer sa façon de faire lors de l'ECP d'une visite suivante. C'est en ce sens que nous considérons que cet ECP et l'autoconfrontation y étant associée participent au développement professionnel de la CP.

2. Enseignement ostensif et apprentissage d'une règle par l'Enseignant Novice

Au cours de ce deuxième chapitre, un épisode de leçon relatif à la présentation par l'EN de situations de travail aux élèves est étudié⁷². Lorsque cet épisode devient l'objet de discussion entre l'EN et les formateurs pendant l'ECP, le PR mène une activité d'enseignement ostensif d'une règle relative à la présentation des situations aux élèves.

A ce moment de l'ECP, un accord existe entre les acteurs. Plus précisément, l'EN et les formateurs nomment pareillement l'épisode de leçon discuté : [« *Présenter les situations* »]. Ils participent donc au même jeu de langage. Complémentairement, ils le jugent de façon similaire : la présentation des situations aux élèves a manqué de clarté.

L'activité d'enseignement ostensif menée par le PR a des conséquences sur la formation de l'EN. L'EN apprend une nouvelle règle en lien avec la présentation des situations aux élèves qu'il s'engage à suivre dans les leçons suivantes. Une des raisons de cet apprentissage est relative au fait que le FU s'attache à prendre en considération les intentions professionnelles qu'avait l'EN en classe pour mieux signifier l'épisode de classe abordé.

2.1. Le Professeur Référent dresse ostensivement un lien de signification

Dans l'extrait suivant issu de l'ECP de la Visite Formative 3, le PR précise à l'EN qu'il doit « *faire des choix* » lorsqu'il présente les situations aux élèves. Plus précisément, il lui propose de garder la même « *méthodologie* » de présentation entre les groupes tout en sélectionnant les informations qu'ils communiquent aux élèves. Cela devrait lui permettre d'être plus clair dans ses propos et de placer plus rapidement les élèves en activité (Extrait 52).

⁷² Cet épisode est issu de la Visite Formative 3 de l'Étape 3 du dispositif.

Extrait 52 (ECP-VF3 ; p.299/300)

PR : Et que globalement, là on va aller sur un aspect où je pense que là-dessus il faut que tu évolues, c'est quand tu présentes la situation d'apprentissage. On revient juste sur cet aspect-là. Là, tu dois faire des choix, c'est le métier tu dois faire des choix. Parce qu'il y a un moment donné, sur le..., sur le groupe un (*le groupe de niveau le plus fort*), tu es resté quatre minutes en monologue à expliquer. Et en fait, on a l'impression que tu veux tout faire dans le premier, dans le premier cas puisque tu donnes à la fois l'organisation..., tu donnes très très peu de contenus... Et puis après globalement, tu vas au groupe deux (*le groupe de niveau intermédiaire*) et tu changes de méthodologie.

FU : Le groupe deux, c'était beaucoup mieux.

CP : Le groupe deux était mieux.

A ce moment de la formation, le PR demande à l'EN de faire évoluer sa présentation (« *tu dois faire des choix* »). Pour justifier cette nécessité et la rendre incontournable aux yeux de l'EN, il lui indique que « *c'est le métier* (de faire des choix) ». De plus, il invoque un résultat attendu qui sert de raison à la modification qu'il propose à l'EN en lui précisant que faire des choix lui éviterait de passer « *quatre minutes en monologue à expliquer* ».

Lors de son autoconfrontation, le PR revient sur le moment de l'ECP où il pose le « *principe* » selon lequel « *enseigner, c'est faire des choix* ». Ces choix portent sur la nature des informations que l'on communique aux élèves lors de la présentation des situations ainsi que sur la méthode utilisée pour les délivrer. L'extrait suivant rend compte des propos du PR à ce moment précis de l'autoconfrontation (Extrait 53).

Extrait 53 (AC-PR-VF3 ; p.515)

CH : Ah tu tiens à le placer celui-là (*ce principe*).

PR : Ah ouais, clairement. Et là en plus, ça colle vraiment bien avec ce que je veux parce que sur « *présenter la situation* », il (*l'EN*) n'a pas fait de choix, clairement pas de choix. Il a voulu tout faire et... C'est vrai qu'enseigner c'est faire des choix. Il y a des moments aussi où l'on ne peut pas tout dire, où l'on ne peut pas tout faire et il faut faire des choix sur comment on place les choses, toujours dans un souci de l'élève (...). En plus, je me suis mis en confiance sur le premier principe. Du coup, j'ai vu que ça avait bien marché. Donc du coup, là je lui (*l'EN*) dis... « *bam !* » (*il tape du poing sur la table*).

CH : Tu enchaînes.

PR : Et puis c'est vrai que c'est clair au moins.

A cet instant de l'ECP, le PR suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *faire des choix dans un souci de l'élève* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas pouvoir tout dire, ne pas pouvoir tout faire* »]. Cette règle a été enseignée de façon ostensive à l'EN lors de l'ECP (« *là je lui dis... « bam ! »* (il tape du poing sur la table) (...) *Et puis c'est vrai que c'est clair au moins* »). Le PR justifie à la fois la nature du principe enseigné et le caractère ostensif de son enseignement à ce moment de l'ECP. D'une part, ce principe « *colle* » avec le jugement qu'il porte sur l'activité de l'EN en classe lors de l'épisode de

leçon considéré (« ...sur « *présenter la situation* », il (l'EN) *n'a pas fait de choix* »). D'autre part, il a déjà utilisé cette méthode « *sur le premier principe* » au début de l'ECP et « *ça avait bien marché* ».

Pour mieux comprendre le caractère ostensif des propos du PR à ce moment de l'ECP, il est important de revenir sur l'activité de formation du PR un peu plus tôt dans l'ECP, lorsqu'il fait part à l'EN d'un premier « *principe* » selon lequel « *pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs* ». L'extrait d'ECP suivant illustre ce moment lors duquel le PR demande à l'EN de donner des indicateurs aux élèves (Extrait 54).

Extrait 54 (ECP-VF3 ; p.297/298)

PR : Mais juste concrètement pour revenir... Du coup, on est d'accord que pour enseigner, il faut forcément avoir des indicateurs. Et d'autant plus que l'on était d'accord tous les trois, et je pense que tu seras d'accord avec nous, quand tu différencies. Parce que là du coup, tu fais un choix de différenciation avec trois groupes. Alors là, c'est d'autant plus important que les élèves aient des indicateurs pour qu'ils puissent s'autogérer.

(...)

PR : Parce que juste pour revenir, et c'est très important par rapport à ce que tu as dit, parce que moi j'ai retenu que sur les deux terrains, tu as dit aux élèves, et c'est ça qui m'a choqué et qui a amorcé une discussion, tu as dit aux élèves..., le critère que tu as donné, c'est pour ça que je t'ai demandé de repréciser tes critères... Je pense que les critères étaient clairs pour toi ; mais dans ce que tu as explicité aux élèves, tu as dit : « quand vous sentez que..., vous passez ». Et en fait si moi je suis élève, je retiens « quand j'ai senti ». Mais du coup, tu ne reprécises pas. Tu aurais dû dire... « Quand vous sentez... », ce n'est pas « quand vous sentez » je pense. On est d'accord ?

EN : Ouais.

Dans cet extrait, le PR note que l'EN n'a pas suffisamment précisé les indicateurs donnés aux élèves. Il juge en effet qu'il est « *important* » de leur livrer des indicateurs clairs, d'autant plus s'il fait « *un choix de différenciation* » entre les différents groupes d'élèves organisés par niveau de pratique. L'EN avait en effet choisi durant la leçon de différencier le travail proposé en mettant en place des situations spécifiques pour chacun de ces groupes d'élèves. Or, cette démarche de différenciation nécessite selon le PR de donner aux élèves des indicateurs clairs.

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, le PR souligne que les formateurs et l'EN finissent par s'accorder sur ce point. Selon lui, cet accord « *arrive* » car il l'a « *préparé* » au sens où il a « *bien précisé le principe* ». L'extrait suivant documente cette idée selon laquelle sa façon de délivrer les conseils à l'EN est efficace (Extrait 55).

Extrait 55 (AC-PR-VF3 ; p.511)

PR : Et je pense que là, on est dans un autre type de dialogue. C'est que c'est constructif quoi. Il (*l'EN*) ne prend pas les questions comme des agressions, lui il a la main, on l'écoute.

CH : Est-ce que c'est constructif parce que vous avez changé de, on va dire de méthodologie d'intervention par rapport à la fois dernière (*la Visite Formative 2*) ? Ou est-ce que c'est constructif parce que tout simplement la fois dernière il n'était pas d'accord et l'accord n'est jamais arrivé alors que là, l'accord arrive ?

PR : Il y a des deux.

CH : Il y a des deux.

PR : L'accord arrive aussi peut-être parce que nous on l'a mieux préparé.

CH : Parce que vous avez changé..., c'est ça.

PR : Et que l'on a bien précisé le principe.

Le PR suit la règle [*« Préparer l'accord »* vaut pour *« bien préciser le principe »* ce qui obtient comme résultats d' *« obtenir l'accord de l'EN »* et *« être dans un dialogue constructif »*]. Autrement dit, selon le PR, le fait que l'EN et les formateurs s'accordent sur la signification qu'ils associent à l'épisode de leçon discuté est directement lié au caractère ostensif de ses propos (*« on a bien précisé le principe »* consistant à donner des indicateurs clairs aux élèves).

Constatant l'efficacité de cette démarche, le PR s'engage à nouveau dans un enseignement ostensif lors de l'ECP au sujet de sa façon de présenter les situations aux élèves. Plus précisément, il lui enseigne la nécessité de faire des choix dans les informations délivrées aux élèves lors de la présentation des situations. Dans l'extrait suivant, il juge par exemple que l'EN doit mettre rapidement les élèves en activité car le *« principe »* selon laquelle *« enseigner, c'est faire des choix »* lors de la présentation de situations aux élèves *« n'est pas négociable »* (Extrait 56).

Extrait 56 (AC-PR-VF3 ; p.519)

PR : Au moment où il (*l'EN*) est en train de céder en fait, le fait de lui proposer quelque chose fait que : *« ah non, ça ne va pas avec ce principe-là »*. Et moi justement, je pense que..., qu'il était sur la bonne voie, que P. (*la CP*) pointe vraiment l'essentiel, c'est-à-dire à quel moment tu..., tu arrêtes tes explications et surtout..., quels choix. On n'a pas encore abouti à un choix.

CH : Ouais, ouais.

(...)

CH : Toi, tu viens un peu..., voilà renforcer ou accompagner...

PR : P. (*la CP*).

CH : Ouais.

PR : Et surtout je reviens à mon idée. Mon principe, c'est enseigner, c'est faire des choix. Et lui il essaie de dire globalement là : *« non, je ne peux pas faire de choix »*.

CH : Ouais.

PR : Et non, nous on est..., on est tous d'accord sur le fait que quand tu enseignes, tu ne passes pas vingt minutes à expliquer. C'est-à-dire que les autres (*élèves*) ne vont pas attendre vingt minutes qu'on leur donne les consignes. Donc tu dois te débrouiller, quelle que soit la théorie, pour que tes élèves ils entrent en situation d'apprentissage... Parce qu'ils ne sont pas en apprentissage les autres (*élèves*), ils attendent. Donc ils doivent être en situation d'apprentissage et après, ok tu peux amener ton développement. Donc là-dessus, on ne peut pas..., ce n'est pas négociable.

Dans cet extrait, le PR suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *faire des choix* » ce qui obtient comme résultats de « *ne pas passer vingt minutes à expliquer une situation* », de « *ne pas faire attendre les élèves* » et de « *les faire entrer rapidement en situation d'apprentissage* »]. Comme nous l'avons montré en amont, ce lien de signification entre (i) l'étiquette [« *Présenter les situations* »], (ii) l'élément d'étayage [« *Faire des choix* »] et (iii) les résultats attendus tels que [« *Faire entrer rapidement les élèves en situation d'apprentissage* »] est dressé de façon ostensive par le PR. De plus, le PR confère à ses propos un ton prescriptif (« *ce n'est pas négociable* »), n'autorisant pas un engagement de l'EN dans une discussion sur ce point.

Dans l'extrait d'ECP suivant, les formateurs obtiennent l'accord de l'EN sur le fait qu'il doit réduire le temps de présentation de ses situations aux élèves en se centrant sur une seule situation à la fois. Plus précisément, le PR propose à l'EN de « *donner juste la première situation de travail avec l'indicateur* » lors de la présentation à chaque groupe d'élèves en vue de les « *lancer* » rapidement en activité. Il lui conseille de « *revenir* » par la suite auprès de chacun des groupes d'élèves pour « *changer* » de situation si les élèves « *sont prêts* », autrement dit s'ils ont réussi la première situation proposée. La CP ajoute que grâce à l'utilisation d'une « *fiche d'observation* », l'EN pourrait contrôler la réussite de la première situation et décider s'il « *passé à la suite* ». Ce dernier indique qu'il est « *tout à fait d'accord* » avec cette proposition (Extrait 57).

Extrait 57 (ECP-VF3 ; p.300/301)

EN : Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair et...

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois (*groupes*) en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion... Comment faire pour...

CP : Et puis que... Peut-être qu'avec la fiche, tu t'apercevras qu'il y a apprentissage et puis tu...

(...)

PR : Par contre, ce qu'essaie de te dire P. (*la CP*) peut-être, est-ce que tu pourrais envisager de donner juste la première situation de travail avec l'indicateur, de vite lancer ça, et après de revenir...

CP : De repasser...

PR : De revenir au premier et comme ça et quand ils sont prêts du coup de changer...

CP : Si tu as la fiche d'observation, d'évaluation, tu t'aperçois qu'ils (*les élèves*) en sont..., tu dis : « là, c'est bon, vous pouvez passer à... ».

EN : Oui, oui. Ça, je suis tout à fait d'accord.

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi.

(...)

PR : Du coup, comme ce que disait P., est-ce que toi tu penses que la semaine prochaine tu pourrais dire : « je lance la première situation en donnant l'indicateur précis, sachant qu'il y a un minimum de répétitions, j'ai le temps de lancer les trois (*groupes*), et je reviens au terrain un (*le groupe de niveau le plus fort*) pour leur demander où ils (*les élèves*) en sont.

CP : Et si ça se passe bien, on passe à la suite.

PR : Et du coup peut-être en fonction des fiches, car ils (*les élèves*) t'appellent, venir et dire : « maintenant, vous passez à ça ».

A la lecture de ces échanges, un accord semble apparaître entre les formateurs et l'EN quant à la possibilité d'utiliser une fiche d'observation afin de faire passer les élèves d'une situation à l'autre. Cette fiche permettrait à l'EN d'être « *plus disponible pour les élèves* » lorsqu'ils s'exercent dans les situations et d'obtenir des informations sur la réussite de chacun d'eux dans la première situation par rapport à un « *indicateur précis* ». Suite à « *un minimum de répétitions* » pour chaque élève, l'EN pourrait alors décider « *en fonction des fiches* » de faire évoluer ou non les situations proposées.

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, le PR relève que les formateurs ont le sentiment d'obtenir l'accord de l'EN lors de ce moment d'entretien (Extrait 58).

Extrait 58 (AC-PR-VF3 ; p.522)

PR : On a réussi quand même un truc : c'est de lui (*l'EN*) faire adapter son cadre théorique quand même à la pratique, ce qui n'est pas mal. Par contre, on ne lui a pas fait dire : « c'est la pratique qui prime et les théories viennent au service de ».

(...)

CH : Parce qu'il rappelle là, apprentissage..., « ouais, c'est bon, je peux faire quand même l'apprentissage et après passer au développement ».

PR : Ouais, ouais. Et nous, ouais, c'est le moment où on lâche.

CH : Ouais.

PR : Parce que l'on a un accord mais...

CH : Il est d'accord, au final il est d'accord.

PR : Oui, donc on a ce que l'on veut.

Le PR constate à ce moment de l'ECP que la démarche de formation consistant à enseigner un principe de façon ostensive et sans accepter de le discuter permet d'obtenir des résultats satisfaisants en termes de formation (« *on a ce que l'on veut* »), ce qui, selon lui, renforce la validité de la démarche employée.

L'EN relève parallèlement lors de son autoconfrontation que le mode prescriptif adopté par le PR lors de l'ECP n'est pas étranger au fait qu'il soit d'accord avec le jugement porté par les formateurs sur son activité en classe. En effet, sa mise en accord avec les formateurs est facilitée par le fait que le PR soit plus « *directif* » (Extrait 59).

Extrait 59 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.459)

CH : Et C. (*le PR*), c'est..., tu vois, comment tu le perçois là dans cette relation...

EN : Déjà là, je l'ai senti euh..., déjà plus directif que la fois dernière.

CH : Ouais.

(...)

EN : Ouais, j'ai senti que... « On était d'accord entre nous », il y a souvent ces injonctions là. « Ça, ça ce n'est pas bien ce que tu as fait là, il y a un truc qui n'est pas bon ». Ok, bon. « Et ce n'est pas bon parce que..., bon on voit que tu as essayé de faire un truc et maintenant comment on peut réfléchir ensemble ».

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN souligne que le PR ponctue souvent ses propos lors de l'ECP par des « *injonctions* » telles que « *ce n'est pas bien ce que tu as fait là* ». Ce que l'EN nomme ici « *injonctions* » correspond théoriquement à des jugements. De tels jugements ne l'autorisent pas à entrer dans une discussion avec les formateurs sur les significations à attribuer aux événements de la classe. Par ailleurs, ces jugements constituent un point de départ leur permettant, à lui et aux formateurs, de s'engager dans une démarche réflexive collective (« *maintenant comment on peut réfléchir ensemble* ») qui *in fine* devrait lui permettre d'adapter son activité de classe.

2.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'enseignement ostensif est menée par le Professeur Référent : un jugement partagé par les acteurs

Lors de la leçon relative à la Visite Formative 3⁷³, l'EN a réparti les élèves en trois groupes de niveaux différents pour essayer de prendre en considération leur hétérogénéité. Pour délivrer les consignes de travail, il a adopté une « *démarche* » consistant à passer de groupe en groupe et présenter à chacun d'eux les deux situations qu'ils allaient devoir réaliser successivement. Ces deux situations étaient respectivement nommées par l'EN « *situation d'apprentissage* » et « *situation de développement* ». Lors de son intervention, il a précisé aux élèves que seule la réussite lors de la première situation, marquée par l'atteinte d'un « *critère* », pouvait autoriser le passage à la seconde. L'extrait suivant, issu de l'ECP, documente cette démarche (Extrait 60).

⁷³ Cette leçon était la deuxième du cycle de badminton. Elle a eu lieu une semaine après la Visite Formative 2.

Extrait 60 (ECP-VF3 ; p.300)

EN : Non ma démarche elle est... Ma démarche pour tous les groupes, elle était de donner au moins l'idée qu'il y avait une situation d'apprentissage et de développement et que c'était les critères, le fait d'atteindre les critères qui faisait passer de l'une à l'autre (...). Et je me suis rendu compte qu'effectivement, en expliquant..., je me suis rendu compte en l'expliquant que ce n'était pas forcément clair.

(...)

CP : Et est-ce que l'on ne peut pas mettre la situation d'apprentissage..., mettre les trois (*groupes*) en route, ce qui ferait que les élèves du groupe trois ne se retrouvent pas à quinze minutes...

FU : Ouais, ça fait... Là, on est plus sur la gestion.

Dans cet extrait, l'EN souligne qu'en utilisant cette démarche de présentation, il n'a pas été « *forcément clair* » avec les élèves. Le PR et le FU constatent également lors de l'ECP que l'EN a manqué de clarté dans sa présentation des situations. Plus précisément, le PR considère dans l'extrait suivant qu'en ne faisant pas de « *choix* » dans les consignes à délivrer aux élèves, l'EN se « *perd* » dans sa présentation et « *n'est pas disponible pour tous les élèves* ». Le FU souligne quant à lui que la présentation des situations successivement aux trois groupes d'élèves a duré treize minutes, ce qu'il juge « *trop long* » (Extrait 61).

Extrait 61 (ECP-VF3 ; p.301)

PR : Parce qu'en fait, ce que l'on essaie de voir, c'est que tu as de bonnes intentions et on se disait nous (*les formateurs*) qu'à un moment donné enseigner, c'est faire des choix parce que du coup là, tu t'y perds. Et du coup, tu n'es pas disponible pour tous les élèves et toi, tu t'embrouilles et..., et c'est pesant quoi. Et donc à un moment donné, on s'est demandé quels choix tu pourrais faire du coup. Parce que quand tu différencies, il faut faire des choix.

FU : Tu as... Entre le groupe un et le groupe trois, il y a treize minutes. C'est trop long. Il faut que tu arrives à accélérer. Mais je suis d'accord avec toi : on ne peut pas être à trois endroits différents au même moment. Donc comment faire pour que ça ne soit pas treize minutes quoi.

A la lecture de ces échanges, il apparaît que l'EN, le PR et le FU partagent le même jugement sur l'activité de présentation des situations aux élèves. Ils considèrent en effet que cette dernière a manqué de clarté. Le traitement des données d'autoconfrontation permet de valider ce résultat.

Dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN met en correspondance le fait qu'il se soit « *un peu embrouillé sur l'organisationnel* » et le fait qu'il ait présenté aux élèves simultanément la situation d'apprentissage et la situation de développement (Extrait 62).

Extrait 62 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.448/449)

EN : Maintenant, c'est vrai que j'ai eu l'impression moi de..., et c'est ce que j'ai dit après pendant l'entretien (*l'ECP de la Visite Formative 3*), quand j'étais dans le groupe de niveau un, qu'effectivement, comme j'avais des plots à placer, la situation de développement il fallait l'expliquer, la situation d'apprentissage il fallait l'expliquer, etc., je me suis un peu embrouillé sur l'organisationnel et le critère est passé comme..., l'indicateur est passé au milieu de tout ça et..., un petit peu inaperçu.

CH : Ouais, c'est ça. Et y compris pour eux (*les formateurs*).

EN : Et y compris pour eux.

Dans cet extrait, l'EN énonce la connaissance [*« Présenter les situations »* vaut pour *« expliquer en même temps la situation de développement et la situation d'apprentissage »* ce qui obtient comme résultats de *« s'être un peu embrouillé sur l'organisationnel »* et de *« ne pas avoir donné suffisamment de place dans l'explication au critère permettant de passer d'une situation à l'autre »*]. L'EN juge sa présentation des deux situations aux élèves dans le même temps de parole comme inadaptée. Il considère plus précisément que sa présentation a manqué de clarté notamment parce que le critère qu'il avait délivré aux élèves pour savoir quand passer d'une situation à l'autre est passé *« inaperçu »* dans l'ensemble des consignes délivrées au départ.

Dans le même ordre d'idées, la CP juge dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation que l'EN *« a mal présenté ses situations »* car *« il a donné toutes les situations en même temps »* (Extrait 63).

Extrait 63 (AC-CP-VF3 ; p.493)

CH : Parce que vous (*les formateurs*) y dites (*à l'EN*) quoi exactement ?

CP : On lui a dit qu'il avait pris pour le groupe un (*les élèves les plus forts*), qu'il avait mis cinq minutes d'explication.

CH : Ouais.

CP : Dans ces cinq minutes d'explication, il (*l'EN*) aurait dû dire : « voilà, vous êtes trois, l'objectif c'est ça et pour faire ça, je vous donne des solutions ». (...) Il n'a pas donné de contenus et c'était un imbroglio terrible. Voilà, c'était laborieux, il a réexpliqué, enfin..., tout le contraire de ce qu'il faut faire.

CH : Ouais.

(...)

CP : Mais on lui dit qu'il a mal présenté ses situations.

CH : Mum, mum.

CP : Une mauvaise présentation de situation. Alors parce que la conception, elle n'était pas évidente. Et aussi parce qu'il a donné toutes les situations en même temps.

CH : Ouais, il y a plusieurs choses.

CP : Il y a plusieurs choses.

CH : Ce n'était pas clair déjà dans la structure.

CP : D'abord voilà, ce n'était pas clair.

CH : Et en plus, il a tout donné.

CP : Il a tout donné, c'est-à-dire quand vous aurez terminé ça, vous passerez à la deuxième situation qui est ne pas jouer dans la zone, ne pas toucher l'espace central, etc. Et là on lui dit qu'il a passé... Et c'est là qu'il y a l'histoire organisationnelle qui montre qu'il a passé dix minutes avec ces élèves (*le groupe de niveau le plus fort*), alors que les autres en étaient encore entre guillemets à l'échauffement.

La CP considère que l'EN n'a pas suivi de façon conforme la règle relative à la présentation des situations. Plus précisément, elle juge qu'il « *a fait tout le contraire de ce qu'il fallait* » et que « *ce n'était pas clair* ». Son jugement est plus précisément étayé par trois éléments : la « *conception* » des situations n'était pas « *évidente* » ; l'EN « *n'a pas donné de contenus* » ; l'EN « *a donné toutes les situations en même temps* ».

Le PR, enfin, considère que les critères choisis par l'EN n'étaient « *pas clairs pour les élèves* » (Extrait 64). Il dresse de ce fait un lien de causalité entre le manqué de clarté de la présentation et le manque de clarté des indicateurs fournis aux élèves. Les indicateurs n'ayant pas été clairement délivrés, la présentation des situations ne pouvait pas au final être claire pour les élèves.

Extrait 64 (AC-PR-VF3 ; p.504)

CH : Tu lui (*l'EN*) poses très clairement une question binaire, oui non. Est-ce qu'il y a..., est-ce que tu donnes ou pas des indicateurs ? Et il dit : « oui, je donne des indicateurs ».

PR : Donc c'est que... Nous, notre diagnostic, c'était que non.

CH : Ouais, c'est ça.

PR : Ou pas clairs.

CH : Ouais.

PR : Donc pour lui, c'est une évidence et pour nous ce n'est pas du tout une évidence (...).

CH : Quand tu dis des indicateurs pas clairs, qu'est-ce que tu entends par « pas clairs » ? C'est pour les élèves ou c'est pour lui ?

PR : Pour les élèves.

2.3. Les conséquences de l'activité d'enseignement ostensif du Professeur Référent sur la formation professionnelle de l'Enseignant Novice

2.3.1. Une insatisfaction source d'apprentissage de nouvelles règles

Lors de l'autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 3, l'EN revient sur ce moment de l'ECP lors duquel les formateurs lui ont conseillé d'utiliser une fiche d'observation. Dans l'extrait suivant, il précise qu'il s'est accordé avec les formateurs sur le fait que la présentation des situations était trop longue. L'EN a donc suivi lors de la leçon de la Visite Formative 3 une règle relative à la présentation des situations l'ayant amenée à constater des résultats insatisfaisants. Lors de l'ECP faisant suite à cette leçon, il s'est alors engagé avec les formateurs dans la construction collective d'une « *solution* » pour « *passer*

plus vite de groupe en groupe » et « *ne pas perdre les élèves* » en leur présentant deux situations en même temps (Extrait 65).

Extrait 65 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.456/457)

CH : D'accord. Et au-delà de..., au-delà de ces différences de méthodes entre les groupes dans la façon de communiquer, bon c'est vrai que c'est long.

EN : Voilà, après c'est long. Et on arrive à construire une solution ensemble où ils (*les formateurs*) me disent : « bon, est-ce que tu ne peux pas trouver une solution... ». Alors P. (*la CP*) propose une situation unique qu'on différencie en fonction des niveaux, etc. Puis bon, chacun y va de sa proposition. Et puis au final, on arrive à dire que..., peut-être il faut passer de groupe en groupe parce que c'est vrai que c'est pertinent de faire des situations différentes, groupe par groupe, présenter la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne. Et puis moi je repasse voir où ils (*les élèves*) en sont dans la fiche. Et puis quand j'estime qu'ils l'ont atteint (*le critère*), tous, je dis : « bon, maintenant on arrête », et je fais la situation de développement. Du coup ils (*les formateurs*) me disent : « tu ne les (*les élèves*) perds pas sur la première situation, tu passes plus vite de groupe en groupe puisque tu perds la moitié du temps à expliquer la situation ». Et puis ça, ça va aller plus vite.

CH : D'accord.

EN : Et puis tu es sûr que..., ils (*les élèves*) rattachent ça à l'idée du critère et de la fiche. Tu es sûr avec la fiche qu'ils ont atteint..., enfin tu es sûr..., au moins tu es renseigné par la fiche que le fait qu'ils ont atteint...

CH : Donc là, tout s'intègre finalement.

EN : Voilà.

Insatisfait des résultats obtenus suite au suivi en classe de la règle considérée, l'EN s'engage lors de l'ECP de la visite suivante dans l'apprentissage d'une nouvelle règle qu'il suit en situation d'autoconfrontation. Cette règle peut être formalisée comme suit : [*Présenter les situations groupe par groupe* » vaut pour « *présenter à chaque groupe la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne* » et « *ne présenter la situation de développement qu'une fois que le critère est atteint* » ce qui obtient comme résultats de « *ne pas perdre les élèves* » et « *passer plus vite de groupe en groupe* »]. Le suivi de cette règle lors de l'autoconfrontation témoigne du fait que l'EN signifie désormais autrement ce qu'est [*Présenter les situations* »]. Plus précisément, il envisage une présentation en deux temps, le passage de la première situation à la seconde situation étant déterminé par un « *critère à atteindre à l'aide d'une fiche* » qui permet à l'EN de savoir « *où (les élèves) ils en sont* ». L'extrait suivant, aussi issu de l'autoconfrontation de l'EN relative à l'ECP, confirme le fait qu'il signifie désormais autrement ce qu'est [*Présenter les situations* »] aux élèves (Extrait 66).

Extrait 66 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.450)

EN : Ce qui est le plus intéressant, c'est quand ils (*les formateurs*) me disent (*lors de l'ECP de la Visite Formative 3*) : « bon voilà, est-ce que tu n'es pas d'accord avec l'idée que si tu avais mis une fiche, ça

aurait rendu le critère plus explicite pour les élèves ; et puis ça aurait pu te permettre toi de dire quand tu arrives et que tu n'as pas vu les élèves de dire : « bon là, sur un critère simple, ils l'ont atteint tant de fois » ». Et puis dire... Et puis quand ils (*les formateurs*) ont dit : « bon là, tu as passé... », là je crois que c'est J. (*le FU*) qui reprend la parole après et qui dit : « tu as mis cinq minutes sur le premier groupe, deux sur le second et trois sur le dernier ; bon, au final, il y a treize minutes entre le premier groupe et le dernier groupe, c'est trop long ». Voilà, il dit ça. Comment on peut faire, quelle solution on peut avoir ? Et là, j'ai l'impression que l'on a construit une solution à quatre qui prenait à la fois en compte ma préoccupation théorique, de dire il y a l'apprentissage et après il y a le développement, c'est-à-dire que l'on ne peut pas... Ce n'est pas... Il n'y a pas un temps défini de dix à quinze minutes puis après dix à quinze minutes pour... C'est-à-dire qu'il y a des contenus, il y a un suivi, il y a un indicateur ; et puis en fonction de cet indicateur, on passe à une autre situation. Et par contre, c'est moi qui viens donner..., je ne donne pas les deux situations d'entrée mais je les donne une après l'autre une fois que le critère est atteint. Et j'ai l'impression que la solution a été construite ensemble. C'était..., enfin j'ai senti le débat plus riche.

A ce moment de l'autoconfrontation, l'EN suit la règle [*« Présenter les situations »* vaut pour *« donner aux élèves une règle et un indicateur »* et *« passer à une autre situation en fonction de cet indicateur »* ce qui obtient comme résultat de *« ne pas donner les deux situations d'entrée mais les donner une après l'autre »*]. Ce suivi témoigne aussi de l'apprentissage d'une nouvelle règle de la part de l'EN. Il considère désormais que les situations ne doivent pas être présentées aux élèves simultanément mais successivement. Par ailleurs, l'EN rend compte des circonstances dans lesquelles cette règle a été apprise. Cet apprentissage fait suite à la construction en collaboration avec les formateurs d'une *« solution »* visant à faire évoluer sa façon de présenter les situations aux élèves. Cette solution résulte non seulement du constat par l'EN en classe de résultats insatisfaisants suite à sa propre façon de procéder mais aussi de la prise en compte par les formateurs de ses intentions théoriques. En ce sens, l'EN juge que l'ECP de la Visite Formative 3 a été plus *« riche »* que celui de la Visite Formative 2.

Un peu plus tardivement dans l'autoconfrontation, l'EN ajoute que la *« solution »* relative à l'utilisation d'une fiche d'observation le *« percute »* et *« est à tester »* en situation de classe (Extrait 67).

Extrait 67 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.460/461)

EN : Et il (*le PR*) dit : « bon, voilà, P. (*la CP*), ce qu'elle te dit c'est ça, c'est trop long, est-ce que tu ne peux pas... ». Alors lui, il..., « est-ce que tu ne peux pas faire comme ça ? ». (...) Et c'est intéressant, il... Et j'ai trouvé que c'était intéressant. Et là, je ne sais pas comment je réagis à cette remarque mais moi sur le coup ça me percute. (*Je me dis*) « Ouais, c'est vrai que ce n'est pas bête ça ».

CH : Mum, mum.

(...)

EN : Ouais. Alors après, ça va marcher je ne sais pas. Mais en tous cas, il y a une solution qui émerge, qui est à tester.

L'EN envisage de suivre lors d'une leçon ultérieure la règle relative à la présentation des situations que lui ont enseignée les formateurs lors de la Visite Formative 2. Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, prolongeant le précédent, il précise qu'à l'occasion de la venue des formateurs lors de la prochaine leçon, il pourra « *faire un point* » avec eux sur l'utilisation ou non de la fiche (« *est-ce que tu l'as fait, est-ce que tu ne l'as pas fait ?* ») ainsi que sur les résultats obtenus (« *est-ce que ça a marché, est-ce que ça n'a pas marché ?* ») (Extrait 68).

Extrait 68 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.462/463)

EN : Après, la venue de C. (*le PR*) la fois prochaine (*lors de la Visite Formative 4*), je me dis que... Et bien là, on a mis en place une solution. Là, ils (*la CP et le PR*) vont venir me regarder. J'espère que..., j'en suis convaincu, qu'ils ont marqué la solution que l'on a adoptée. Et bien faire un point quoi. Déjà, « *est-ce que tu l'as fait, est-ce que tu ne l'as pas fait ?* ». Et « *comment tu l'as fait, qu'est-ce que tu en penses ?* » « *Est-ce que ça a marché, est-ce que ça n'a pas marché ?* » « *Pour nous ça n'a pas marché* » ou « *pour nous ça a marché, en tous cas mieux que la fois dernière* ». Par exemple dire : « *dans le..., dans le fait de délivrer les consignes sur les situations d'apprentissage, tu avais mis treize ou quatorze minutes la fois dernière, maintenant tu en as mis sept* ».

CH : Voilà, c'est ça. Faire un bilan par rapport à...

EN : « *Du coup, est-ce que tu sens que ce que l'on a dit c'est..., voilà, pertinent ?* La fiche par exemple, est-ce que... Peut-être même ressortir des fiches, leur dire : « *voilà, ça est-ce que c'est lisible ou est-ce que ça ne l'est pas* ». Voilà, peut-être dire : « *je suis satisfait de ce que j'ai fait* » ou « *je ne suis pas satisfait* ». Et que peut-être on en retire des points positifs. Et dans les points moins positifs, dire : « *bon voilà, c'est parce que ça a été formulé comme ça ou fait comme ça ; il faudrait le revoir un peu différemment* ».

En d'autres termes, l'EN souhaite s'essayer au suivi de la règle enseignée en présence des formateurs pour juger de son utilité, notamment en termes de temps passé pour « *délivrer les consignes* » aux élèves (« *Par exemple dire : (...)* « *tu avais mis treize ou quatorze minutes la fois dernière, maintenant tu en as mis sept* » »). En fonction des résultats obtenus suite à ce suivi, il pourra *in fine* juger si la proposition des formateurs est « *pertinente* » ou s'il est nécessaire de la « *revoir un peu différemment* ».

Lors de la leçon de la Visite Formative 4, l'EN exploite effectivement une fiche d'observation avec les élèves sur laquelle il leur propose plusieurs critères afin qu'ils puissent juger de leur réussite au sein des situations. Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, les formateurs et l'EN échangent au sujet des modalités d'utilisation de cette fiche. Dans l'extrait suivant, le PR constate que la fiche a été « *intéressante* » pour l'EN car elle l'a aidé à « *faire la transition* » entre les deux situations proposées aux élèves (Extrait 69).

Extrait 69 (ECP-VF4 ; p.313)

PR : On retient, c'est positif, la fiche était intéressante et du coup je pense que la fiche elle t'a aidé à faire la transition, justement à ne pas confondre apprentissage et développement et à bien caler tes deux temps et l'évolution.

(...)

CP : (...) cette fiche, tu vois le temps que ça..., tu vois que ça pose la situation. Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres (*élèves*) jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève.

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, l'EN relève qu'il a effectivement pu constater l'adéquation entre certains des résultats obtenus suite à l'utilisation de la fiche lors de la leçon et ses attentes suite à l'entretien de formation précédent. Dans l'extrait suivant, il précise que les premiers suivis de cette règle lui ont permis d'être plus explicite auprès des élèves quant à la manière de passer d'une situation à l'autre. Plus précisément, il juge qu'il a tiré « *bénéfice* » de la mise en œuvre de la fiche sur « *le fond* » car cette dernière lui a permis de rendre plus explicite et « *visible* » le critère permettant de passer de « *l'apprentissage au développement* » (Extrait 70).

Extrait 70 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.561/562)

EN : Elle (*la fiche*) m'a aidé à faire passer de l'apprentissage au développement. Enfin, on est bien d'accord sur l'idée que la fiche du coup remplit son rôle du point de vue..., sur le point de vue du fond. Donc je pense que là, on est d'accord sur l'idée que le fond ça va, c'est la forme qui ne va pas.

CH : Là, il (*le PR*) dit ça.

EN : Ouais, j'ai l'impression.

CH : D'accord. Donc lui, il dit que sur le fond, elle (*la fiche*) te permet de faire la bascule apprentissage vers développement. Donc elle répond...

EN : Elle répond à la commande du fond.

(...)

EN : Par contre, elle (*la CP*) dit que la fiche a posé le cours ; c'est évident mais on était quatre⁷⁴.

CH : Donc là...

EN : Donc je suis d'accord, je suis d'accord sur l'idée du bénéfice de la fiche, il n'y a pas photo.

CH : Ouais. Sur quel aspect alors finalement ?

EN : Sur l'aspect ça rend visible le critère et le passage de l'apprentissage au développement.

CH : Ouais. Donc l'autre chantier que vous aviez.

EN : Voilà.

Dans cet extrait, l'EN suit la règle [« *Mettre en œuvre une fiche d'observation* » vaut pour « *rendre visible le critère permettant de passer de l'apprentissage au développement* »]. Le suivi en situation de classe lors de la Visite Formative 4 de la règle enseignée par les formateurs lors de la Visite Formative 3 lui a permis de constater que la fiche est un outil

⁷⁴ Les élèves n'étaient que quatre (alors qu'il y a vingt deux élèves inscrits) à l'occasion de la leçon de la Visite Formative 4 car elle a été réalisée un jour où un mouvement de grève des enseignants avait lieu dans l'éducation nationale.

intéressant pour rendre compte de la réussite des élèves dans la situation et décider de passer à la suivante. En ce sens, il porte un jugement positif sur la mise en œuvre de la fiche d'observation « *sur le point de vue du fond* ».

Le fait de constater que l'utilisation d'une fiche d'observation clarifie le passage d'une situation à une autre permet à l'EN de rattacher une intention professionnelle à la règle suivie. Autrement dit, à partir de ce constat, l'EN va désormais rattacher l'intention de clarifier le passage d'une situation à une autre lors à la mise en place d'une fiche d'observation. Théoriquement, il est possible de considérer que le constat des résultats attendus par l'EN lors de ses premiers suivis en classe de la règle qui lui a été enseignée en formation participe à la finalisation de son apprentissage.

2.3.2. Les autres circonstances sources d'apprentissage pour l'Enseignant Novice

2.3.2.1. La prise en compte de ses intentions par le Formateur Universitaire

L'apprentissage de l'EN peut être associé à l'activité du FU lors de la leçon et de l'ECP de la Visite Formative 3.

Dans l'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation de l'EN relative à l'ECP, ce dernier souligne que le FU a tenu une fonction de « *régulateur de la discussion* » lors de l'ECP. Il précise qu'il entretient une « *histoire* » avec le FU, compte tenu du fait que ce dernier le suit pour la rédaction de son mémoire professionnel ⁷⁵. Le FU « *connaît* » donc ses « *préoccupations* » puisqu'ils ont « *délimité ensemble* » le « *chantier professionnel* » faisant l'objet de leur réflexion professionnelle. En ce sens, le FU « *recentre* » selon lui les remarques des autres formateurs, CP et PR, autour de la « *problématique* » ⁷⁶ développée dans son mémoire (Extrait 71).

⁷⁵ Le mémoire professionnel est un outil de formation qui doit permettre de vérifier les capacités de l'EN à identifier un problème concernant sa pratique professionnelle, analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant éventuellement aux travaux existant dans ce domaine.

⁷⁶ Une des intentions de l'EN dans sa pratique professionnelle en classe lors de son année de titularisation a consisté à apprécier dans quelle mesure le « *cadre théorique* » fondé sur la dialectique apprentissage-développement pouvait s'adapter à l'enseignement de l'EPS. Pour cela, il a conçu toutes ses leçons sur un format typique : un échauffement suivi d'une situation dite d'« *apprentissage* » puis d'une situation dite de « *développement* ». Par ailleurs, dans le cadre de son mémoire professionnel, l'EN a poursuivi son travail sur la mise en œuvre dans l'enseignement de l'EPS du « *cadre* » basé sur la dialectique apprentissage-développement.

Extrait 71 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.446/447)

EN : Et je..., ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est que..., à la fois bon, chacun avait son rôle mais J. (*le FU*) vient un petit peu comme régulateur de la discussion à mon sens là.

CH : Ouais.

EN : Puisque lui, il connaît ma préoccupation liée au mémoire, liée à mon chantier professionnel que l'on a délimité ensemble. Et il sait que ce que je fais, quand je tente quelque chose, je le fais en fonction de...

CH : Ah d'accord.

EN : Et quand il me pose la question...

CH : Il y donne du sens en fait.

EN : Voilà. Quand... Il me dit... C'est-à-dire que là, quand il me pose cette question-là, il me dit : « bon voilà, là tu es sur ton truc, sur ce qui te questionne ; tu as mis en place un truc, bon... »

(...)

EN : Et puis derrière, J. (*le FU*) a recentré un peu le truc autour de ma problématique.

CH : D'accord.

EN : Et j'ai senti que, que ça a donné du sens un peu à... Et derrière, ça a repositionné le débat et..., du coup est venue l'idée de la fiche, sont venues d'autres idées qui ont émergé en rapport avec mon thème quoi.

CH : Ah d'accord. Ça a donné du corps quoi.

EN : Voilà ouais.

CH : D'accord. Donc finalement, sa venue à J. (*le FU*), pour toi elle est..., elle est intéressante.

EN : Elle vient... Il y a eu une histoire en fait avant (...) Et finalement je..., euh..., sa venue vient un petit peu dans la continuité de tout ça.

(...)

CH : Ça permet de réorienter le débat finalement autour de tes préoccupations.

EN : Ouais, c'est l'impression que j'aie.

En suivant la règle [« *Réguler la discussion* » vaut pour « *connaître sa préoccupation liée au chantier professionnel de son mémoire* » et « *réorienter le débat autour de ses préoccupations* » ce qui obtient comme résultat de « *donner du sens à ce qu'il fait quand il tente quelque chose* »], l'EN signifie pour partie l'activité du FU. Selon lui, le FU porte un regard différent que les autres formateurs sur son activité en classe, compte tenu de ce qu'il connaît de ses intentions. Cette connaissance par le FU des intentions de l'EN provient du fait que ces deux acteurs sont impliqués dans un autre dispositif de formation mené à l'IUFM : le mémoire professionnel. Ce résultat tend d'ailleurs à montrer qu'il est utile pour les formateurs de connaître les intentions sous-jacentes à l'activité en classe de l'EN pour pouvoir approcher voire partager les mêmes significations que lui et éviter ainsi certains malentendus lorsque son activité est analysée. Par ailleurs, selon l'EN, le fait que le FU ait « *donné du sens* » à son activité en classe et ait « *repositionné le débat* » autour de ses intentions d'enseignant en formation est à l'origine de l'émergence de certaines solutions (« *du coup est venue l'idée de la fiche* ») en lien avec le chantier professionnel faisant l'objet de son mémoire.

Plus précisément, la problématique du mémoire (nommée par l'EN « *chantier professionnel* »), établie à partir de l'identification d'une difficulté professionnelle récurrente, a consisté à identifier les indicateurs (autrement nommés critères) pouvant être utilisés pour passer de la situation d'apprentissage à la situation de développement. Il est à noter que son directeur de mémoire professionnel est le FU.

L'extrait suivant, également issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, confirme que l'EN juge que la « *solution* » proposée par le PR « *n'est vraiment pas mal* » car elle tient compte à la fois de ses intentions d'enseignant en formation (« *Ça fait trois mois que j'essaie de réfléchir à comment faire passer de l'apprentissage au développement* ») et du constat selon lequel sa présentation est « *trop longue* » (Extrait 72).

Extrait 72 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.460)

EN : Il (*le PR*) propose une solution qui tient compte de mes aspirations et à la fois du fait que c'était trop long quoi, qu'il y a un problème.

(...)

EN : C'est une solution que je n'ai pas envisagée. Ça fait trois mois que j'essaie de réfléchir à comment faire passer de l'apprentissage au développement. Et là, il y a une solution qui n'est vraiment pas mal quoi.

CH : C'est leurs apports en fait finalement additionnés, cumulés qui...

EN : Ouais, ouais.

La « *solution* » proposée par le PR se situe en quelque sorte à l'interface de deux intentions poursuivies par l'EN : son intention consistant, via le mémoire professionnel, à trouver un indicateur pertinent permettant de passer d'une situation d'apprentissage à une situation de développement, et son intention professionnelle de réduire le temps de présentation aux élèves de ces situations.

L'extrait suivant, issu de la fin de l'autoconfrontation de l'EN relative à l'ECP, confirme que l'EN et les formateurs parviennent à « *construire une solution* ». L'EN juge cette solution « *intéressante* » car elle prend en compte à la fois les « *préoccupations professionnelles* » et le « *constat* » selon lequel le temps de délivrance des consignes à tous les groupes de niveaux lors de la présentation des situations est « *trop long* » (Extrait 73).

Extrait 73 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.459)

EN : Quand P. (*la CP*) me dit que c'est trop long, le constat c'est..., je ne peux pas être contre. C'est vrai que c'est trop long, j'ai passé presque un quart d'heure à passer du premier terrain au dernier terrain, c'est vrai (...).

CH : Ouais.

EN : Et..., donc là je me rends compte qu'effectivement, c'est trop long. Après, les solutions qu'elle (*la CP*) me donne, je sens qu'elle, elle ne prend pas en compte...

CH : Cette préoccupation.

EN : Cette préoccupation théorique. Et puis derrière après, c'est ça qui est intéressant en fait là dans..., dans ce quatuor là, c'est que derrière on arrive à..., à construire une solution qui prend en compte à la fois cet ancrage théorique, mes préoccupations et les solutions par rapport aux élèves parce qu'effectivement, c'est trop long.

A cet instant de l'autoconfrontation, l'EN précise qu'il est d'accord avec le constat des formateurs selon lequel sa présentation des situations est trop longue (« *je ne peux pas être contre* »), ce qui l'engage dans la recherche d'une solution pour y remédier. Il suit alors la règle [« *Construire une solution avec les formateurs* » vaut pour « *construire une solution prenant en compte à la fois les préoccupations liées à un ancrage théorique singulier et ce qui a été observé en classe* » ce qui obtient comme résultat d'« *adhérer à la solution co-construite avec les formateurs* »]. Par ce suivi, il souligne que la dimension collective de la solution construite par le « *quatuor* » [EN-CP-PR-FU] est à l'origine de son apprentissage. L'EN associe une fois encore l'intérêt de cette solution à la prise en compte par les formateurs de ses différentes intentions. La proposition par les formateurs d'une solution à l'interface de ces deux intentions peut être considérée comme une circonstance favorisant l'engagement de l'EN dans l'apprentissage d'une nouvelle règle professionnelle (ici en lien avec la présentation des situations aux élèves).

Le PR souligne également lors de son autoconfrontation que le FU « *a vu autrement* » la leçon. Son « *regard extérieur* » a permis, selon lui, aux autres formateurs de mettre à jour des choses qu'ils n'auraient peut-être pas vues en son absence. L'extrait suivant illustre ces propos (Extrait 74).

Extrait 74 (AC-PR-VF3 ; p.511)

PR : Et en fait, au fur et à mesure de la leçon, c'est parce qu'on était trois (*formateurs*) que l'on a pu avoir ces principes-là, cette précision-là. On n'aurait jamais eu cette qualité-là à deux (*formateurs*), c'est impossible. Trouver les régulations, les indicateurs, savoir comment lui (*l'EN*) en parler. Alors c'est pour ça que je pense qu'à un moment aussi c'est important que..., l'on ait des échanges. Il ne faut pas que les observateurs soient esseulés. Il faut vraiment que l'on soit ensemble et que l'on discute ponctuellement de « *tu as mis quoi, tu as vu quoi ?* » et que ça amène à discussion, à débat parce que c'est dans ces débats-là que l'on a trouvé des solutions.

CH : Il (*le FU*) vous a aidés finalement à le...

PR : Non, c'est qu'il l'a vu autrement. Donc comme il l'a vu autrement, on a mis à jour des choses qu'on n'aurait peut-être pas vues. L'indicateur ne m'avait pas sauté aux yeux à moi.

CH : D'accord.

(...)

PR : C'est-à-dire que si les trois observateurs sont esseulés avant, ça ne marche pas, il faut vraiment que l'on discute. Et après, le rôle de J. (*le FU*) est fondamental avec son regard extérieur parce qu'il percute notre thème sous un angle que nous (*le PR et la CP*) on n'aurait pas pu avoir. Nous, on avait notre prisme d'entrée et nos œillères. Et lui du coup, moi il m'a ouvert mes œillères à un moment donné, c'est-à-dire qu'il a mis en correspondance mon fils conducteur avec... Du coup, il m'a percuté et ça a donné de la cohérence à l'entretien.

Le PR suit la règle [« *Voir autrement* » vaut pour « *avoir un regard extérieur* » vaut pour « *ouvrir ses œillères* » ce qui obtient comme résultats de « *mettre à jour des choses que*

les deux autres formateurs n'auraient pas pu voir » et de « donner de la cohérence à l'entretien »]. Le PR juge ainsi le rôle du FU « *fondamental* » car il vient « *percuter* » ses propres significations relatives à l'activité de l'EN, ce qui permet au final de gagner en « *précision* » et en « *qualité* » de formation. Dans cette perspective, le PR souligne la nécessité pour les formateurs de ne pas être « *essequés* » et de discuter « *ensemble* » car c'est à partir de ces « *débats* » qu'ils ont pu trouver « *des solutions* » pour aider l'EN à faire évoluer sa pratique en classe.

2.3.2.2. Un Professeur Référent qui joue l'« interface » entre l'Enseignant Novice, la Conseillère Pédagogique et le Formateur Universitaire

Dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 3, l'EN souligne qu'il a pu en cours de formation identifier que les formateurs étaient centrés sur des objets différents. Les propos du FU étaient organisés par « *le chantier* » de son mémoire professionnel, ceux de la CP portaient sur « *l'aspect pédagogique* » alors que le PR, plus « *distant* », « *recadrait* » les échanges (Extrait 75).

Extrait 75 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.460)

CH : Et tu arrives à le percevoir..., enfin bon c'est, c'est délicat comme question mais est-ce que tu arrives à percevoir vraiment entre guillemets une spécificité dans les rôles de chacun ?

EN : Ah oui, oui, complètement.

CH : Ouais.

EN : Je..., euh... Ce qui était marrant, c'est que j'ai vu de suite que J. (*le FU*) était centré sur notre chantier à nous, je l'ai senti de suite quoi.

CH : Ouais.

EN : « Voilà, ça c'est notre chantier ». Je l'ai senti dans sa question. P. (*la CP*), quand elle a fait le bilan, j'ai senti l'aspect pédagogique. Ce, ce qui lui a plu, c'est que les remarques de la fois dernière, euh...

CH : Ont été intégrées.

EN : Elles n'y étaient plus quoi. Ça j'ai senti que ça lui avait plu. (...) Et puis j'ai senti C. (*le PR*) un peu plus distant mais..., qui recadrait.

(...)

CH : Donc c'est complémentaire finalement.

EN : C'est complémentaire, c'est complémentaire. J'ai trouvé ça intéressant.

Un peu plus tard dans cette autoconfrontation, l'EN confirme qu'en cherchant à « *recentrer* » l'entretien, le PR se positionne comme une interface permettant de « *faire le lien* » entre la CP et le FU. Il rend leurs propos plus cohérents, permettant ainsi d'éviter les

malentendus et de déboucher sur une solution qu'il juge intéressante, à savoir l'usage d'une « *fiche* » auprès des élèves (Extrait 76).

Extrait 76 (AC-EN-ECP-VF3 ; p.459)

EN : Et là, C. (*le PR*), il est un peu le lien. C'est-à-dire que si jamais il y a une proposition qui est faite par P. (*la CP*) qui ne me convient pas parce que je commence à débattre, etc. Bon J. (*le FU*), il injecte un truc lié à, à mes préoccupations. Mais bon... Bon, C. (*le PR*) va recentrer, va faire le lien entre P. (*la CP*) et J. (*le FU*).

CH : C'est intéressant qu'il soit là quand même.

(...)

EN : Du coup, j'ai l'impression que P. (*la CP*) a fait émerger des problèmes en proposant certaines solutions qui ne prenaient pas en compte mes aspirations.

CH : Ouais.

EN : Donc du coup, forcément débat. « Non mais attends... ». « Non mais là d'accord, on n'est pas d'accord quand même ». La solution, est-ce que... Là, C. (*le PR*) propose une nouvelle explication, une forme de solution. Et puis derrière il y avait à chaque fois J. qui disait : « ouais, mais par rapport à ton truc (*chantier professionnel*), effectivement je rebondis ; ce n'est pas forcément bien, est-ce que tu ne peux pas faire comme ça plutôt » ? Et là derrière, ça réalimente la discussion et P. dit : « et bien par exemple la fiche ». Et j'ai senti que ça permettait de faire du lien un peu entre les trois personnes.

CH : Ouais. Une espèce un peu de..., plaque tournante.

EN : Parce qu'effectivement, voilà. P. me connaît au quotidien. Je pense que des trois, c'est elle qui connaît le mieux le personnage, enfin la personne que je suis. Dans mon métier, elle me connaît un peu plus aussi. C'est vrai, elle est venue me voir un peu plus fréquemment que les autres. C., c'est la deuxième fois qu'il me voit. Bon, il a le côté formateur et enseignant, bon on se connaît un petit peu mais pas plus que ça.

CH : Ouais.

EN : Et puis J., il m'a suivi pour mon travail. Il connaît un peu plus mes aspirations théoriques, voilà. Mais..., il connaît beaucoup moins bien le personnage que P. Et donc du coup, l'articulation entre les deux..., C. a fait un peu l'articulation entre les deux.

Selon l'EN, le PR « *fait un peu l'articulation* » entre lui et les autres formateurs. D'un côté, le FU « *injecte* » certaines remarques prenant en compte les « *préoccupations* » de l'EN car il connaît ses propres « *aspirations théoriques* » en lien avec le chantier relatif à son mémoire professionnel. De l'autre, la CP qui « *connaît au quotidien* » l'EN pour être venue le visiter en classe « *un peu plus fréquemment que les autres* », avance des « *solutions* » pour pallier à ses difficultés professionnelles récurrentes. Or, ces solutions ne « *conviennent pas* » à l'EN car elles ne prennent pas assez en compte ses propres préoccupations. Devant le « *débat* » occasionné, l'EN note que le PR intervient et « *propose une nouvelle explication* » ce qui « *réalimente la discussion* ». C'est en ce sens que l'EN juge que la présence du PR permet de « *faire du lien entre les trois personnes* ». Le rôle d'interface joué par le PR peut être considéré comme une circonstance facilitant l'atteinte d'un accord de signification entre les formateurs et l'EN ainsi que l'engagement de l'EN dans l'apprentissage d'une nouvelle règle.

Les propos de l'EN sont à mettre en parallèle avec ceux tenus par le PR lors de son autoconfrontation au sujet du rôle qu'il a cherché à jouer au cours de l'ECP relatif à la Visite Formative 3. Dans l'extrait suivant, le PR précise justement qu'il s'est efforcé d'être un « *intermédiaire* » entre l'EN et les autres formateurs (Extrait 77).

Extrait 77 (AC-PR-VF3 ; p.514)

CH : Et là, c'est la ronde des paroles pour...

PR : En fait, j'ordonne... Je l'ai coupée (*la CP*) encore un petit peu et je dis : « oui comme J. (*le FU*) a dit ». Donc je joue mon rôle de... Elle a dit ça, je suis d'accord et en plus J. il avait dit que... Et du coup, J. rebondit. Moi, j'ai joué juste l'intermédiaire. Ouais je joue le distributeur de parole.

CH : Une espèce d'interface quoi.

PR : Ouais, clairement ouais.

En suivant la règle [« *Jouer le rôle de professeur référent* » vaut pour « *jouer l'intermédiaire, le distributeur de parole* » ce qui obtient comme résultat d'« *ordonner les échanges* »], le PR souligne son intention de se positionner en médiateur entre l'EN et les autres formateurs lors de l'ECP.

Ce résultat est significatif compte tenu de notre objet d'étude. En effet, il semble que la constitution de collectifs de formateurs rassemblant des membres de diverses institutions puisse avoir de l'intérêt pour la formation professionnelle des EN dans la mesure où un travail de coordination soit réalisé.

2.4. Synthèse

Dans cet épisode d'ECP, le PR s'engage dans une activité d'enseignement ostensif d'une règle relative à la présentation des situations aux élèves. D'une part, le PR énonce très clairement la règle qu'il souhaite enseigner à l'EN en dressant un lien de signification entre son objet, un exemple placé en correspondance et les résultats attendus de son suivi. D'autre part, le PR considère que cette règle ne peut être l'objet d'une négociation et de ce fait ne laisse pas d'autre choix à l'EN que celui de tomber d'accord avec lui.

Cette activité d'enseignement ostensif est réalisée par le PR alors que l'EN et les formateurs portent le même jugement sur la façon dont l'EN s'y est pris lors de sa leçon pour présenter les situations aux élèves. Les différents acteurs sont en effet d'accord pour considérer que la présentation des situations a manqué de clarté notamment parce que deux situations de travail ont été simultanément explicitées aux élèves.

Il est complémentaiement intéressant de noter que les propositions des formateurs sont d'autant plus audibles par l'EN qu'il a pu lui-même constater des résultats insatisfaisants de sa présentation des situations aux élèves. Lors de l'ECP, il apprend de ce fait une nouvelle règle lui permettant d'envisager une présentation plus claire dont il constate d'ailleurs les résultats attendus lors de la leçon de la visite suivante. L'apprentissage de cette règle peut être à la fois associé à l'activité d'enseignement ostensif du PR mais aussi à celle du FU. Lors de l'observation de la leçon, ce dernier a signifié l'activité de l'EN en prenant en compte les intentions de ce dernier. Cela le conduit à proposer lors de l'ECP des conseils prenant en compte ces intentions, ce qui donne du sens à ses propositions aux yeux de l'EN. Complémentaiement, cet apprentissage semble aussi directement dépendant de l'activité de coordination menée par le PR au sein du collectif.

3. Accompagnement des premiers suivis des règles enseignées et engagement dans des explications ostensives

Au cours de ce troisième chapitre, sont successivement décrits et analysés deux épisodes d'ECP lors desquels les formateurs mènent une activité d'explication ostensive auprès de l'EN.

Dans les deux cas, cette activité d'explication ostensive est menée alors que les premiers suivis par l'EN en situation de classe des règles préalablement enseignées ne sont pas conformes aux attentes du collectif de formateurs.

Cette activité d'explication permet tout à la fois aux formateurs de lever les éventuelles mésinterprétations de l'EN lors de l'enseignement des règles considérées mais aussi de l'aider à s'engager dans de nouveaux suivis conformes cette fois-ci à leurs attentes.

3.1. L'activité d'explication des formateurs relative à l'épisode [« *Présenter les situations* »]⁷⁷

3.1.1. L'activité d'explication ostensive menée par le Professeur Référent

Rappelons que lors de la leçon relative à la Visite Formative 3, l'EN a présenté à ses élèves deux situations (une situation dite d'« apprentissage » et une situation dite de « développement ») en même temps. Lors de l'ECP ayant fait suite à cette leçon, l'EN et les formateurs ont jugé cette présentation trop longue et peu claire. Sur la base de ce constat, l'EN et les formateurs ont cherché à construire « *une autre stratégie* » de présentation des situations impliquant l'utilisation d'une « *fiche* ». Lors de l'ECP relatif à la Visite Formative 3, l'EN s'est donc engagé dans l'apprentissage d'une règle professionnelle consistant à ne pas présenter deux situations dans le même temps de parole afin de réduire significativement le temps de présentation et de mettre plus rapidement les élèves en activité : [« *Présenter les situations groupe par groupe* » vaut pour « *présenter à chaque groupe la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne* » et

⁷⁷ Cet épisode est issu de la Visite Formative 4 de l'Étape 3 du dispositif.

« ne présenter la situation de développement qu'une fois que le critère est atteint » ce qui obtient comme résultats de « ne pas perdre les élèves » et « passer plus vite de groupe en groupe »].

Lors de la leçon de la Visite Formative 4, l'EN s'est engagé dans le suivi de cette règle relative à la présentation des situations. Lors de l'ECP y faisant suite, les formateurs débattent avec l'EN de la « *présentation de la situation* » proposée aux élèves. Dans l'extrait suivant, le PR demande à l'EN si « *comme la dernière fois* », il présente successivement les situations d'apprentissage et de développement. L'EN lui répond que ce n'était pas le cas lors de cette nouvelle leçon (Extrait 78).

Extrait 78 (ECP-VF4 ; p.309)

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée... Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Mais pour nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait. Alors... Mais après, on a eu...

EN : Si tu veux, je peux t'expliquer d'entrée... Parce que c'est très critiquable... J'ai fait des choses...

PR : Ouais mais je te donne juste la deuxième notion.

EN : Vas-y, vas-y.

(...)

PR : Et alors..., juste est-ce que l'on est clair là-dessus ? Tu dis : « il faut, euh..., il y a deux temps ». Parce qu'ils (*les élèves*) doivent réussir cinq fois entre guillemets en alternant. Puis après, ils doivent faire en incertitude. Alors au début, on s'est posé la question. Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?

EN : Non.

Il est intéressant de relever que le PR prend garde lors de l'ECP de la Visite Formative 4 de connaître les intentions de l'EN avant d'entrer dans une activité de conseil. En effet, il demande à l'EN de juger sa propre activité de présentation des situations lors de la leçon (« *Est-ce que c'est comme la dernière fois, ils apprennent et après ils se développent ?* ») afin d'éviter tout malentendu.

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à la Visite Formative 4, le PR revient sur ce moment d'ECP lors duquel il « *recherche un accord* » avec l'EN quant à la façon de juger son activité de présentation des situations. Dans l'extrait suivant, il précise qu'il « *doute de l'interprétation* » faite par l'EN de sa propre activité de présentation (Extrait 79).

Extrait 79 (AC-PR-VF4 ; p.620/621)

CH : Là..., qu'est-ce que tu fais là ? Tu expliques ? Tu fais quoi ?

PR : Ouais, alors déjà...

CH : J'ai l'impression que tu le (*l'EN*) regardes, que tu...

PR : Ouais, ouais. Et bien, je recherche un accord là déjà, par rapport à ce que je dis.

(...)

CH : Tu lui dis : « attends, je te parle ».

PR : Non, je lui dis : « attends, moi... ». Parce que je le connais N. (*l'EN*) et je sais qu'il va embrayer tout de suite. Donc je lui dis : « attends, écoute ce que l'on... ».

CH : Avant qu'il parle, tu lui dis : « attends ».

PR : Ouais, parce que je sais qu'il va embrayer. Là...

CH : Embrayer ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'il va...

PR : Il va réagir sans que j'ai eu le temps de finir mon idée parce que..., parce qu'il a...

CH : Donc s'il va réagir, c'est que tu sais qu'il n'est pas tout à fait d'accord avec toi quand même.

PR : C'est que je ne sais pas justement, je doute. C'est que... Je lui dis...

CH : Là, tu doutes ou tu sais vraiment ?

PR : Non, moi je sais ce que j'ai vu. Je doute de l'interprétation qu'il (*l'EN*) fait de ce que l'on a tous vu, qu'il y a deux temps. Par contre, là où je n'ai pas de certitudes, c'est : est-ce qu'il attribue toujours ces deux temps à apprentissage et développement ?

(...)

CH : Donc là, pour toi, il a fait une présentation, une présentation des deux, apprentissage et développement. Mais tu lui poses quand même la question...

PR : Est-ce que c'est bien de l'apprentissage et du développement.

CH : D'accord.

Le PR suit les règles [« Questionner l'EN » vaut pour « douter de l'interprétation de l'EN sur son activité en classe » ce qui obtient comme résultat de « rechercher un accord avec l'EN »] et [« Demander à l'EN d'écouter les formateurs avant de donner son point de vue » vaut pour « savoir qu'il va embrayer tout de suite »]. N'ayant de pas « certitudes » quant à ce que pense l'EN de sa propre activité de présentation des situations, il le questionne sur ses intentions à ce moment de la leçon. Par ailleurs, compte tenu de sa connaissance de la capacité de l'EN à argumenter, il lui impose d'abord d'être à l'écoute des propos des formateurs (« je lui dis : « attends, écoute » ») pour ensuite lui donner la main afin qu'il exprime son propre point de vue. Un peu plus tard dans son autoconfrontation, le PR confirme ses propos en précisant que, devant l'absence d'accord initial entre l'EN et les formateurs quant à son activité de présentation des situations aux élèves, il « coupe » la parole de l'EN afin d'« aller au bout de sa démonstration » et lui montrer « qu'il y avait deux temps » dans sa présentation des situations (Extrait 80).

Extrait 80 (AC-PR-VF4 ; p.621)

PR : Ouais. Euh... Oui, parce que je veux aller au bout de ma démarche. Il y a certaines fois où..., voilà j'ai pris pour moi que ça n'allait pas au niveau de... Il y a le principe : on avait dit que présenter une situation, ça devait être clair, concis et qu'on ne pouvait pas présenter deux situations en même temps.

CH : Ouais.

PR : Donc l'une après l'autre.

CH : Donc là, ça veut dire que vous (*le PR et la CP*) avez jugé qu'il y avait deux situations en une.

PR : Qu'il y avait deux temps.

CH : Mais tu ne sais pas si ce sont deux situations...

PR : Mais... Il y a quand même deux temps et quoiqu'il arrive, on a vu que ça ne fonctionnait pas. Donc en fait, je veux aller au bout de ma démonstration.

(...)

PR : Après, je vais lui laisser le temps de parler parce que du coup, avec l'expérience, on lui a laissé quand même des temps pour parler. Sauf que là, j'ai envie d'aller au bout de mon idée.

CH : D'accord.

PR : Donc je le coupe, sachant qu'après on va lui laisser le temps de s'exprimer.

Le PR suit la règle [*« Couper la parole à l'EN »* vaut pour *« vouloir aller au bout de sa démonstration »* ce qui obtient comme résultats de *« laisser le temps à l'EN de s'exprimer par la suite »*]. Par ce suivi, le PR signifie qu'il choisit d'*« aller au bout de son idée »* avant de laisser s'exprimer l'EN. Toutefois, compte tenu de son *« expérience »* des entretiens de formation précédents, il juge nécessaire de donner aussi à l'EN des *« temps pour parler »* afin une nouvelle fois d'éviter les malentendus.

Un peu plus tard dans l'ECP, l'EN fait donc part aux formateurs de ses intentions au moment de la présentation des situations aux élèves. Plus précisément, il exprime en quoi sa façon de présenter les situations lors de la leçon de la Visite Formative 4 diffère selon lui de celle menée lors de la leçon de la Visite Formative 3. Alors que lors la leçon de la Visite Formative 3 il a *« voulu donner deux situations »* aux élèves, lors la leçon de la Visite Formative 4, il a *« voulu donner une situation et son évolution »*. Le PR répond toutefois que pour lui, la présentation des situation reste *« comme la dernière fois »* inadaptée (Extrait 81).

Extrait 81 (ECP-VF4 ; p.310)

PR : Est-ce que tu n'es pas d'accord que tu as reproduis une forme de...

EN : Si mais...

PR : Tu as voulu donner encore deux situations au même moment.

EN : Je n'ai pas voulu donner deux situations si tu veux, j'ai voulu donner une situation et son évolution. J'aurais dû donner...

PR : Comme la dernière fois.

CP : Et ouais.

EN : Non, la dernière fois (*lors de la leçon de la Visite Formative 3*), j'ai donné deux situations vraiment.

La lecture de ces échanges laisse apparaitre un désaccord entre l'EN et les formateurs quant à la façon de juger la présentation des situations faite aux élèves lors de la leçon.

Lors de son autoconfrontation, le PR indique que lorsque l'EN prend la parole à ce moment de l'ECP, il *« résiste »* aux propos des formateurs selon lesquels il a présenté deux

situations en même temps aux élèves. Sous l'impulsion du chercheur qui lui demande de préciser ce jugement, il rattache cette résistance de l'EN à une « erreur » qu'il a commis lors de l'ECP. Plus précisément, il n'a pas selon lui suffisamment « isoler » le principe qu'il souhaitait enseigner des intentions de l'EN en classe⁷⁸ (Extrait 82).

Extrait 82 (AC-PR-VF4 ; p.624)

PR : C'est que je me rends compte, comme parfois avec N. (l'EN), que ça résiste...

CH : Là, tu crois qu'il résiste ?

PR : Non, il ne résiste pas ou il résiste en termes de... Si on continue à parler et si on lui demande d'expliquer ce que sont ses situations, c'est que ce n'était pas clair et que l'on était obligé d'y prendre un temps.

(...)

CH : Ouais, c'est l'aspect sur lequel je voulais te questionner, c'est-à-dire que je ne comprends pas pourquoi vous (le PR et la CP) n'êtes pas un peu plus..., pointés sur : « non mais attends, que ce soit deux temps différents ou pas différents, la présentation... »

PR : Et ouais.

CH : C'est pour ça. Donc là, tu prépares ça.

PR : Mais en fait, je reviens dans mon premier écueil du premier entretien (de conseil pédagogique lors de la Visite Formative 2)...

(...)

PR : L'erreur, c'est que le principe, je dois l'isoler du (cadre) théorique à ce moment-là, comme je l'avais fait la semaine dernière (lors de la Visite Formative 3). J'avais dit : « au-delà du (cadre) théorique, est-ce que l'on est d'accord qu'il faut des indicateurs aux élèves ? ». Là, j'aurais dû dire : « au-delà de apprentissage et développement, il faut un seul temps ; si tu présentes deux temps, ils (les élèves) s'y perdent ».

A cet instant, le PR suit la règle [« Expliquer le principe » vaut pour « isoler le principe des intentions de l'EN pour l'imposer » ce qui obtient comme résultat d'« éviter la résistance de l'EN »]. Le PR juge que son activité de formation à ce moment de l'ECP de la Visite Formative 4 n'a pas été efficace, alors même qu'il s'y était pris différemment lors de l'ECP de la Visite Formative 3 (« L'erreur, c'est que le principe, je dois l'isoler du (cadre) théorique à ce moment-là, comme je l'avais fait la semaine dernière »). En agissant ainsi, il retombe dans « l'écueil du premier entretien », ce qui empêche selon lui qu'un accord soit construit entre l'EN et les formateurs.

Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, le PR pointe d'autre part le caractère peu prescriptif de son activité de formation. Il prolonge les propos du chercheur lui demandant s'il a voulu « poser le principe sans trop l'imposer » en précisant qu'il cherchait à « laisser dans le principe un espace de discussion » pour permettre à l'EN de réagir. Il se situe donc « à

⁷⁸ Rappelons qu'une des intentions de l'EN dans sa pratique professionnelle en classe lors de son année de titularisation consiste à apprécier dans quelle mesure le « cadre théorique » fondé sur la dialectique apprentissage-développement peut s'adapter à l'enseignement de l'EPS.

cheval » entre une démarche prescriptive et une démarche davantage fondée sur le dialogue (Extrait 83).

Extrait 83 (AC-PR-VF4 ; p.625/626)

CH : Enfin, c'est une situation qui est assez difficile pour moi de l'extérieur à comprendre. Qu'est-ce qui se joue là ? Toi, tu fais quoi là ? Là, tu me dis : « je reviens sur le principe ». Ça veut dire quoi « je reviens sur le principe » ?

PR : Bon, je reprends l'historicité maintenant, comme ça... Pourquoi j'en suis à cet état-là ? Première séquence (*lors l'ECP de la Visite Formative 2*) : je n'ai pas été autoritaire sur le principe, parce qu'il y avait un contexte qui faisait qu'il (*l'EN*) pensait avoir réussi ou autre, qui fait que je n'ai pas réussi à imposer le principe. Et du coup, on a pataugé sur un principe. Et du coup, on n'a pas fait notre rôle (*de formateurs*) qui était de lui proposer des solutions pour l'action. Deuxième fois (*lors de l'ECP de la Visite Formative 3*), j'ai dit : « c'est fini ; maintenant j'impose le principe que je décontextualise de la théorie, c'est une règle de métier ; par contre, on va se coltiner comment on le met en œuvre ».

CH : Et là alors ?

PR : Et là, je suis à cheval sur les deux.

(...)

CH : Ouais, parce que tu es quand même dans..., répéter : « attends, on te l'avait dit..., c'est un écueil ». Tu as un vocabulaire assez dur quand même.

PR : Je le lui dis mais à la fois je veux lui laisser dans le principe un espace de discussion, que je..., peut-être maladroitement... Peut-être que j'aurais pu séparer : « bon voilà, on est d'accord sur le principe, ce n'est pas deux choses ; par contre, peut-être que tu as besoin que l'on éclaire comment, comment la théorie... ».

CH : Donc là, à ce moment-là, tu as cette idée-là, c'est-à-dire que tu cherches à poser le principe sans trop l'imposer, c'est ça ?

PR : En lui laissant un espace pour pouvoir y réagir.

Le PR suit la règle [*« Etre à cheval entre deux démarches de formation »* vaut pour *« chercher à imposer le principe à l'EN tout en lui laissant un espace de discussion pour qu'il puisse réagir »*]. Le suivi de cette règle conduit le PR à juger que sa façon de faire, consistant à la fois à faire preuve d'autorité avec l'EN tout en lui laissant l'opportunité de discuter, a été *« maladroite »*.

Il est intéressant de souligner qu'un peu plus tard dans l'ECP, le PR insiste une nouvelle fois auprès de l'EN en relevant que, *« comme la dernière fois »*, il a présenté simultanément deux *« temps »*⁷⁹ aux élèves. A cet instant de la formation, l'EN semble finalement entrer en accord avec le jugement porté par le PR (*« Oui, oui, je comprends. »*) sur son activité de classe (Extrait 84).

⁷⁹ Ce que le PR nomme ici *« temps »* dans la présentation des situations de l'EN correspond à une étape dans la progression du travail que l'EN demande à ses élèves de réaliser. La présentation d'un *« temps »* peut renvoyer selon les cas à la présentation d'une situation dans son intégralité ou à la présentation d'un aménagement particulier d'une situation (ce que l'EN nomme dans l'extrait 81 une *« évolution »*).

Extrait 84 (ECP-VF4 ; p.310)

PR : Oui, mais c'est comme la dernière fois. C'est-à-dire que tu as deux temps que tu veux donner en une fois aux élèves.

CP : Ouais. C'est l'histoire des deux temps.

EN : Oui, je comprends.

(...)

PR : Non, ouais... Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps.

CP : Deux choses en même temps.

EN : Mum.

PR : Est-ce que pour toi...

EN : Oui, oui. Il n'y a pas de... Oui, oui, je comprends.

Ces extraits successifs d'ECP témoignent en apparence de la construction progressive d'un accord entre l'EN et les formateurs (notamment le PR) au sujet de la façon de signifier son activité en classe. Cet accord porte sur le fait que l'EN ait voulu lors de la leçon de la Visite Formative 4, suite à ce que lui avaient dit les formateurs en Visite Formative 3, donner « *deux temps (...) en une seule fois aux élèves* ». Le PR rajoute qu'il n'est pas possible de « *présenter aux élèves deux choses en même temps* ». A ce moment précis de l'ECP, le PR mène une activité pouvant être *a priori* qualifiée d'explication ostensive à propos d'une règle relative à la présentation des situations. Cette activité consiste à exemplariser la règle préalablement enseignée par un nouvel élément d'étayage. Cet élément d'étayage est relatif au nombre de temps à communiquer aux élèves simultanément (« *Non juste pour faire le bilan, on est d'accord que globalement que quand tu enseignes, tu ne peux pas présenter aux élèves deux choses en même temps* »), indépendamment de la nature de ces temps (une situation et son évolution ou deux situations différentes). Le PR associe donc de nouvelles circonstances exemplaires à la règle enseignée en vue de dissiper un éventuel malentendu avec l'EN et de l'engager dans des suivis conformes de cette règle.

Lors de son autoconfrontation, le PR commente son activité à ce moment de l'ECP. Il précise qu'il obtient l'accord de l'EN « *à l'usure* » (Extrait 85).

Extrait 85 (AC-PR-VF4 ; p.626)

PR : Donc là, je l'(*l'EN*) ai à l'usure quand même. Ça doit faire cinq fois..., ça fait cinq fois que je lui dis : « tu es d'accord qu'il y a deux temps ? ». Et il finit par dire : « d'accord ».

CH : Là, le truc, c'est l'usure, c'est : « bon là, il a dit d'accord », c'est ça ?

PR : Oui. Et à la fois il a dit d'accord pour quoi ? Pour me faire plaisir ? Est-ce qu'il a dit d'accord...

CH : Et à ce moment-là, tu es dans quel état d'esprit ? Tu as abouti ? Tu as..., tu en es où là ?

PR : Là, je suis déçu d'un truc, c'est que je m'étais dit que jamais je ne repartirai dans le truc qu'on négocie le principe et je me rends compte que j'ai eu un écueil que je n'avais pas expérimenté qui est... Je veux le faire réfléchir sur pourquoi il positionne théoriquement les choses.

Le PR suit la règle [*« Négocier le principe »* vaut pour *« vouloir faire réfléchir l'EN »* ce qui obtient comme résultat d'*« obtenir l'accord à l'usure, sans avoir de certitude sur les intentions de l'EN »*]. Selon le PR, son explication lors de l'ECP de la Visite Formative 4 n'a certainement pas été assez prescriptive. Il considère que son choix d'adopter une démarche consistant à *« négocier »* est *« un écueil »* car c'est ce qui a rendu plus difficile la mise en accord entre les formateurs et l'EN. En outre, le PR précise que suite à son activité de formation, il n'a aucune certitude sur le fait que l'EN associe une intention professionnelle (telle que [*« mettre rapidement les élèves au travail »*]) au principe délivré par les formateurs (*« il a dit d'accord pour quoi ? Pour me faire plaisir ? »*).

Dans l'extrait suivant toujours issu de son autoconfrontation relative à la Visite Formative 4, le PR complète ses propos en indiquant que l'exemple par lequel les formateurs étayaient la règle lors de l'ECP de la Visite Formative 4 n'aurait pas dû porter sur le nombre de situations à présenter simultanément (*« ce n'est pas une question de deux, trois, quatre évolutions »*) mais plutôt sur le nombre d'informations à communiquer aux élèves (Extrait 86).

Extrait 86 (AC-PR-VF4 ; p.627/629)

PR : Peut-être aussi que présenter une situation d'apprentissage, au-delà des différents temps, c'est qu'il y a un... J'aurais dû dire (lors de l'ECP de la Visite Formative 4) : *« ce n'est pas une question de deux, trois, quatre évolutions, c'est qu'il y a un maximum d'informations à pouvoir divulguer pour que l'action dès le départ soit efficace »*.

CH : Ouais, ouais.

PR : Là, si pendant quatre minutes tu parles et tu donnes une page d'informations... En fait, c'est en..., c'est peut-être quantifier aussi. Au-delà de lui (l'EN) dire *« ce n'est pas la situation et son évolution »*, c'est en termes de... Il y a une consigne, quelques contenus et ça part quoi.

(...)

PR : Il me dit : *« oui, je suis..., je suis brouillon »*. Et c'est ça en fait : est-ce que ce n'est pas... Présenter deux temps, au-delà de..., ça doit être court. (...) Présenter une situation, ce n'est pas que deux temps, c'est... Présenter une situation, ça doit être clair, concis, précis, pour les (*les élèves*) mettre rapidement au travail.

Dans cet extrait, le PR énonce la connaissance [*« Présenter une situation »* vaut pour *« divulguer un nombre limité d'informations aux élèves pour que l'action dès le départ soit efficace »* ce qui obtient comme résultats d'*« être clair »*, d'*« être court »* et de *« mettre les élèves rapidement au travail »*]. En verbalisant cette connaissance, il énonce finalement le conseil qu'il aurait dû délivrer à l'EN lors de l'ECP de la Visite Formative 4. Paradoxalement, le conseil effectivement délivré à l'EN lors de l'ECP a été étayé sur un élément relatif au nombre d'étapes à présenter aux élèves et non sur le nombre d'informations à leur communiquer en vue de les mettre rapidement en activité (*« Il y a une consigne, quelques*

contenus et ça part »). Autrement dit, lors de l'ECP, le PR a mené une activité d'explication de la règle sur la base d'un élément d'étayage inadéquat. L'extrait suivant, un peu plus loin dans l'autoconfrontation, confirme cette idée (Extrait 87).

Extrait 87 (AC-PR-VF4 ; p.627)

CH : Et lui, sa défense, elle est sur quoi alors ? Parce qu'il te dit : « je ne fais pas deux situations ; j'en fais une et son évolution ». Enfin on voit..., il dit : « ce n'est pas de l'apprentissage et du développement, c'est de l'apprentissage ». Il est sur quoi alors comme... Enfin, tu l'interprètes comment son positionnement là ?

PR : Je pense en fait qu'il n'a pas... En fait on n'a pas réussi à lui faire comprendre aussi jusqu'au bout qu'au-delà des deux temps, c'est..., il y a trop d'informations en fait.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, le PR confirme que selon lui, les formateurs n'ont pas « réussi à faire comprendre » à l'EN lors de l'ECP de la Visite Formative 4 que le conseil visant à transformer son activité de présentation ne porte pas sur le nombre de temps mais sur le nombre « d'informations » à donner simultanément aux élèves. Cette inefficacité de leur activité de formation peut être rattachée au manque d'exemplarité de l'exemple sélectionné lors de l'enseignement mais aussi de l'explication de la règle relative à la présentation des situations aux élèves.

Lors de son autoconfrontation, l'EN est aussi amené à commenter l'activité du PR lorsqu'il lui précise qu'il est préférable d'éviter de « présenter aux élèves deux choses en même temps ». Pour autant, il ne la signifie pas de la même façon que le PR. Il relève plutôt le caractère « non négociable » des propos du PR à ce moment de l'ECP, l'engageant dans la poursuite de son apprentissage de la règle relative à la présentation des situations (Extrait 88).

Extrait 88 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.552)

CH : Qu'est-ce qu'il (*le PR*) fait là pour toi ?

EN : Et bien, il le dit... « Bon, on fait le bilan, tu es bien d'accord avec ça ? ». Enfin moi, je pense qu'il s'assure qu'il n'y ait pas de malentendu sur tout ce que l'on a dit.

CH : Qu'il n'y ait pas de malentendu, ça veut dire quoi ?

EN : Malentendu par rapport au principe qu'il veut me faire passer. À mon avis, il a un truc non négociable à me dire, c'est comme ça et ce n'est pas autrement.

CH : Ouais.

EN : Et..., « voilà on est bien d'accord sur ça, est-ce que tu as bien entendu le message ? ». Enfin, le « on est bien d'accord », si je lui dis que je ne suis pas d'accord, il va me dire : « de toute façon... ». Enfin, je m'attends à ce qu'il me dise : « ce n'est pas négociable ».

L'EN suit la règle [*« S'assurer qu'il n'y ait pas de malentendu par rapport au principe »* vaut pour « ne pas négocier le principe » ce qui obtient comme résultat d'*« obtenir*

l'accord »] pour signifier l'activité du PR. Par ce suivi, il relève que le PR « *veut lui faire passer un principe non négociable* » et use pour cela d'une explication sans concession lors de l'ECP. En s'y prenant ainsi, le PR cherche selon l'EN à s'assurer « *qu'il n'y ait pas de malentendus* » au sujet de la façon de signifier l'épisode de leçon discuté.

3.1.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'explication est réalisée par le Professeur Référent : le constat d'un suivi inadéquat en classe de la règle enseignée

3.1.2.1. Un malentendu entre l'EN et les formateurs lors de l'enseignement de la règle relative à la présentation des situations

Lors de son autoconfrontation, le PR précise qu'il revient lors de l'ECP de la Visite Formative 4 sur la règle relative à la présentation des situations car elle a fait l'objet d'un malentendu entre l'EN et les formateurs à l'occasion de son enseignement lors de l'ECP de la Visite Formative 3. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à la Visite Formative 4, le PR rappelle tout d'abord que « *quand on présente une situation* » à des élèves, « *on ne peut pas (...) donner deux ou trois temps à la suite* ». Paradoxalement, c'est précisément « *le principe* » que les formateurs « *avaient enseigné* » à l'EN lors de la Visite Formative 3 et que ce dernier « *devait mettre en place* » lors de la leçon relative à la Visite Formative 4 (Extrait 89).

***Extrait 89* (AC-PR-VF4 ; p.627)**

CH : Donc là, le principe reprecise-le moi pour que l'on soit d'accord.

PR : C'est que quand on présente une situation, on ne peut pas, quel que soit son ancrage théorique, donner deux ou trois temps à la suite. Parce qu'en termes d'élèves, ils n'arrivent pas à... On l'a vu dans la pratique, ils n'arrivent pas à assimiler tous ces temps et l'évolution. C'est-à-dire que l'on ne peut pas donner différentes situations, la situation plus son évolution, même avec ces élèves-là.

CH : C'est quelque chose qui est extrait des leçons passées, c'est-à-dire...

PR : C'était le principe qu'on lui (*l'EN*) avait enseigné entre guillemets la dernière fois et qu'il devait mettre en œuvre aujourd'hui.

Dans cet extrait, le PR énonce la connaissance [*« Présenter les situations »* vaut pour *« laisser le temps aux élèves d'assimiler les consignes »* ce qui obtient comme résultat de *« ne pas donner deux ou trois temps à la suite »*]. Il établit en ce sens un lien entre la clarté de la présentation de la situation aux élèves et le fait de *« ne pas donner deux ou trois temps à la*

suite ». Dans l'extrait suivant, il reformule le principe relatif à la présentation des situations en précisant qu'il faut donner « *un seul temps* » à la fois alors même que l'observation de l'activité de l'EN laisse apparaître « *deux situations* » dans une même présentation. Il considère en ce sens que « *ce n'est pas ce que les formateurs attendent* » (Extrait 90).

Extrait 90 (AC-PR-VF4 ; p.624)

CH : Là, tu crois qu'il (*l'EN*) résiste ?

PR : Non, il ne résiste ou il résiste en termes de... Si on continue à parler et si on lui demande d'expliquer ce que sont ses situations, c'est que ce n'était pas clair et que l'on était obligé d'y prendre un temps. Donc là dans ma tête, et je le vois à mes yeux là, c'est qu'à la fois je l'écoute et je me dis : « voilà, il va nous démontrer ses différents temps ; comment après on arrive au fait que bon, simplement il y a deux situations et ce n'est pas ce que l'on (*les formateurs*) attend et comment on fait ? ».

A cet instant de l'autoconfrontation, le PR souhaite insister sur le fait que le conseil délivré à l'EN lors de l'ECP de la Visite Formative 3 portait sur le nombre de temps à présenter simultanément aux élèves (en l'occurrence un seul temps à la fois), quelle que soit la nature de ces temps (deux situations différentes ou une situation et son évolution). Or, lors de la leçon de la Visite Formative 4, l'EN a selon lui présenté simultanément « *différents temps* ».

Cette analyse révèle donc qu'un malentendu s'est glissé entre le PR et l'EN à l'occasion de l'enseignement de la règle relative à la présentation des situations lors de l'ECP de la Visite Formative 3. D'un côté, les formateurs ont enseigné lors de cet ECP la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *présenter un seul temps à la fois* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas perdre les élèves* » et « *les mettre rapidement en activité* »]. De l'autre côté, l'EN s'est engagé lors de ce même ECP dans l'apprentissage de la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *présenter séparément la situation d'apprentissage et la situation de développement* »]. Dit autrement, les formateurs ont enseigné une règle sur la base d'un élément d'étayage en lien avec le nombre de temps à présenter simultanément aux élèves alors que l'EN s'est engagé dans l'apprentissage d'une règle fondée sur un élément d'étayage en lien avec la nature des situations à ne pas présenter simultanément aux élèves.

Devant un tel résultat, nous pouvons nous interroger sur l'exemplarité de l'étayage de la règle enseignée lors de la Visite Formative 3 (à savoir le fait de [« *faire des choix* »] quand on présente une situation). Autrement dit, ce n'est peut-être pas la « bonne règle » qui a été enseignée à l'EN, au sens de règle permettant ensuite à l'EN, de part son étayage, d'agir en conformité en classe compte tenu des attentes des formateurs.

3.1.2.2. Des premiers suivis non conformes aux attentes des formateurs

Le malentendu relevé lors de l'enseignement de la règle lors de la Visite Formative 3 est à l'origine d'une inadéquation de ses premiers suivis par l'EN, inadéquation constatée par les formateurs lors de la leçon de la Visite Formative 4. Lors de cette leçon, l'EN a cherché à ne plus présenter les deux situations de travail (la situation dite d'« apprentissage » et la situation dite de « développement ») simultanément. Pour cela, il a mis en œuvre une fiche d'observation afin de recueillir des informations lui permettant de déterminer le moment opportun pour passer de la première à la deuxième situation. Or, lors de l'ECP faisant suite à cette leçon, la CP et le PR jugent que l'EN ne suit toujours pas de façon conforme en classe la règle relative à la présentation des situations car il présente toujours ses consignes sur deux temps consécutifs. Parallèlement, il est intéressant de noter que l'EN ne partage pas le même point de vue que les formateurs. Il considère avoir suivi de façon conforme lors de la leçon de la Visite Formative 4 la règle que lui ont enseignée les formateurs lors de la Visite Formative 3 puisqu'il ne présente plus consécutivement la situation d'apprentissage et la situation de développement mais seulement une situation d'apprentissage et son évolution. L'analyse proposée ci-après des propos des formateurs et de l'EN lors des autoconfrontations de la Visite Formative 4 étaye ce résultat.

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation de la Visite Formative 4, la CP rappelle qu'ils avaient avec le PR conseillé à l'EN à l'occasion de « *la deuxième séance* » (c'est-à-dire la Visite Formative 3) de présenter d'abord une « *première situation* » puis, dans un deuxième temps d'en présenter une seconde (« *peut-être en situation de matchs à thèmes* ») pour « *voir s'ils (les élèves) ont appris* ». En ce sens, elle confirme au chercheur qu'elle attendait « *des avancées* » dans l'activité de l'EN sur ce point lors de la Visite Formative 4. Or, elle rend compte du fait que lors de la leçon de cette visite, l'EN présente à nouveau « *les deux situations l'une après l'autre* », c'est-à-dire dans le même temps de parole (Extrait 91).

Extrait 91 (AC-CP-VF4 ; p.598/603)

CH : Ouais. Donc quel est le problème là quand C. (*le PR*) revient sur : « est-ce que c'est comme la dernière fois, apprentissage et développement » ? Pourquoi il fait ce lien là ? Qu'est-ce que vous voulez faire là ?

CP : Parce que N. (*l'EN*), la dernière fois... Et puis là, je ne sais plus quelle argumentation a N..., mais il dit, il explique les deux situations l'une après l'autre. Il explique dans... La situation elle-même, c'est d'abord tu réussis cinq fois de suite en allers-retours et ensuite sa situation de développement, tu l'as

réussie quand tu arrives à faire cinq fois consécutivement de façon aléatoire mais que tu as réussi à le déplacer, voilà. Et donc tout ce cheminement il l'explique en une fois.

CH : Voilà, c'est ça qui...

CP : Voilà, c'est là qu'il y a un petit souci puisque nous on lui (*l'EN*) dit : « première situation, c'est d'abord tu mets en place et après, peut-être en situation de matchs à thème... », je pense que c'est là que l'on voit s'ils (*les élèves*) ont appris. Et il me dit : « non, c'est la même situation où on fait... ».

CH : Donc là N., il est plutôt sur l'idée que comme c'est la même (*situation*), il donne...

CP : Voilà, ils donnent les deux (*étapes*) en même temps.

CH : D'accord.

CP : Enfin, je pense que c'est ça. En tout cas, à la deuxième séance, c'est sur ça que ça avait...

CH : Donc là, vous attendiez à des avancées sur ce point.

CP : Voilà.

(...)

CH : Mum. (...) Ce qui te permet de juger que ce n'est pas bon, c'est le résultat, c'est ça ? Ou c'est la présentation en tant que telle ? Je veux dire que tout à l'heure, tu me disais : « ce n'est pas bon parce que c'est long, ce n'est pas clair ».

CP : Oui mais je pense qu'après le résultat, c'est ça. Là, il avait quatre élèves⁸⁰, voilà c'était..., des élèves qui réagissent, qui, si ça ne marche pas... Voilà, il aurait été avec vingt cinq élèves, ce n'était pas possible. Le temps de lire la fiche, les explications, etc. Mais bon...

(...)

CH : Il y a eu une avancée pour toi entre les deux leçons ou pas ? D'un point de vue de la formation, tu penses que vous avez réussi à le faire avancer pas ?

CP : Oui, moi je pense qu'on a réussi à le faire avancer. Mais..., on l'a fait avancer parce qu'il est quand même..., c'est quelqu'un qui a du répondant.

CH : Ouais.

CP : Mais bon... Oui, oui, je pense qu'on l'a fait avancer.

CH : En même temps, tu es critique.

CP : Oui.

Même si la CP considère que les formateurs ont « *fait avancer* » l'EN depuis la Visite Formative 3, elle confirme au chercheur qu'elle reste « *critique* » quant à son activité de présentation des situations aux élèves lors de la leçon de la Visite Formative 3. Elle relève, par exemple, que le fait de présenter deux étapes consécutivement, qui sont relatives à une situation d'apprentissage puis de développement ou bien à une situation d'apprentissage et son évolution, « *n'est pas possible avec vingt-cinq élèves* » car cela prend trop de temps. Le suivi de la règle enseignée lors de la Visite Formative 3 reste donc non conforme à ses attentes, notamment car il ne permet pas d'obtenir une mise en activité rapide des élèves. Le critère lui permettant de juger de l'inadéquation de ce que fait l'EN renvoie en effet au temps de mise en activité des élèves (ou pour le dire autrement au temps d'inactivité des élèves avant leur mise en activité).

Pareillement à la CP, le PR considère que le suivi par l'EN de la règle enseignée lors de la Visite Formative 3 est non conforme aux attentes du collectif de formateurs. Dans

⁸⁰ Rappelons que les élèves n'étaient que quatre (alors qu'il y a vingt deux élèves inscrits) à l'occasion de cette leçon car elle a été réalisée un jour où un mouvement de grève des enseignants avait lieu dans l'éducation nationale.

l'extrait suivant issu de son autoconfrontation de la Visite Formative 4, le PR précise en effet que, même si l'EN « *change l'étiquette des deux temps* » en disant lors de l'ECP qu'il ne présente plus deux situations en même temps mais plutôt une situation et son évolution, « *il y a toujours deux temps* » dans sa présentation (Extrait 92).

Extrait 92 (AC-PR-VF4 ; p.623)

PR : Là, je l'ai bien senti le truc. C'est que là clairement c'est ce que j'avais senti, que j'attendais. Sur la première partie, il y a une incompréhension entre nous et lui. C'est-à-dire que nous (*le PR et la CP*), on a vu deux temps. Et en reprenant son canevas, on s'était dit que c'était apprentissage et développement. Sauf que l'apprentissage, c'était ces deux temps-là et il y avait le développement après en fait.

(...)

PR : Et là, il nous dit que l'étape suivante, c'est un autre apprentissage et pas un développement.

CH : Ouais.

PR : Mais c'est une autre situation, d'une certaine manière.

CH : Voilà, c'est ce que j'allais te poser comme question. Tu l'as..., cette...

PR : Au-delà du cadre théorique, ce sont bien deux temps identifiés.

CH : Ouais, c'est pour ça, je me pose la question. Dans la présentation, tu me dis : « ça ne va pas parce qu'il y en a trop ».

PR : Il y a deux temps.

CH : Il y a deux temps. Et là, tu apprends quoi de neuf ? Bon, ce sont deux temps...

PR : Il a change l'étiquette des deux temps, mais il y a toujours deux temps.

Le PR juge donc que les premiers suivis par l'EN de la règle enseignée lors de la Visite Formative 4 restent non satisfaisants car il continue de présenter simultanément « *deux temps identifiés* ». Le PR assimile cette inadéquation à une « *incompréhension* » entre l'EN et les formateurs lors de l'enseignement de la règle en Visite Formative 3.

L'EN n'a pas le même point de vue que les formateurs. Lors de son autoconfrontation relative à l'ECP relatif à la Visite Formative 4, il précise tout d'abord qu'il a effectivement présenté deux temps successifs aux élèves. Toutefois, ces deux temps ne correspondent pas à une situation d'apprentissage et une situation de développement comme il avait pu le faire en Visite Formative 3 mais sont « *deux temps d'apprentissage* » constitutifs de la même situation (Extrait 93).

Extrait 93 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.545)

EN : Ouais, mais je veux dire... Lui (*le PR*), dans sa démarche, il s'arrête sur un détail qui est l'apprentissage et le développement, par rapport à mon truc et il ne comprend pas que ce n'est pas du tout, enfin... Pour l'instant, il ne comprend pas en fait que ces deux temps-là ne sont pas..., enfin ne sont pas apprentissage et développement mais que ce sont deux temps d'apprentissage.

CH : Donc là, il te pose selon toi une vraie question. Parce que tu me dis qu'à la fois il est sûr de là où il veut en venir...

EN : Ouais... Et bien en fait, il est sûr de vouloir me dire que le principe, c'est « il faut présenter temps après temps ».

CH : Ouais. Par contre, tu n'es pas d'accord quoi.

EN : Euh si, si, je suis d'accord.

CH : Non mais tu n'es pas d'accord sur le fait que ce n'est pas un temps d'apprentissage et un temps de développement.

EN : Non, voilà. Parce que lui (*le PR*) après, il a interprété... Forcément, il essaie de se rattacher un petit peu à mon cadre. Et lui, il a interprété les deux temps, apprentissage et développement. Et il essaie de se dire que moi quand j'ai présenté ça, je l'ai présenté dans l'optique de : « je présente d'abord l'apprentissage et le développement, le critère de l'atteinte de l'apprentissage pour passer au développement ».

A cet instant de l'autoconfrontation, l'EN indique qu'il a essayé de suivre le conseil donné par les formateurs lors de la Visite Formative 3 selon lequel on ne présente pas la situation d'apprentissage et la situation de développement dans le même temps de parole. Il juge en effet avoir « *fait des choses différentes* » par rapport à la leçon de la Visite Formative 3. Plus précisément, lors de la leçon de cette visite, il avait « *donné toute la leçon* (c'est-à-dire une succession de situations) *sur un temps* (de parole) *unique* ». Lors de la leçon de la Visite Formative 4, il a plutôt « *présenté une situation sur un temps unique avec son évolution* ». S'il veut bien concéder « *qu'il y a encore un écueil* » dans sa présentation du fait qu'il a donné « *deux temps* » (c'est-à-dire une situation avec son évolution), il confirme toutefois au chercheur qu'il « *résiste* » à la remarque du PR qui veut lui faire dire que c'était « *comme la dernière fois* » (Extrait 94).

Extrait 94 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.549/550)

CH : Là, c'est marrant parce que tu résistes un peu.

EN : Je résiste un peu parce que la dernière fois... Parce que pour moi, j'ai quand même un peu..., parce que pour moi j'ai quand même fait des choses différentes. La dernière fois (*lors de la leçon de la Visite Formative 3*), j'avais donné, en gros, j'avais donné, entre l'échauffement et la partie défis, j'avais donné toute la leçon aux élèves.

CH : C'est-à-dire qu'à chaque fois que tu les rassemblais, tu donnais l'ensemble des consignes.

EN : Voilà. Niveau 1, je donnai l'ensemble des consignes de la leçon jusqu'aux défis.

CH : Ouais.

EN : Après, je n'avais plus qu'à revenir pour injecter des contenus.

CH : D'accord.

EN : Et ça, c'était pour les trois niveaux. Alors que là, j'ai essayé de donner la situation d'apprentissage... C'est vrai qu'il y a deux temps : un premier temps où il n'y a pas d'incertitude et un second temps où il y a de l'incertitude (...) Donc je leur explique ces deux temps, je leur explique ces deux temps en début de situation. Et lui (*le PR*), il me dit : « c'est comme la dernière fois ».

CH : Et oui !

EN : Et moi je lui dis : « non, ce n'est pas comme la dernière fois ; la dernière fois, j'ai présenté toute la leçon sur un temps unique alors que là j'ai présenté une situation sur un temps unique avec son évolution ».

CH : Donc là, tu n'es pas en accord. C'est-à-dire que, si je comprends bien, tu me dis : « j'ai quand même évolué ». Tu lui dis...

EN : Voilà, j'essaie de lui dire : « j'ai quand même évolué mais je comprends qu'il y a encore un écueil ». C'est ce que j'essaie de lui faire comprendre.

En énonçant la connaissance [« *Présenter différemment les situations* » vaut pour « *avoir présenté une situation sur un temps unique avec son évolution et non toute la leçon* » ce qui obtient comme résultat d'« *avoir quand même évolué par rapport à la leçon précédente* »], l'EN rend compte du fait qu'il n'a pas présenté « *l'ensemble des consignes de la leçon* » aux élèves sur un seul temps de parole mais seulement une situation et son évolution. C'est en ce sens qu'il considère « *qu'il a quand même évolué* » par rapport à la Visite Formative 3. En d'autres termes, l'EN considère qu'il a suivi de façon adéquate la règle enseignée lors de la Visite Formative 3 selon laquelle les situations doivent être présentées aux élèves les unes après les autres et non simultanément.

3.1.2.3. Des formateurs qui jugent que la présentation des situations manque encore de clarté

Lors de l'ECP relatif à la Visite Formative 4, les formateurs débattent avec l'EN de la « *présentation de la situation* » proposée aux élèves. Le PR juge que cette présentation « *n'est pas encore installée* » parce qu'elle manque encore de clarté. L'EN semble s'accorder avec le point de vue du PR en relevant qu'il « *s'est embrouillé* » dans la présentation (Extrait 95).

Extrait 95 (ECP-VF4 ; p.309)

PR : La première chose qui, pour nous, n'est pas encore installée... Autant les indicateurs, les fiches, pour nous, c'est très positif et on va essayer de le rendre plus efficace... Nous, sur la présentation de la situation, le fameux..., là où tu disais que ce n'était pas forcément clair, pour nous ça résiste encore en fait. C'est-à-dire sur la situation..., je la reprecise et puis après je te laisse t'exprimer.

(...)

PR : Tu dis... C'est la fameuse situation où ils (*les élèves*) doivent faire cinq fois, cinq fois. Alors déjà le « *cinq fois - cinq fois* »..., voilà.

EN : Ouais, je me suis embrouillé ouais.

Lorsqu'ils sont autoconfrontés sur cet extrait d'ECP, l'EN et les formateurs portent effectivement le même jugement sur l'épisode de leçon considéré : la présentation faite aux élèves n'a pas été claire.

D'un côté, dans l'extrait suivant issu de l'autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN confirme au chercheur qu'il est d'accord avec les formateurs lorsqu'ils précisent qu'il a « *manqué de clarté dans l'explication des situations* » (Extrait 96).

Extrait 96 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.543/545)

EN : Et en plus, ils (*les formateurs*) m'ont dit : « le, le critère manque de clarté et en plus toi tu manques de clarté dans l'explication des deux situations, puisque tu prends un temps énorme, en tous les cas trop conséquent, pour expliquer les deux situations ».

CH : Ouais.

EN : Et que finalement je perds du temps et je noie les élèves dans un flux d'informations beaucoup trop important.

(...)

EN : Là, ce qui est sûr, c'est qu'il (*le PR*) sait... Enfin pour lui, il veut en venir à l'idée que l'on présente temps après temps. Et quoi qu'il en soit...

CH : Donc là, on est d'accord que toi, à ce moment-là, tu entends : « la présentation n'a pas été claire ».

EN : Voilà. Et puis je suis d'accord en plus.

CH : Ça, tu es d'accord

EN : Ouais. Je suis d'accord parce que je l'ai ressenti un peu moi.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN précise pourquoi il peut être d'accord avec le jugement porté par les formateurs sur son activité (« *la présentation n'est pas claire* »). Il a effectivement constaté par lui-même lors de la leçon ce qu'ils lui disent (« *je l'ai ressenti un peu* »).

D'un autre côté, le jugement selon lequel la présentation des situations n'a pas été claire est confirmée par la CP qui considère que quand l'EN « *prend la parole et qu'il donne des explications* » aux élèves, « *les choses ne sont pas claires* ». L'extrait suivant, issu de l'autoconfrontation de la CP, documente cette idée (Extrait 97).

Extrait 97 (AC-CP-VF4 ; p.596)

CH : Là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? Parce que toi tu viens de parler et lui (*le PR*) il prend la main.

CP : Il, il re-dit de façon plus claire... C'est la mise en place de la situation. Ce qui a été...

CH : Il (*EN*) a l'air d'accord là.

CP : Oui, oui. Ce qui a été saillant la première fois et la deuxième fois (*lors des leçons relatives aux Visites Formatives 2 et 3*), c'est que même... Quelle que soit la cohérence et la justification de ses situations, elles sont mises en place de telle façon que ça ne..., voilà.

CH : Mises en place, c'est-à-dire au moment où il les présente, c'est ça ?

CP : Au moment où il les présente. C'est la présentation, c'est-à-dire quand il prend la parole et qu'il donne les explications, les consignes. Euh..., les choses ne sont pas claires.

Quant au PR, il juge lui aussi que la présentation de l'EN « *ne fonctionnait pas* » car il a présenté « *deux temps* » simultanément. Selon lui, pour rendre une présentation claire, « *on ne peut pas présenter deux situations en même temps* ». C'est ce que documente l'extrait suivant (Extrait 98).

Extrait 98 (AC-PR-VF4 ; p.621)

PR : Ouais. Euh... Oui, parce que je veux aller au bout de ma démarche. Il y a certaines fois où..., voilà j'ai pris pour moi que ça n'allait pas au niveau de... Il y a le principe : on avait dit que présenter une situation, ça devait être clair, concis et qu'on ne peut pas présenter deux situations en même temps.

CH : Ouais.

PR : Donc l'une après l'autre.

CH : Donc là, ça veut dire que vous avez jugé qu'il y avait deux situations en une.

PR : Qu'il y avait deux temps.

CH : Mais tu ne sais pas si ce sont deux situations...

PR : Mais... Il y a quand même deux temps et quoiqu'il arrive, on a vu que ça ne fonctionnait pas.

Les trois acteurs sont donc d'accord pour juger que la présentation des situations aux élèves a manqué de clarté.

3.1.3. Les conséquences de l'activité d'explication menée par le Professeur Référent : des premiers suivis de la règle par l'Enseignant Novice lors de l'autoconfrontation conformes aux attentes des formateurs

Lorsque l'EN est autoconfronté sur l'extrait d'ECP⁸¹ au cours duquel le PR lui demande de ne pas « *présenter aux élèves deux choses en même temps* », il souligne que l'ECP l'« *amène* » à prendre conscience du fait qu'il aurait « *dû découper les deux temps* » de la situation présentée. En d'autres termes, l'EN considère qu'il n'aurait pas dû présenter ces deux étapes du travail proposé aux élèves simultanément mais séparément (Extrait 99).

Extrait 99 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.552/553)

EN : Et..., voilà. « On est bien d'accord sur ça, est-ce que tu as bien entendu le message » ? Enfin, le « on est bien d'accord », si je lui dis que je ne suis pas d'accord, il va me dire : « de toute façon... ». Enfin, je m'attends à ce qu'il me dise : « ce n'est pas négociable ».

CH : Ouais. Et en même temps, tu, tu..., par rapport à toutes tes préoccupations relatives à des solutions, euh..., bon c'est le constat ça.

EN : Il (*le PR*) y vient dans les solutions. Ce sont les deux temps... Enfin si elle est quand même évidente : les deux temps d'apprentissage, il aurait fallu les découper, il aurait fallu...

CH : Donc en fait, là tu ne rebondis pas parce que tu avais quand même trouvé des solutions en amont.

EN : Et bien... Je ne m'étais pas rendu compte du fait que..., du fait que j'aurais dû découper les deux temps. Et le fait que... Quand ils me l'ont dit, je me suis dit : « bon effectivement... ».

CH : Ouais. Non, je parle de là, c'est-à-dire que l'entretien t'amène ça.

EN : Oui, l'entretien m'amène ça.

CH : Et donc..., et là tu fais le lien avec... C'est-à-dire que là tu ne réagis pas finalement *a priori* pour ces raisons-là.

EN : Oui, oui, parce que je me dis..., je me dis que j'aurais pu découper les deux temps.

⁸¹ Cet extrait a été présenté dans le Point 3.1.1. des résultats.

L'EN suit la règle [« *Présenter les situations* » vaut pour « *découper les deux temps de la situation dans la présentation* »]. Le suivi de cette règle lors de l'autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 4 témoigne d'un premier suivi conforme de la règle enseignée lors de la Visite Formative 3 par les formateurs et ayant fait l'objet d'une explication lors de la Visite Formative 4. Notons que si l'explication ostensive de PR menée lors de l'ECP de la Visite Formative 4 permet à l'EN un premier suivi conforme de la règle enseignée lors de la Visite Formative 3, l'apprentissage de cette règle ne sera finalisé qu'une fois que les résultats attendus seront constatés par l'EN. Cette finalisation ne pourra s'effectuer que dans le jeu de langage en quelque sorte d'appartenance de la règle considérée, c'est-à-dire celui de l'intervention en classe.

3.1.4. Synthèse

Lors de cet épisode d'ECP, le PR mène une activité d'explication ostensive à propos de la règle relative à la présentation des situations enseignée à l'occasion de la visite précédente. Cette activité de formation est jugée de façon différente par le PR et l'EN.

Le PR considère, d'une part, que son activité d'explication de la règle ne lui permet pas d'obtenir les résultats escomptés, à savoir l'obtention rapide d'un accord de l'EN sur la façon de signifier son activité de classe. Il considère que les résultats inappropriés obtenus par l'EN lors de son suivi de la règle qui lui a été enseignée sont directement dépendants du fait que son activité d'explication s'est appuyée sur une démarche fondée sur le principe de la négociation et n'a donc pas été suffisamment prescriptive. Le PR considère d'autre part que son activité d'explication n'a pas abouti parce qu'il n'a pas non plus choisi le bon exemple. A l'inverse du PR, l'EN relève que lors de ce temps de formation le PR n'a fait aucune concession et n'a pas cherché à négocier les solutions qui lui ont été proposées.

Le PR s'engage dans cette activité d'explication après avoir constaté communément avec la CP lors de l'observation de la leçon que le suivi par l'EN de la règle enseignée à l'occasion de la visite précédente n'était pas conforme à leurs attentes. Selon les formateurs, ce manque de conformité peut être rattaché à une mésinterprétation de l'EN à l'occasion de l'enseignement de la règle. Par ailleurs, cette activité d'explication intervient alors que l'EN et les formateurs sont d'accord pour juger que la présentation des situations aux élèves n'est toujours pas claire.

L'activité d'explication ostensive du PR semble présenter des conséquences sur la formation de l'EN puisque ce dernier réalise en situation d'autoconfrontation des premiers suivis (de type verbalisation) de la règle considérée conformes aux attentes des formateurs. Il lui reste à constater en situation de classe les résultats attendus du suivi de cette règle pour en finaliser l'apprentissage.

3.2. L'activité d'explication des formateurs relative à l'épisode [« *Mettre en œuvre une fiche d'observation* »⁸²]

3.2.1. L'activité d'explication ostensive menée par la Conseillère Pédagogique et le Professeur Référent

Rappelons que lors de l'ECP relatif à la Visite Formative 3, l'EN et les formateurs ont discuté de l'intérêt d'utiliser une fiche d'observation avec les élèves. Cet échange a débouché sur l'apprentissage d'une nouvelle règle professionnelle par l'EN (règle présentée dans le point 2.3.1. des résultats) formalisée comme suit : [« *Présenter les situations groupe par groupe* » vaut pour « *présenter à chaque groupe la situation d'apprentissage et le critère à atteindre à l'aide d'une fiche qui le renseigne* » et « *ne présenter la situation de développement qu'une fois que le critère est atteint* » ce qui obtient comme résultats de « *ne pas perdre les élèves* » et « *passer plus vite de groupe en groupe* »].

Lors de la leçon de la Visite Formative 4, l'EN a exploité une fiche d'observation avec les élèves sur laquelle figurent plusieurs critères afin que ces derniers puissent identifier s'ils sont en réussite ou en échec. Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, les formateurs et l'EN échangent au sujet des modalités d'utilisation de cette fiche. Dans l'extrait suivant issu de l'ECP de la Visite Formative 4, les formateurs expliquent à l'EN qu'il doit rendre sa fiche « *plus simple* » (Extrait 100).

⁸² Cet épisode est issu de la Visite Formative 4 de l'Étape 3 du dispositif.

Extrait 100 (ECP-VF4 ; p.311)

CP : Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum.

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. Donc finalement, il aurait fallu dédoubler (*les colonnes*) et peut-être ensuite..., euh... Le système de : « si tu n'y arrives pas à atteindre, tu mets une croix ; si tu y arrives, tu mets un trait », c'est ça ?

EN : Mum, mum.

CP : Donc, tu leur dis : « faire un trait dans la case correspondante chaque fois que le critère apparaît ; faire une croix chaque fois qu'il n'apparaît pas ». Et bien moi, je pense que tu aurais dû faire : « on fait dix lancements et on met croix ou barre suivant si c'est réussi ou pas ».

Pour rendre cette fiche plus simple, les formateurs (et plus particulièrement la CP) proposent à l'EN de réduire le nombre de « *phrases* », d'« *explications* » et mettre en place « *un système* » avec des « *croix* » et des « *traits* » en fonction de l'échec ou de la réussite de l'élève dans la situation.

Lorsqu'elle est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, la CP précise qu'elle considère que l'EN a fait une fiche « *pour faire une fiche* », c'est-à-dire sans chercher à la rendre fonctionnelle pour les élèves. La fiche utilisée n'est donc pas conforme à ses attentes. Elle cherche donc à « *refaire la fiche* » lors de l'ECP (Extrait 101).

Extrait 101 (AC-CP-VF4 ; p.607/611)

CH : Et donc là, on est sur quoi ?

CP : Sur la construction de la fiche, qui est comme ses explications...

CH : Ah, c'est parce que c'est comme tout à l'heure que tu reviens dessus.

CP : Non, non, c'était deux choses. On allait parler de la mise en place de la situation. Mais la fiche, elle n'est pas..., ce n'est pas une chose extérieure. C'est un élément de la situation pour moi. Et donc..., s'il (*l'EN*) me fait une fiche pour faire une fiche...

CH : C'est ce qu'il a fait là pour toi ?

CP : Oui, je pense.

(...)

CH : Et donc là, qu'est-ce que tu cherches à faire alors finalement ?

CP : A refaire la fiche.

CH : A refaire la fiche là.

CP : Non, là je lui dis : « tu aurais dû peut-être... ».

CH : Tu ne dis pas ça ; tu dis : « là, on ne comprend pas ; là, il y a des phrases... ».

CP : Voilà, je, je critique la fiche en essayant de lui montrer que... Une fiche, c'est quelques indications qui... Ça doit aller vite, dans la situation ça doit être rapide.

La CP suit la règle [« *Critiquer la fiche* » vaut pour « *juger que la fiche n'est pas claire* » ce qui obtient comme résultat de « *refaire la fiche* »]. Parallèlement, la CP énonce la connaissance [« *Mettre en œuvre une fiche d'observation* » vaut pour « *donner seulement* »

quelques indications aux élèves » et « *l'utiliser rapidement dans la situation* » ce qui obtient comme résultat de « *ne pas mettre de phrases* »]. Cette connaissance lui permet de justifier son point de vue selon lequel la fiche conçue par l'EN manquait de clarté pour les élèves. Ce jugement la conduit à être « *critique* » par rapport à la fiche utilisée et à tenter lors de l'ECP de la rendre plus fonctionnelle (« *Une fiche, c'est quelques indications qui... Ça doit aller vite, dans la situation ça doit être rapide* »). Pour « *refaire la fiche* », la CP s'engage plus précisément dans une activité d'explication.

Lorsqu'il est autoconfronté sur le même extrait d'ECP, le PR revient sur son activité mais aussi et surtout sur celle de la CP à ce moment de l'ECP. Dans l'extrait suivant, il indique que la CP « *revient sur la conception de la fiche* ». Il relie cette activité au fait que l'EN « *ne s'est pas mis à la place de l'élève* » qui allait utiliser la fiche lorsqu'il l'a élaborée, ce qui l'a conduit à proposer un outil peu exploitable (Extrait 102).

Extrait 102 (AC-PR-VF4 ; p.631/632)

CH : Qu'est-ce qu'ils (*la CP et l'EN*) font là en fait ? Qu'est-ce qu'elle fait P. (*la CP*) ? Elle revient sur quoi ?

PR : La fiche.

CH : Ouais.

PR : C'était son idée la semaine dernière la fiche.

CH : C'est pour ça que tu lui donnes la main ?

PR : Oui, oui. Et euh..., et puis...

CH : Et alors là, qu'est-ce qu'elle dit concrètement ?

PR : Elle revient sur l'aspect..., la, la conception de la fiche. Elle y revient et donc je la laisse parler sur la conception. On en a parlé un peu avant et...

CH : La conception, c'est-à-dire la forme de la fiche ?

PR : Voilà, la forme de la fiche, la lisibilité de la fiche.

CH : D'accord. Pour les élèves, pour...

PR : Pour les élèves.

CH : Ouais. Et donc là, le jugement qu'elle porte, c'est quoi ? Vous vous êtes mis d'accord sur ça ? Vous avez...

PR : Oui, oui, c'est que... Elle (*la fiche*) est..., elle est comme d'habitude un peu au service de N. (*l'EN*) et..., il ne s'est pas mis à la place de l'élève qui allait la lire. Donc du coup... Et puis voilà, c'était l'idée de P. que... Là, je trouve que c'est intéressant que ce soit elle qui lui expose, qui lui explique, qui le convainc plus que moi. Parce que je ne serai pas présent tout le temps, qu'ils (*la CP et l'EN*) vont se..., et qu'ils vont aller dans ce suivi.

CH : Ouais.

PR : (...) Là, je trouve que c'est intéressant aussi que ce soit elle (*la CP*) qui lui présente..., « voilà, la fiche je la vois de telle et telle façon ». Parce que la semaine prochaine, c'est elle peut-être qui va voir la nouvelle fiche, que je ne serai pas là et que du coup je trouve ça intéressant que ce soit plutôt elle qui présente ces aspects pragmatiques que moi. Et du coup, j'observe comment eux vont arriver à s'entendre.

Lors de ce moment d'autoconfrontation, le PR suit la règle [« *Revenir sur la forme de la fiche* » vaut pour « *avoir constaté que la fiche manquait de lisibilité* » ce qui obtient comme

résultat de « *chercher à exposer, à expliquer, à convaincre l'EN* »] pour signifier l'activité de la CP à ce moment de l'ECP. Parallèlement, il suit la règle [« *Laisser l'initiative du travail de formation sur la fiche et sa mise en œuvre en classe à la CP* » vaut pour (prendre en considération que) « *l'idée de mettre en œuvre une fiche est une idée de la CP* » et (que) « *c'est la CP qui va contrôler le suivi de ce qui est enseigné lors des séances suivantes* »] pour signifier sa propre activité à ce moment de l'ECP. Par ce suivi, le PR donne en quelque sorte accès à ses intentions. Il laisse la CP s'expliquer avec l'EN car il juge « *intéressant* » que ce soit elle « *qui lui explique et qui le convainc* ». Ce jugement est tenu par le fait que c'est elle qui a proposé à l'EN d'utiliser une fiche avec ses élèves lors de l'ECP de la visite précédente. Complémentairement, c'est elle qui assure le « *suivi* » de l'EN tout au long de l'année scolaire. A ce sujet, lors de la prochaine visite, elle sera la seule à « *voir la nouvelle fiche* » mise en œuvre par l'EN avec ses élèves. En ce sens, il considère qu'il est pertinent qu'elle prenne la main lors de ce travail de réélaboration de la fiche.

Lorsqu'il est autoconfronté sur l'extrait d'ECP précédent, l'EN précise que la CP « *essaie de trouver des solutions* » parce que la fiche mise en œuvre pendant la leçon « *n'était pas très claire* » et qu'« *il y a encore des trucs à améliorer* ». L'extrait suivant documente cette idée (Extrait 103).

Extrait 103 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.554/555)

CH : Elle (*la CP*) fait quoi pour toi là ?

EN : J'ai l'impression qu'elle me... Bon, elle me fait un constat : « la fiche n'était pas très claire, pour moi en tout cas » elle dit.

CH : Ouais.

EN : Et elle essaie de trouver des solutions et elle les construit en temps réel, ce qui fait que...

CH : Là, elle construit des solutions.

EN : Elle essaie.

CH : D'accord.

EN : Parce qu'elle dit..., elle dit : « il aurait fallu doubler les colonnes puis faire une croix... ».

(...)

EN : C'est : « tu as essayé la fiche et effectivement il y a des trucs qui ne vont pas ». C. (*le PR*) dit à un moment que ça a été mieux, il y a eu du mieux dans l'apprentissage, même dans la gestion du groupe, etc. « Toi, tu as plus enseigné », bref il dit que c'était un apport, la fiche a été un apport. Mais P. (*la CP*) dit : « il y a encore des trucs à améliorer sur la fiche, notamment au niveau des critères où il me semble que tu recales tes consignes sur la fiche et que ce n'est pas réellement ça le but d'une fiche ».

CH : Ouais, c'est ça. Elle dit : « tu écris un peu ce que tu dis ».

EN : « Tu écris un peu ce que tu dis », voilà c'est ça.

L'EN suit la règle [« *Constater que la fiche n'est pas claire* » vaut pour « *juger qu'il y a encore des trucs à améliorer sur la fiche* » ce qui obtient comme résultat d'« *essayer de*

trouver des solutions (comme par exemple doubler les colonnes) »] pour signifier l'activité de la CP au moment de l'ECP considéré. Selon lui, la CP cherche à « *construire en temps réel des solutions* » (« *elle dit : « il aurait fallu doubler les colonnes puis faire une croix... »* ») afin qu'il parvienne à élaborer une fiche plus pertinente pour ses élèves. Autrement dit, l'activité d'explication de la CP lors de l'ECP de la Visite Formative 4 consiste à donner d'autres exemples de suivis de la règle enseignée à l'EN lors de la Visite Formative 3 en vue de lever les éventuelles mésinterprétations de l'EN à l'occasion de cet enseignement. Ce nouvel étayage de la règle préalablement enseignée vise à ce que l'EN tombe d'accord avec les formateurs sur ce qu'est [*« Faire une fiche d'observation utile pour les élèves »*].

Un peu plus tardivement dans l'ECP, le PR revient sur le manque de clarté de la fiche conçue par l'EN, notamment sur le plan de « *la forme* ». Afin de rendre la fiche plus lisible pour les élèves, il propose, « *au lieu de faire une grande phrase* » pour expliquer aux élèves comment remplir la fiche, de mettre « *une légende* » intégrant des symboles tels que « *une croix* » ou « *un trait* » (Extrait 104).

Extrait 104 (ECP-VF4 ; p.312)

PR : Donc il y a deux choses : le fond et la forme.

CP : Le fond et la forme oui.

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé (*critère*) qualitatif et (*critère*) quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

PR : Parce que du coup, tu as dû le rappeler. D'ailleurs... Le nombre d'échanges quoi. Là, juste sur la forme.

EN : Oui, oui, je me suis embrouillé.

PR : C'est-à-dire que dans la case, c'était les deux du coup pour eux (*les élèves*). Parce que du coup juste dans l'explication de la forme, il y avait juste... Moi j'aurais mis juste la légende : « c'est quoi une croix », « c'est quoi un trait », au lieu de faire une grande phrase. C'est ce qu'on s'est dit.

L'activité menée collectivement par les formateurs à ce moment-là de l'ECP peut être qualifiée d'explication ostensive. Lors des extraits d'ECP précédents, ils reviennent en effet sur une règle relative à la mise en œuvre d'une fiche d'observation avec les élèves. Cette règle avait été enseignée à l'EN en situation de formation (lors de la Visite Formative 3) et suivie par l'EN en classe (lors de la Visite Formative 4). Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, ils débattent de ces premiers suivis. En proposant un système de notation intégrant des croix et des traits, ils donnent à voir à l'EN un nouvel exemple de suivi de la règle enseignée, exemple qui devrait permettre d'étalonner les prochains suivis de la règle par l'EN en classe.

Lorsqu'il est autoconfronté sur l'extrait d'ECP précédent, l'EN indique qu'il est d'accord avec les formateurs sur le fait que « *sur la présentation de la fiche, il y a à redire* ». De ce fait, il est en attente de « *solutions sur la fiche* » afin d'améliorer sa « *forme* ». Les explications successives de la CP et du PR lui permettent au final de retenir une solution relative à la « *légende* » (Extrait 105).

Extrait 105 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.559)

CH : Donc en fait là, tu n'as rien à apprendre sur le fond.

EN : J'ai l'impression ouais. (...) Par contre, sur la présentation de la fiche, il y a à redire. C'est ce qu'il (*le PR*) dit là. Il dit... Il est en train de dire qu'il faut que le (*critère*) qualitatif et le (*critère*) quantitatif soient sur la même fiche. Par contre, il est en train de dire qu'il y avait d'autres solutions pour le présenter plus simples.

CH : Donc ça, c'est la forme.

EN : La forme. Il me dit que la forme est à revoir et là je suis tout à fait d'accord. C'est ce que je disais au tout début de notre entretien quand je disais : « je veux des solutions sur la fiche ».

CH : Et là, là tu prends des solutions.

EN : Oui. Notamment une, enfin moi j'en retiens une, c'est cette histoire de la légende et je prends conscience qu'effectivement c'est ce qui ne la rend pas claire la fiche.

CH : C'est-à-dire ?

EN : Le fait qu'il y ait « cinq fois - cinq fois », le fait qu'il y est plusieurs phrases...

CH : Ouais, les phrases, P. (*la CP*) disait « les phrases... »...

EN : Voilà, les blocs de phrases..., je prends conscience de ça. Et ce qui m'intéresse, c'est... En fait, P. lançait l'idée que la fiche n'était pas claire.

CH : Ouais.

EN : Elle a lancé des bribes de solutions qu'on a discutées. Moi, je suis plus ou moins d'accord, en fait j'ai, j'ai retranscrit dans l'histoire...

CH : Ouais, parce que là, tu n'avais pas l'air d'accord...

EN : Sur certaines choses, non. Mais après, le débat qu'elle...

CH : Vous y revenez finalement.

EN : Au final, on y revient mais on arrive à un truc, à une solution qui me convient.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN suit la règle [« *Etre en attente de solutions sur la fiche* » vaut pour « *être conscient que la fiche manque de clarté* » ce qui obtient comme résultats de « *retenir la solution proposée par le PR* » et « *prendre conscience que la solution permet de rendre la fiche plus claire* »]. Par ce suivi, l'EN indique que son accord avec les formateurs sur le fait que la fiche a manqué de clarté l'a placé dès le début de l'entretien en attente de solutions (« *je veux des solutions sur la fiche* »). Les premières explications de la CP lui ont apporté des « *bribes de solutions* » avec lesquelles il était « *plus ou moins d'accord* ». Ce sont ensuite les explications du PR, qui « *revient* » sur le manque de clarté de la fiche et lui propose d'insérer une légende, qui lui permettent de retenir une solution qu'il juge convenable (« *on arrive à un truc, à une solution qui me convient* »). Autrement dit, l'insistance et la redondance des explications du collectif de formateurs par la

multiplication des exemples de suivis de la règle considérée permettent d'aboutir finalement à un accord entre l'EN et les formateurs.

3.2.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'explication est menée par les formateurs : un accord entre l'Enseignant Novice et la Conseillère Pédagogique sur le manque de clarté de la fiche

Dans l'extrait d'ECP suivant, les remarques des formateurs portent essentiellement « *sur la forme* » de la fiche. La CP indique effectivement que l'outil proposé aux élèves aurait pu être « *encore plus simple* » (Extrait 106).

Extrait 106 (ECP-VF4 ; p.311)

CP : Et bien oui... Alors donc... De mettre une fiche, c'est bien. Mais bon, on a vu quand même que le côté quantitatif et qualitatif, il n'y était pas. Enfin..., comment te dire ? Cette fiche, elle reproduit ce que tu leur dis pour moi. Je..., voilà. Moi, je l'aurais faite encore plus simple.

EN : Mum

CP : C'est-à-dire que là, tu remets des phrases : « en coopération, il faut que la perte du volant... ». Alors que cette fiche, elle doit... Presque il n'y a pas besoin de verbes, etc., d'explications. C'est : « perte du volant, une croix », euh..., tu vois ce que je veux dire. L'explication, elle doit être encore plus simple. (...)

PR : Sur la forme, nous c'est vrai que la seule chose que l'on se disait, c'est que par exemple là tu mets juste un trait, une croix et tu mets à quoi ça correspond. Et c'est vrai que le critère des cinq traits, il est tout petit tu vois. On aurait associé (*critère*) qualitatif et (*critère*) quantitatif, tu vois, dans la même case.

EN : D'accord.

A la lecture de ces échanges, un accord semble apparaître entre l'EN et les formateurs. Ils considèrent en effet communément que la fiche d'observation exploitée lors de la leçon de la Visite Formative 4 a manqué de simplicité (« *Moi, je l'aurais faite encore plus simple* »). Selon la CP, ceci est principalement dû au fait que l'EN a écrit trop de « *phrases* » et d'« *explications* » sur la fiche. C'est d'ailleurs pour répondre à cette critique que le PR propose en suivant à l'EN d'utiliser davantage de symboles (« *tu mets juste un trait, juste une croix* ») afin de rendre la fiche plus fonctionnelle.

Lors de leurs autoconfrontations relatives à la Visite Formative 4, l'EN et la CP précisent leur point de vue respectif quant à la fiche d'observation proposée aux élèves. Ils jugent que cette dernière manque effectivement de clarté.

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN précise qu'il « retient » que, « sur la forme », la fiche « est mal présentée ». De ce fait, elle « n'est pas forcément utilisable » par les élèves s'il « ne reste pas trop derrière » eux (Extrait 107).

Extrait 107 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.568/569)

CH : Donc elle (*la fiche*) ne fonctionne pas mais en même temps tu enseignes mieux.

EN : Voilà.

CH : C'est ça qu'il (*le PR*) dit.

EN : C'est ça qu'il dit. Et euh..., la fiche ne fonctionne pas dans le sens où elle aurait pu être mieux présentée. Sur le fond, tout y est. Il me dit ça, enfin moi j'en retiens ça : « sur le fond, tout y est ; par contre sur la forme, c'est mal présenté ». Du coup, ce n'est pas forcément utile pour les élèves, enfin..., ce n'est pas forcément utilisable, si je ne reste pas trop derrière, pour les élèves.

Lors de son autoconfrontation relative à la leçon, l'EN précise par ailleurs qu'il « se centre sur la fiche » pendant la leçon car celle-ci « nécessite une explication » auprès des élèves. Plus précisément, ce serait selon lui « la façon de remplir la fiche » qui ne serait « pas claire » (Extrait 108).

Extrait 108 (EAC-EN-Leçon-VF4 ; p.586/587)

EN : Mais... Du coup, je veux m'assurer que la fiche est bien comprise et..., ouais. Donc je me centre sur la fiche et pas sur ceux (*les élèves*) qui travaillent. Mais une fois que la fiche sera comprise, je me centrerai sur ceux qui travaillent.

CH : Et ça, tu penses que c'est le fait qu'ils soient quatre (*élèves*) aussi ?

EN : Non, ça c'est sur le fait que la fiche n'est pas... C'est ce que l'on disait l'autre fois : elle n'est pas forcément assez ergonomique et elle nécessite une explication.

CH : Pourtant tu me dis que c'est clair là.

EN : Je pense que le critère... Quand je dis « c'est clair », c'est le critère qui est clair et qui est compris par les élèves. Mais après la fiche, les « cinq fois - cinq fois », les traits et les croix, c'est ça qui n'est pas clair.

CH : D'accord. Donc ce qu'il y a à faire serait clair mais la façon de remplir la fiche pour l'observer...

EN : La façon de remplir la fiche n'est pas claire.

CH : Ouais.

EN : Et..., et c'est pour ça que dans l'entretien, quand P. (*la CP*) me dit : « la fiche n'est pas ergonomique », je ne lui dis pas non.

Dans cet extrait, l'EN suit la règle [*« Mettre en œuvre une fiche d'observation ergonomique »* vaut pour *« mettre en œuvre une fiche claire à remplir, qui ne nécessite pas d'explications »* ce qui obtient comme résultats de *« ne pas avoir à s'assurer de la compréhension de la fiche »* et de *« ne plus se centrer sur les observateurs mais sur les élèves qui travaillent »*]. Le suivi de cette règle le conduit à juger que la fiche qu'il a mise en œuvre lors de la leçon de la Visite Formative 4 n'est finalement pas « assez ergonomique ».

Lors de son autoconfrontation, la CP « critique » aussi la fiche proposée par l'EN aux élèves. Elle précise que la fiche d'observation reste selon elle « *une chose un peu obscure* » pour l'EN. C'est pour cela qu'il ne parvient pas à construire une fiche claire et accessible par ses élèves. L'extrait suivant documente cette idée (Extrait 109).

Extrait 109 (AC-CP-VF4 ; p.608)

CP : Il (l'EN) a dit : « ouais, il faudrait faire une fiche pour... ». Mais la fiche elle-même était à l'image de, de sa mise en place de situation. C'est-à-dire une chose un peu obscure. Donc je me dis : « est-ce qu'il... ».

CH : Obscure pour lui ? Pour, pour les élèves tu veux dire ?

CP : Pour les élèves. Mais moi je pense que..., ça va de pair je veux dire. Ce que tu conçois bien tu le dis bien. Enfin je veux dire..., ce que tu conçois bien..., enfin la fiche elle est claire.

CH : Donc là quand même il n'est pas clair dans sa tête non plus.

CP : Ouais, moi je trouve qu'il n'est pas clair.

(...)

CP : Voilà, je, je critique la fiche en essayant de lui montrer que... Une, une fiche, c'est quelques indications qui... Ça doit aller vite, dans la situation ça doit être rapide. Et que si tu mets des phrases que les élèves se mettent à lire pendant deux heures..., bon voilà.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, la CP juge que l'EN « *n'est pas clair* » ni dans la conception de la fiche, ni dans sa présentation aux élèves. Elle associe au final le manque de clarté au fait que l'EN donne trop d'indications aux élèves, ce qui est notamment dû à l'utilisation de phrases, alors que la mise en œuvre d'une fiche d'observation doit « *aller vite* », « *être rapide* ».

3.2.3. Les conséquences de l'explication ostensive menée par les formateurs

3.2.3.1. L'Enseignant Novice s'engage en situation d'autoconfrontation dans des premiers suivis de la règle enseignée conforme aux attentes des formateurs

Rappelons que lors de son autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 4, l'EN indique qu'il « *retient* » de l'entretien une solution pour rendre la fiche plus claire, à savoir « *l'histoire de la légende* » (Extrait 110).

Extrait 110 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.559)⁸³

EN : Il est en train de dire qu'il y avait d'autres solutions pour présenter le critère, plus simples.
CH : Donc ça, c'est la forme.
EN : La forme. Il me dit que la forme est à revoir et là je suis tout à fait d'accord. C'est ce que je disais au tout début de notre entretien quand je disais : « je veux des solutions sur la fiche ».
CH : Et là, là tu prends des solutions.
EN : Oui. Notamment une, enfin moi j'en retiens une, c'est cette histoire de la légende et je prends conscience qu'effectivement, c'est ce qui ne la rend pas claire la fiche.
CH : C'est-à-dire ?
EN : Le fait qu'il y ait « cinq fois, cinq fois », le fait qu'il y est plusieurs phrases...
CH : Ouais, les phrases, P. (*la CP*) disait « les phrases... ».
EN : Voilà, les blocs de phrases..., je prends conscience de ça. Et ce qui m'intéresse, c'est... En fait, P. lançait l'idée de la fiche et qu'elle n'était pas claire.
CH : Ouais.
EN : Elle a lancé des bribes de solutions qu'on a discutées. Moi, je suis plus ou moins d'accord, en fait j'ai, j'ai retranscrit dans l'histoire...
CH : Ouais, parce que là, tu n'avais pas l'air d'accord...
EN : Sur certaines choses, non. Mais après, le débat qu'elle...
CH : Vous y revenez finalement.
EN : Au final, on y revient mais on arrive à un truc, à une solution qui me convient.

L'EN suit la règle [*« Etre en attente de solutions sur la fiche »* vaut pour *« être conscient que la fiche manque de clarté »* ce qui obtient comme résultats de *« retenir la solution proposée par le PR »* et *« prendre conscience que la solution permet de rendre la fiche plus claire »*]. Cette règle témoigne d'un apprentissage de l'EN lors de l'ECP de la Visite Formative 4. Cet apprentissage peut être formalisé par le suivi dans cet extrait d'autoconfrontation de la règle [*« Mettre en œuvre une fiche d'observation »* vaut pour *« intégrer une légende »* et *« éviter de mettre des blocs de phrases »* ce qui obtient comme résultat de *« rendre la fiche plus claire »*]. La verbalisation en situation d'autoconfrontation de cette règle rend compte de premiers suivis de la règle enseignée préalablement par les formateurs lors de l'ECP. Par ces premiers suivis, l'EN atteste du fait qu'il a appris qu'il était préférable, pour construire une fiche d'observation simple, de ne pas surcharger la fiche en phrases pour expliquer les consignes et de proposer aux élèves une légende simplifiée et schématique (par exemple avec des ronds et des croix) pour la remplir. Il est à ce niveau possible de penser que cette règle, ici seulement verbalisée, sera suivie lors de l'interaction avec les élèves lors d'une nouvelle leçon.

Cette analyse semble au final indiquer que l'apprentissage d'une règle nécessite pour les formateurs de s'engager dans des activités successives d'enseignement ostensif, de contrôle des premiers suivis et souvent d'explication ostensive. Par un enseignement ostensif lors des situations de formation telles que l'ECP, les formateurs dressent des liens de

⁸³ Cet extrait a déjà été présenté dans le Point 3.2.1. des résultats.

significations initiaux quant à la façon de nommer, juger et signifier l'expérience de classe faisant l'objet de la discussion. Lors du contrôle exercé par les formateurs en situation de classe, ils peuvent alors constater d'éventuelles mésinterprétations par l'EN dans les premiers suivis de la règle enseignée. Simultanément à cette activité de contrôle des formateurs, l'EN mène une activité de constat des résultats du suivi de cette règle. En cas de constat d'un suivi non conforme, les formateurs peuvent alors s'expliquer avec l'EN en multipliant les exemples de suivis de la règle enseignée en formation afin de l'engager dans un usage adéquat en situation de classe. Cette explication ostensive permet à l'EN de finaliser son apprentissage de la règle considérée en y associant l'intention professionnelle collectivement partagée par les formateurs.

3.2.3.2. Un désaccord entre l'Enseignant Novice et les formateurs quant à la nature des résultats obtenus suite à la mise en œuvre de la fiche d'observation

L'apprentissage de l'EN préalablement présenté est toutefois à nuancer. Certains résultats obtenus suite à la mise en œuvre de la fiche d'observation lors de la leçon de la Visite Formation 4 ne sont effectivement pas jugés de façon similaire par l'EN et les formateurs lors des autoconfrontations y faisant suite.

Dans l'extrait suivant issu de l'ECP de la Visite Formative 4, la CP indique que grâce à l'utilisation de la fiche, les élèves « *n'ont pas fait que jouer* » mais ont aussi « *discuté* ». La CP précise que cet échange entre les élèves « *marque un temps qui est formateur* » (Extrait 111).

Extrait 111 (ECP-VF4 ; p.313/314)

CP : Bien sûr, c'est..., tu es moins dans l'activité mais la discussion... Moi..., tu vois... Le fait que les... Tu vois les autres (*élèves*) jouer, tu observes et je pense que ça, c'est aussi..., ce n'est pas aussi formateur mais ça fait partie de la formation de l'élève. Et donc ça a marqué un temps tu as vu. Ils (*les élèves*) ont discuté, il y a un rapport entre eux, ils n'ont pas fait que jouer et...

EN : Mum, mum.

CP : Donc moi, j'ai trouvé intéressant tous les quatre (*élèves*) quand ils ont... « Oui, tu n'as pas fait les trois traits, mais pourquoi ? », tu vois. Il y a quand même... Ce n'est pas seulement les deux (*élèves*) qui jouent et... Et ça, ça marque un temps et..., et voilà. Et souvent, la fiche ça permet... Alors la fiche, ce n'est pas systématique parce que ça..., c'est long, c'est... Mais dans une leçon, ça marque un temps qui est formateur.

Lorsqu'ils sont autoconfrontés sur cet extrait d'ECP, l'EN et la CP ne jugent pas tous les deux la fiche comme un moyen favorisant le débat entre les élèves.

D'un côté, dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN précise qu'il « *n'est pas sûr* » que la mise en œuvre d'une fiche d'observation conduise les élèves « *à débattre* » (Extrait 112).

Extrait 112 (AC-EN-ECP-VF4 ; p.564/565)

CH : Donc là, la fiche, quand tu l'utilises là... Bon ils étaient quatre (*élèves*) mais tu le découvres, tu l'avais quand même anticipé. Donc tu le faisais pour faire plaisir à cette histoire ou vraiment tu...

EN : Non, j'y crois. C'est-à-dire que je crois que ça va avoir un intérêt mais je ne suis pas sûr de l'idée du débat, de ceci, cela.

CH : Ouais.

EN : Je ne les vois pas... Ils sont scolaires les élèves, c'est sûr, c'est un fait. Mais je ne crois pas qu'ils vont quand même être au point de..., à débattre de tous les points : « ah, tu as vu là, c'est un peu mieux que tout à l'heure... ». Là, ils étaient quatre (*élèves*) ; ils étaient deux à remplir la fiche alors que d'habitude les élèves étaient par trois et donc un seul qui la remplissait. J'étais derrière eux ; tous les points on les commentait ensemble. Enfin..., la situation était différente...

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN n'associe pas à la mise en place d'une fiche d'observation à l'augmentation des échanges entre les élèves. En suivant la règle [*« Etre derrière les élèves »*] vaut pour *« commenter tous les points avec les élèves »* ce qui obtient comme résultat de *« favoriser le débat entre les élèves »*], il n'associe effectivement pas le fait que les élèves aient échangé entre eux lors de la leçon au fait qu'ils aient utilisé une fiche d'observation. Selon lui, le débat initié entre les élèves renvoie davantage à la spécificité des circonstances inhérentes à la leçon menée (*« ils (les élèves) étaient quatre »*)⁸⁴ et au fait qu'il ait été constamment *« derrière eux »*.

Contrairement à l'EN, la CP juge que la fiche a permis *« un échange »* entre les élèves. C'est ce que permet d'illustrer l'extrait suivant (Extrait 113).

Extrait 113 (AC-CP-VF4 ; p.607/608)

CH : Alors qu'est-ce que tu fais toi en fait?

CP : Je suis en train de le lui (*l'EN*) dire... Là, je lui..., je regarde le..., la fiche. Puisque la fiche devait être une aide et un moyen de formaliser ce qu'ils (*les élèves*) réalisaient et..., et pour les aider à savoir si la situation a été atteinte, a été réussie, etc.

CH : C'était ça l'idée de votre fiche. Enfin..., tu me dis : « c'est un objet que l'on avait déjà posé ».

CP : On l'avait posé en disant qu'il y a des moments... Ça doit être une aide la fiche. Elle est formatrice, c'est-à-dire qu'ils (*les élèves*) voient sur le papier ce qu'ils ont véritablement réalisés ; ensuite, ils ne sont jamais deux, ils sont trois ou quatre donc le fait d'arbitrer et de regarder, etc., il y a...

⁸⁴ Rappelons que les élèves n'étaient que quatre (alors qu'il y a vingt deux élèves inscrits) car cette leçon a été réalisée un jour où un mouvement de grève des enseignants avait lieu dans l'éducation nationale.

CH : Mum, mum.

CP : Voilà, ce n'est pas un conflit sociocognitif mais bon...

CH : Il y a un échange.

CP : Je pense moi que... Lui (*l'EN*), on sait bien que lui n'est pas là-dedans. Mais moi je pense que ça y fait. Et d'ailleurs, ça s'est avéré. Il l'a bien vu à quatre (*élèves*). Bon, on ne le lui a pas demandé mais on a bien vu. Ils (*les élèves*) ont vu que ça ne marchait pas, ils ont discuté, il y en a un qui dit : « tu n'as pas fait les cinq (*frappes*) ». Bon, il y a un échange.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, la CP énonce la connaissance [*« Mettre en œuvre une fiche d'observation »* vaut pour *« permettre de formaliser ce que les élèves réalisent »* et *« initier un échange entre les élèves »*]. Elle précise en ce sens qu'elle considère la fiche comme un outil permettant de valoriser la discussion et la réflexion entre les élèves. Par contre, elle est consciente que cet aspect n'est pas important aux yeux de l'EN (*« on sait bien que lui n'est pas là-dedans »*).

Complémentairement, les formateurs et l'EN s'appuient sur des éléments différents pour justifier le fait que la leçon se soit mieux déroulée lors de la Visite Formative 4.

Le PR souligne lors de l'ECP que les *« meilleurs moments »* de la leçon en termes d'enseignement ont été ceux où les élèves *« étaient sur la fiche »*. En déléguant la responsabilité de la gestion des critères aux élèves via la fiche d'observation, l'EN a en effet été d'après lui *« plus disponible »* et a pu prendre du temps pour *« observer des choses »* et y *« remédier »* (Extrait 114).

Extrait 114 (ECP-VF4 ; p.314)

PR : Moi, sur toi (*l'EN*), là où j'ai vu un gros changement, c'est..., ce sont les meilleurs moments où tu as enseigné de la séance. Je mets (*sur la feuille de notes de PR*) : « très bien ». C'est-à-dire que justement les moments où eux ils (*les élèves*) étaient sur la fiche et toi tu les regardais, tu as mis de bonnes remédiations, tu étais là pour les observer et j'ai trouvé ça positif en fait.

CP : Mum, mum.

PR : Ils étaient occupés à autre chose et c'est vrai que...

CP : Oui, oui.

PR : Cette fiche, elle a permis à la fois de cadrer les élèves et toi de te cadrer du coup une seule chose à faire. Et du coup, tu étais très disponible à l'observation et du coup à enseigner. Là, moi j'ai mis..., je t'ai vu enseigner, je t'ai vu observer des choses, remédier. Tu as été très disponible avec eux. Un peu moins « bip bip » que lors de la dernière séance (*lors de la Visite Formative 3*) où ta préoccupation, c'était de présenter ta situation.

Lorsqu'elle est autoconfrontée sur cet extrait, la CP juge que l'argument du PR, selon lequel le moment où l'EN a le mieux enseigné est celui lors duquel il a mis en œuvre la fiche d'observation, est *« un argument imparable »*. Selon elle, la mise en œuvre de la fiche a permis aux élèves d'apprendre *« d'autres choses »* que des éléments d'ordres moteurs et

d'accéder à « *une certaine autonomie* ». Par l'utilisation de la fiche, l'EN a pu « *se décentrer* » de la mise en place de la situation et davantage « *intervenir* » auprès des élèves. L'extrait suivant documente cette idée (Extrait 115).

Extrait 115 (AC-CP-VF4 ; p.617)

CP : Là, là c'est un argument imparable. Là, il (*le PR*) rajoute... Bon moi, je suis sur l'aspect formateur mais lui (*le PR*), il est sur l'aspect...

CH : Imparable par rapport à quoi ?

CP : Et bien parce qu'il y a la fiche, les élèves sont en train de travailler à ce moment-là, ils travaillent, ils apprennent, ils apprennent d'autres choses, je pense que..., ils apprennent sur les autres, etc. Et lui naturellement, il (*l'EN*) est là, décentré, il y a une certaine autonomie des élèves. Et là, il donne des consignes ; il (*le PR*) dit que c'est là qu'il a le mieux enseigné. C'est-à-dire qu'il n'était pas sur..., comme il était dans... Et là, il donne d'autres indicateurs, il..., il modifie le comportement d'un élève qui avait un peu modifié..., voilà. Et il (*le PR*) lui dit : « le meilleur moment, ce n'est pas quand tu fais émerger la règle, c'est aussi le moment où tu intervins sur la situation ». Et là, c'est..., ça aussi c'est... Bon alors, il lui dit : « c'est bien, tu n'as jamais aussi bien enseigné ».

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, la CP énonce la connaissance [« *Mettre en œuvre une fiche d'observation* » vaut pour « *faire apprendre d'autres choses que des contenus moteurs* » et « *construire leur autonomie* » ce qui obtient comme résultats de « *modifier le comportement des élèves* » et d'« *intervenir sur la situation* »]. Par cette connaissance, elle étaye son jugement selon lequel l'argument du PR associant la qualité de l'enseignement de l'EN à la mise en œuvre de la fiche est « *imparable* ». Il est à noter que ses propos corroborent ceux du PR lors de l'ECP. En effet, elle considère que la fiche a permis à l'EN de se décharger de la conduite de la situation et d'intervenir davantage.

Lorsqu'il est autoconfronté sur le même extrait d'ECP, l'EN ne justifie pas, par contre, le fait d'avoir été plus attentif aux élèves à son utilisation d'une fiche d'observation. Il l'associe davantage au fait que ses activités d'observation et d'intervention ont été simplifiées compte tenu du faible effectif d'élèves présents ce jour-là (« *ils (les élèves) étaient quatre* »). Il reste donc peu convaincu par l'impact de la fiche d'observation sur l'amélioration de la qualité de son enseignement, jugeant *in fine* que la CP lui « *vend* » la fiche (Extrait 116).

Extrait 116 (AC-EN-ECP-VF4; p.564)

CH : Là, tu le prends comment ce moment là ? Qu'est-ce qu'elle (*la CP*) fait là ?

EN : Elle me vend la fiche (*rires*) (...) Elle me vend son produit quoi, je l'ai pris un peu comme ça.

CH : C'est-à-dire ?

EN : Parce que c'est elle qui avait eu un peu cette idée de la fiche.

CH : C'est elle qui avait initié la fiche ?

EN : D'entrée P. (*la CP*), sur la première séance d'évaluation diagnostique (*lors de la Visite Formative 2*), elle me parle de la fiche, qu'il fallait associer les élèves à la fiche, tout ça...

CH : Donc là, « elle vend » tu me dis, c'est ça.

EN : Ouais. Et moi je trouve... J'emploie le mot « vend » parce que moi, je reste convaincu qu'ils (*les élèves*) étaient quatre quoi et qu'à vingt cinq, ils n'auraient peut-être pas tous remplis la fiche.

Cette différence de jugement entre les formateurs et l'EN montre au final qu'il est nécessaire que l'EN puisse constater par lui-même en contexte de travail les résultats obtenus par le suivi de la règle considérée. Dans le cas présent, ce sont les formateurs qui signifient « à la place » de l'EN certains résultats de l'utilisation de la fiche d'observation en vue de le convaincre de son intérêt tout en omettant pour partie les circonstances dans lesquelles ces résultats ont été obtenus. S'il est « *imparable* » pour la CP que l'EN a « *mieux enseigné* » avec la fiche, il n'en va pas de même pour ce dernier qui considère que l'amélioration de son activité d'enseignement découle surtout du fait que les élèves étaient peu nombreux.

3.2.4. Synthèse

Lors de cet épisode d'ECP, les formateurs mènent une activité d'explication ostensive pour améliorer la façon dont l'EN s'y prend pour concevoir et mettre en œuvre une fiche d'observation avec ses élèves. Contrairement à l'épisode précédent, cette activité d'explication est réalisée de façon collective par les formateurs qui à tour de rôle cherchent à étayer la règle considérée par de nouveaux exemples de son suivi en classe.

Cette activité d'explication est engagée par les formateurs alors qu'un accord existe entre tous les acteurs du collectif sur la façon de juger l'épisode de leçon considéré. Plus précisément, l'EN et les formateurs considèrent lors de l'ECP que la fiche mise en œuvre en classe a manqué de clarté, notamment sur le plan de la forme.

Conséquemment à cette activité de formation, l'EN apprend une nouvelle règle lors de l'ECP et s'engage lors de l'autoconfrontation y faisant suite dans des premiers suivis de type verbalisation. Le caractère adéquat de ces premiers suivis nécessite toutefois d'être confirmé par de nouveaux suivis menés en classe. Parallèlement, l'impact de l'activité collective d'explication des formateurs est aussi à nuancer car l'EN reste en désaccord avec les formateurs sur certains résultats de la mise en œuvre de la fiche d'observation. D'un côté, les formateurs jugent que la fiche lui a permis d'impliquer davantage les élèves dans la situation d'apprentissage. De l'autre, l'EN attribue ces retombées supposées de la fiche aux circonstances inhérentes à la leçon réalisée ce jour-là, principalement celle relative au faible effectif des élèves présents.

4. Accompagnement de l'interprétation d'une règle apprise par l'Enseignante Novice : intérêts et difficultés

Au cours de ce quatrième chapitre, est décrit et analysé un épisode d'ECP⁸⁵ lors duquel la CP cherche à accompagner le développement de l'EN en s'efforçant de l'aider à interpréter une règle apprise lors d'une visite antérieure. Pour ce faire, elle propose à l'EN de nouveaux exemples d'usage de la règle considérée qui, malheureusement, lui restent non accessibles.

Cette activité d'aide à l'interprétation est réalisée alors l'EN et la CP sont en désaccord quant à la façon de juger l'activité de l'EN lors de la leçon. Plus précisément, les acteurs nomment pareillement l'épisode de leçon considéré tout en l'appréciant différemment.

L'existence d'un désaccord initial entre les acteurs associé au manque d'exemplarité des nouveaux exemples de suivis donnés par la CP alimente *in fine* de nouvelles controverses professionnelles entre elle et l'EN.

4.1. L'activité d'accompagnement de l'interprétation de la règle apprise par l'Enseignante Novice menée par la Conseillère Pédagogique : une activité de questionnement suivie d'une activité de négociation

Lors de la leçon relative à la Visite Conseil 2, l'EN a mis en place un échauffement en partie fondé sur la méthode de la PNF (Proprioception Neuro-Facilitante⁸⁶). Par l'utilisation de cette méthode, elle a cherché à faire usage d'une règle apprise préalablement afin de rendre, comme le lui ont enseigné les formateurs⁸⁷, l'échauffement utile et spécifique.

Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, l'échauffement proposé par l'EN aux élèves est un objet de discussion. Dans l'extrait d'ECP suivant, la CP rappelle que la mise en œuvre

⁸⁵ Cet épisode est issu de la Visite Conseil 2 de l'Étape 2 du dispositif.

⁸⁶ La PNF est une méthode d'échauffement qui présente l'originalité d'échauffer les muscles sans les fatiguer. A travers cette méthode, l'échauffement de chaque muscle s'effectue sur place et passe par trois étapes successives durant chacune six secondes : une contraction non maximale du muscle, un étirement non maximal et une mobilisation dynamique (sautillement, montées de genoux,...).

⁸⁷ L'historicité de cet apprentissage est retracée dans le Point 4.2.1. des résultats.

d'un échauffement davantage en lien avec l'activité sportive pratiquée dans la leçon (en l'occurrence la course de vitesse en athlétisme) était une « *demande* » formulée par les formateurs lors de la visite précédente (la Visite Formative 2) à laquelle l'EN se devait d'essayer de répondre à l'occasion des visites suivantes. De ce fait, lors de l'ECP faisant suite à la leçon de la Visite Conseil 2⁸⁸, la CP questionne l'EN pour qu'elle lui indique à quel moment de l'échauffement elle a travaillé sur la « *liaison échauffement-reste de la séance* ». L'EN lui répond que pour répondre à la commande des formateurs lors de cette leçon, elle a « *essayé de complexifier* » la partie de l'échauffement conçue sur le modèle de la PNF (Extrait 117).

Extrait 117 (ECP-VC2 ; p.276)

CP : Donc moi, j'ai envie de me recentrer quand même sur la demande, sur la liaison échauffement-reste de la séance. Alors est-ce que toi tu peux essayer de, de me dire là où tu as essayé de, de travailler plus sur ta liaison en particulier ?

(...)

EN : Et après je..., j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF. C'est-à-dire que quand ils (*les élèves*) font les allers-retours, on ne fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de le complexifier, de le rendre plus riche.

CP : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec des étirements, étirements contraction activation..., est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ?

Lorsqu'elle est autoconfrontée sur cet extrait d'ECP, la CP juge que l'EN « *n'est pas rentrée dans les fondamentaux de l'athlétisme* » dans l'échauffement proposé aux élèves. Ce jugement l'engage à questionner l'EN lors de l'ECP pour qu'elle lui dise « *en quoi son échauffement va préparer la suite* (de la leçon) ». Sous l'impulsion du chercheur qui l'invite à signifier plus précisément son activité, la CP indique que par son activité de questionnement, elle cherche à « *faire prendre conscience* » à l'EN « *qu'on rentre dans une activité athlétique avec des contenus athlétiques* » (Extrait 118).

Extrait 118 (AC-CP-VC2 ; p.342)

CH : Donc là, tu, moi je..., tu poses cette question pour quoi en fait ?

CP : Et bien, pour revenir sur le sujet, sur le sujet.

CH : Mum. Au début (*de l'ECP de la Visite Conseil 2*), elle y a répondu un petit peu, non ?

CP : Oui mais flou.

CH : Flou, c'est-à-dire ?

CP : Et bien c'est-à-dire que, j'ai euh...

CH : Elle dit quand même : « j'ai construit comme ça, comme ça ».

CP : Oui, elle a construit comme ça mais elle..., euh... Je veux essayer de lui faire un peu faire prendre conscience que..., qu'on rentre dans une activité athlétique avec des contenus athlétiques et qu'il y a des...

⁸⁸ La Visite Conseil 2 a été réalisée environ trois mois après la Visite Formative 2.

CH : Ouais...

CP : Des... il y a un peu des choses à...

CH : Ouais. Donc là, concrètement, tu lui poses une question. L'idée, c'est quoi alors ?

CP : L'idée, c'est qu'elle me dise dans son échauffement, en quoi son échauffement va préparer à la suite (*de la leçon*). Parce qu'en fait...

CH : Donc, elle n'a pas répondu pour toi à la question.

CP : Non, pas assez. Parce qu'elle n'est pas rentrée, elle n'est pas rentrée dans les..., elle n'est pas rentrée dans les fondamentaux de l'athlétisme.

(...)

CP : Mais bon, moi je ne suis pas sûr que ce soit un échauffement spécifique à l'athlétisme.

La CP suit la règle [*« Poser une question à l'EN »* vaut pour *« chercher à ce que l'EN lui dise en quoi son échauffement prépare à la suite de la leçon »* ce qui obtient comme résultat de *« faire prendre conscience à l'EN que l'on rentre dans une activité avec des contenus spécifiques à cette activité »*]. Par le suivi de cette règle, la CP rend compte du fait qu'elle est entrée lors de l'ECP dans une démarche de formation fondée sur la prise de conscience par l'EN des intérêts et des limites de ce qui a été fait lors de la leçon. Un peu plus tardivement dans son autoconfrontation, la CP confirme qu'elle *« pose la question »* à l'EN sur la spécificité de son échauffement afin de *« l'amener à prendre conscience de certaines choses »* (Extrait 119).

Extrait 119 (AC-CP-VC2 ; p.343)

CP : Voilà, je lui pose la question : « est-ce qu'ils (*les étirements*) sont spécifiques aux courses » ? Je lui pose la question.

CH : Ouais. C'est-à-dire ?

CP : Est-ce que, est-ce que, je... En faisant son échauffement, est-ce qu'elle (l'EN) prépare vraiment à l'activité athlétisme, à la course d'athlétisme ? Est-ce que là, il n'y a pas vocation de rentrer dans les fondamentaux de l'athlétisme ?

CH : D'accord. Parce que là, donc là, pour l'instant, quand elle a fait ça, quand elle t'en parle, tu penses qu'elle, en ayant fait ça, elle considère que c'est bon, c'est ça ?

CP : Oui, voilà.

CH : Mais tu ne le lui dis pas quand même. Enfin, je...

CP : Et bien si, je lui pose la question.

CH : Oui, tu lui poses la question mais tu ne lui dis pas, enfin...

CP : (*Rires*) Ouais, mais tu crois que ça l'aiderai si je lui disais : « non, c'est nul ».

CH : Non, je n'ai pas dit ça, je te pose la question. Je n'en sais rien, je suis de l'extérieur, comme ça. Je,...

CP : Moi, je pense que...

(...)

CP : Oui, oui, moi, je veux l'amener à..., je veux l'amener à prendre conscience de certaines choses. Son échauffement, franchement, elle ne l'utilise pas pour préparer l'athlétisme finalement.

La CP suit la règle [*« Juger que l'EN n'utilise pas son échauffement pour préparer l'activité pratiquée dans la suite de la leçon »* vaut pour *« constater que l'EN n'entre pas dans les fondamentaux de l'activité lors de l'échauffement »* ce qui obtient comme résultat de *« poser une question à l'EN pour l'amener à prendre conscience de certaines choses »*]. A ce

moment de l'ECP, la CP cherche à accompagner l'activité d'interprétation par l'EN de la règle apprise lors d'une visite antérieure. Pour se faire, elle choisit d'utiliser une démarche fondée sur l'analyse de pratique, c'est-à-dire mettant en jeu l'activité réflexive de l'EN.

Un peu plus tard dans l'ECP, la CP poursuit cette activité d'accompagnement de l'interprétation de la règle apprise par l'EN. Dans l'extrait suivant, elle demande à l'EN si elle ne pourrait pas initier dans l'échauffement un « *travail technique de la course* ». L'EN lui répond que selon elle, ce n'est pas nécessaire étant donné que cela va « *faire l'objet d'une leçon* » (Extrait 120).

Extrait 120 (ECP-VC2 ; p.276)

CP : Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation pour entrer dans le travail technique de la course ?

EN : Et bien, dans la mesure où ça va être une des leçons, je veux dire pas besoin de faire des gammes⁸⁹.

CP : Oui.

(...)

CP : Ça permettrait de travailler déjà un peu de travail de technique de course...

EN : Ça, ça va faire l'objet d'une leçon.

CP : Oui, ça va faire l'objet d'une leçon...

EN : Ou même de deux ou de trois parce qu'il y en a certains,...

CP : Mais bon, par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, cela peut être intéressant.

EN : Oui, mais tu n'es plus dans, tu n'es plus dans, dans l'échauffement tel qu'il a été conçu. L'étirement tel qu'il a été conçu, il...

CP : Oui, mais tu as, tu as trente six formes d'échauffement étirement-contraction, tu as..., tu..., tu peux prendre une forme qui...

EN : Oui, mais si tu fais des gammes, c'est que tu vas largement dépasser les six secondes, tu vois.

CP : Oui, mais ça dépend si tu fais ta gamme sur vingt à trente mètres. Tu n'es pas obligée de...

A ce moment de l'ECP, la CP change de démarche de formation. Ce changement est peut-être associé au fait que la démarche fondée sur la prise de conscience n'aboutit pas. L'activité d'accompagnement de la CP prend alors la forme d'une négociation. Plus précisément, en lui proposant d'entrer dès l'échauffement « *dans le travail technique de la course* » en utilisant des exercices tels que les « *gammes* », elle cherche à enrichir le lien de signification initialement enseignée à l'EN par de nouveaux exemples de suivis. Or, un désaccord semble apparaître entre l'EN et la CP sur l'intérêt de faire appel à de tels exercices. D'un côté, l'EN indique que si elle met en place des gammes avec les élèves, elle « *n'est plus*

⁸⁹ En athlétisme, les gammes sont des exercices généralement utilisés pour s'échauffer. Ils consistent à décomposer un mouvement (par exemple une foulée en course de vitesse) en plusieurs gestes et à répéter ces gestes sur une certaine distance (généralement en milieu scolaire entre 15 et 30 mètres). Les exercices dits de « montées de genoux » ou de « talons fesses » sont des exemples de gammes préparatoires à la course de vitesse.

dans l'échauffement tel qu'il a été conçu ». De l'autre côté, la CP avance que « *par rapport à la spécificité de la liaison échauffement-course, cela peut être intéressant* ».

Lorsqu'elles sont autoconfrontées sur cet extrait d'ECP, les propos respectivement tenus par l'EN et la CP confirment l'existence de ce désaccord.

Dans l'extrait d'autoconfrontation suivant, la CP juge que l'EN « *a un peu de mal* » à rendre son échauffement « *plus spécifique* » car elle « *applique* » un modèle d'échauffement « *sans le moduler en fonction de l'activité* » (Extrait 121).

Extrait 121 (AC-CP-VC2 ; p.346)

CP : Elle (l'EN) a une forme d'échauffement activo-dynamique, bon, je ne sais pas au niveau de la littérature où est-ce qu'elle l'a pris, avec un modèle très cadré qu'elle, qu'elle applique tel quel sans le moduler en fonction de l'activité.

CH : Ça, c'est quelque chose que tu découvres là ?

CP : Euh..., oui. Et en fait, elle l'applique tel quel sans pouvoir le moduler alors qu'en fait, l'échauffement...

CH : Moduler, ça veut dire pour toi ?

CP : Et bien moduler... Elle est en athlétisme, elle va faire des choses un petit peu différentes que quand elle fait du badminton ou quand elle fait autre chose.

CH : D'accord.

CP : Elle a un peu de mal justement à le rendre un peu plus spécifique, ce qui lui faciliterait le travail...

CH : D'accord.

La CP énonce la connaissance [*« Echauffer les élèves en fonction de l'activité pratiquée dans la leçon »* vaut pour « *moduler un modèle d'échauffement pour le rendre spécifique à l'activité* » ce qui obtient comme résultat de « *se faciliter le travail dans la suite de la leçon* »]. Par cette connaissance, elle considère que l'EN devrait adapter le modèle d'échauffement de la PNF pour le rendre plus spécifique (au sens de propédeutique) à l'activité pratiquée dans la leçon (la course de vitesse). Pour cela, elle lui propose d'introduire des exercices tels que les gammes.

De son côté, l'EN indique dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP qu'elle utilise le modèle de la PNF tel qu'on le lui a appris à l'université. Le but de cet échauffement étant d'« *échauffer sans fatiguer* », elle n'introduit pas de « *parcours* » et de « *déplacements* ». Par contre, elle précise que l'échauffement comporte tout de même une partie dynamique (avec des exercices tels que les « *montées de genoux* » ou les « *talons-fesses* ») que les élèves effectuent « *sur place* » pour respecter les délais imposés par cette

méthode (« *l'étirement, si tu veux c'est six secondes d'étirement non maximal, six secondes de contraction et six secondes de dynamique* ») (Extrait 122).

Extrait 122 (AC-EN-VC2 ; p.335)

EN : Je ne dénature pas l'échauffement tel qu'il a été construit.

CH : C'est-à-dire, soit précise.

EN : C'est-à-dire que l'étirement, si tu veux c'est six secondes d'étirement non maximal, six secondes de contraction et six secondes de dynamique. Et elle, ce qu'elle fait, c'est six secondes d'étirement, six secondes de contraction et après tu fais un aller de montées de genoux ou un aller de talons-fesses.

CH : Mum, mum.

EN : Et si tu veux, vraiment le..., la construction, mais c'est peut-être culturel, c'est peut-être la façon dont on me l'a appris, mais vraiment, le but de cet échauffement, c'est d'échauffer sans fatiguer. Et donc il n'y a pas de distances, il n'y a pas de parcours et il n'y a pas de déplacements.

CH : D'accord.

(...)

EN : L'idée, ce que je suis en train de lui expliquer, c'est que j'ai pris en compte leur remarque, que...

CH : Les remarques de D. (*la CP*) et de J. (*le FU*).

(...)

EN : Et je pense que là, en l'heure actuelle, tel qu'il est, mon échauffement est aussi valable que le sien.

L'EN est en désaccord avec la CP quant à son jugement récurrent d'inadéquation de l'échauffement qu'elle propose aux élèves, compte tenu du fait qu'il manque un travail plus spécifique à l'activité pratiquée dans la suite de la leçon. Elle considère en effet que depuis qu'elle s'appuie sur la méthode de la PNF, son échauffement est désormais « *aussi valable* » que celui que lui propose la CP en termes d'utilité pour les élèves. Son désaccord avec la CP est d'autant plus marqué que l'EN a fait de nombreux efforts pour essayer, depuis la dernière visite, de proposer un échauffement conforme aux attentes des formateurs. Par conséquent, elle ne peut accepter le fait de construire son échauffement « *en prenant des morceaux de tout et n'importe quoi* » sans en connaître « *les réels effets* ». L'extrait suivant, toujours issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, illustre ce résultat (Extrait 123).

Extrait 123 (AC-EN-VC2 ; p.337)

CH : Là voilà, j'ai l'impression que ça se...

EN : Et bien, disons que je pense qu'elle (*la CP*), ce qu'elle cherche, c'est de rendre mon échauffement encore plus spécifique et elle se moque finalement de... Moi, si j'utilise cet échauffement, ce n'est pas juste pour échauffer, je l'utilise parce que je crois en...

CH : Ah ! J'avais compris l'inverse moi. J'avais compris que justement, tu, tu restais collée à cette modalité d'échauffement parce que tu avais les preuves qu'il échauffait véritablement.

EN : C'est ça, parce qu'il est utile.

CH : Voilà, c'est que tu prêtes une importance à l'échauffement au sens d'échauffer..., le corps quoi.

EN : Oui, mais si tu veux, elle (*la CP*), elle se moque de dénaturer le truc tant qu'il est spécifique à sa course. Et du coup, est-ce qu'il échauffe réellement de la même façon que celle dans laquelle il a été créé ?

(...)

EN : Je pense qu'elle (*la CP*), elle, son but vraiment, c'est de rendre l'échauffement spécifique, point. Elle ne va pas plus loin. Et moi, je pense que travailler à rendre un échauffement plus spécifique oui,

mais pas pour, finalement, prendre des morceaux de tout et de n'importe quoi et faire un mix (*mélange*) dont je ne connais même pas les réels effets.

CH : Mum, mum.

EN : Ça, ça me gêne.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN résiste en quelque sorte aux propositions de la CP pour « *rendre l'échauffement plus spécifique* » car elles entrent en contradiction avec la façon dont la méthode de la PNF lui a été enseignée afin d'être efficace. Autrement dit, les exemples de suivis de la règle relative à l'échauffement sont différents voire contradictoires à ses yeux selon les formateurs. D'un côté, le jugement d'utilité qu'elle attribue à l'échauffement qu'elle propose aux élèves est directement tenu par le fait qu'elle suit exactement la méthode de la PNF enseignée à l'université. De l'autre, l'EN juge que la CP lui propose un échauffement qui, certes, vise à « *rendre son échauffement encore plus spécifique* » mais qui « *dénature* » cette méthode.

Dans l'extrait suivant, issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN complète ses propos en indiquant qu'elle a besoin que la CP lui montre qu'elle peut appliquer une « *distorsion* » à la méthode de la PNF « *sans que l'on perde les bénéfices de l'échauffement* » pour accepter de modifier sa façon de faire. Autrement dit, elle pourrait tomber d'accord avec un autre exemple d'échauffement à la condition qu'on lui en démontre l'efficacité (Extrait 124).

Extrait 124 (AC-EN-VC2 ; p.339)

CH : D'accord. Ouais. Qu'est-ce qu'elle (*la CP*)..., elle te dit finalement ? Tu n'es pas obligée de..., non ?

EN : Finalement, elle me dit : « bon, là, tu es attachée à un modèle mais il y a en d'autres qui sont peut-être... ». Et si on me montre qu'ils sont aussi efficaces, pourquoi pas ?

CH : C'est-à-dire que là, finalement, elle ne te convainc pas simplement sur...

EN : Non.

CH : Le fait de t'en parler.

EN : Non.

CH : Ça veut dire quoi si on te montre que c'est efficace...

EN : Et bien, je ne sais pas. Moi, tel qu'on me l'a enseigné, il est efficace comme ça. Donc, si elle me montre..., je ne sais pas si elle a..., si elle a une...

(...)

CH : Ouais.

EN : Mais voilà, si elle me montre qu'on peut avoir cette distorsion sans que l'on perde les bénéfices de l'échauffement, pourquoi pas.

L'EN suit la règle [« *Constater que d'autres modèles d'échauffement sont aussi efficaces que celui utilisé* » vaut pour « *être convaincue par leur mise en œuvre* » ce qui obtient comme résultat d'« *accepter d'utiliser ces autres modèles* »]. En suivant cette règle,

l'EN rend compte du fait qu'elle a besoin d'être « *convaincue* » par la CP pour accepter de suivre l'exemple qu'elle lui propose. Dit autrement, l'EN ne sera prête à entrer véritablement dans une activité d'interprétation de la règle apprise qu'à partir du moment où elle aura pu constater le caractère insatisfaisant de sa propre façon de faire ou, au contraire, les intérêts de ce qu'on lui propose de faire.

Ce résultat témoigne donc de l'importance du positionnement des formateurs au cœur des situations de formation visant le développement professionnel. Plus précisément, l'EN ne peut accepter d'entrer dans le jeu de l'interprétation que si les formateurs lui donnent à entendre ou à voir la nécessité de s'engager dans ce travail de formation complémentaire. L'activité d'accompagnement de type aide à l'interprétation consiste donc pour les formateurs à convaincre l'EN en l'aidant, par exemple en aménageant ses situations de classe, à constater les résultats attendus des nouveaux usages de la règle qu'ils lui proposent. Cette activité d'accompagnement est d'autant plus importante que l'EN a consenti à fournir des efforts pour adapter son enseignement aux attentes des formateurs et peut entrer en controverse à partir de ces expériences professionnelles préalables.

4.2. Les circonstances dans lesquelles la Conseillère Pédagogique s'essaye à accompagner l'interprétation de la règle

4.2.1. Un apprentissage de la règle long et laborieux que l'Enseignante Novice est difficilement prête à remettre en cause

Lors de l'ECP relatif à la Visite Formative 1, l'EN et les formateurs ont discuté d'un épisode de la leçon relatif à l'échauffement proposé aux élèves. Lors de cette visite, les formateurs ont enseigné à l'EN que l'échauffement fait partie intégrante de la leçon. Ils lui ont plus précisément enseigné une règle pouvant être formalisée comme suit : [*« Echauffer utilement les élèves en fonction de ce que l'on veut faire lors de la leçon »* vaut pour « *proposer un échauffement constitué d'une partie générale et d'une partie spécifique en fonction de l'activité pratiquée* »].

Lors de la leçon relative à la Visite Conseil 1⁹⁰, l'EN a essayé de suivre ce conseil en situation de classe. Lors de l'ECP y faisant suite, elle a discuté avec la CP de l'échauffement proposé aux élèves. Lors de leurs autoconfrontations respectives, l'EN et la CP ont mobilisé des éléments de connaissances différents pour étayer leurs jugements sur cet épisode de leçon. L'EN a en effet jugé que cette partie de la leçon était annexe et ne nécessitait pas forcément d'y consacrer beaucoup de temps. La CP, quant à elle, a assimilé l'échauffement à un moyen de préparation physique indispensable à la formation des élèves. A l'issue de la Visite Conseil 1, l'EN ne suivait donc toujours pas de façon satisfaisante la règle enseignée par les formateurs lors de la Visite Formative 1 et y rattachait une intention consistant à « *faire plaisir* » aux formateurs.

Lors de l'ECP de la Visite Formative 2⁹¹, l'EN et les formateurs (la CP et le FU) ont à nouveau abordé le thème de l'échauffement proposé aux élèves. Dans l'extrait suivant issu de l'ECP la Visite Formative 2, le FU effectue un lien entre ce qu'il avait dit à l'EN lors de la Visite Formative 1 et ce qu'il a vu lors de cette leçon (« *Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme* »). Pour ce faire, il rappelle à l'EN les propos qu'elle a tenus aux élèves (« *Tu leur dis : « on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça* »), qui selon lui fixent seulement le but à atteindre (« *c'est l'objectif, on ne s'arrête pas* ») mais ne renseignent en rien la manière de l'atteindre (« *trois minutes, c'est long quoi, sans rien faire* »). Parallèlement, il mobilise un exemple (« *Je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes (...) essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés* » ») pour lui montrer comment elle aurait pu livrer aux élèves le but de l'exercice afin de les impliquer de façon plus autonome dans leur travail (Extrait 125).

Extrait 125 (ECP-VF2 ; p.275)

FU : Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme (*lors de la Visite Formative 1*). Là, tu leur (*les élèves*) dis : « bon on va tourner trois minutes » et tu les lâches comme ça.

(...)

FU: Bon moi je préférerais entendre : « alors on va courir trois minutes, c'est l'objectif on ne s'arrête pas mais vous devriez, euh..., soyez attentifs, essayez de voir quand est-ce que vous allez être essoufflés, quand est-ce que vous n'avez plus envie de parler », tu vois, leur donner une tâche à faire pendant ces trois minutes. Parce qu'ils (*les élèves*) sont gentils, mais trois minutes, c'est, c'est long quoi, sans rien faire j'ai envie de dire, si on court. Tandis que là, c'est : « je cours mais je suis sur moi puisqu'il va falloir qu'à un moment je dise là je suis essoufflé, là j'aimerais m'arrêter », tu vois. Et donc, tu, tu égrènes, tu prends un dispensé et tu dis bon toutes les minutes, deux minutes ou tu trouves

⁹⁰ La Visite Conseil 1 a été réalisée environ un mois après la Visite Formative 1.

⁹¹ La Visite Formative 2 a été réalisée deux semaines après la Visite Conseil 1.

un système, un truc où ils sont en train de... Où ils sont là : « moi, j'ai tenu deux minutes, trois minutes, quatre minutes sans problème ». Et donc on a un but, c'est un vrai but en fait.

Lorsqu'elle est autoconfrontée sur cet extrait d'ECP, l'EN précise que comme « *la dernière fois* » (c'est-à-dire lors de la Visite Conseil 1), elle a « *fait courir* (les élèves) » durant la leçon de la Visite Formative 2 pour « *faire plaisir* » aux formateurs. Autrement dit, elle ne semble toujours pas percevoir l'intérêt de faire un échauffement cardio-vasculaire lors de l'échauffement et suit la règle apprise dans l'intention de répondre à l'attente des formateurs (« *je me suis dit, ils (les formateurs) en veulent un peu* (d'échauffement cardio-vasculaire), *je vais leur en mettre un peu* ») plus que dans une véritable intention professionnelle. L'extrait suivant documente cette idée (Extrait 126).

Extrait 126 (AC-EN-VF2 ; p.324)

EN : C'est ce que je te disais la dernière fois : je les (*les élèves*) ai fait tourner pour leur (*les formateurs*) faire plaisir. Là, c'est pareil.

CH : Donc, là quand il (*le FU*) te dit ça, qu'est-ce que..., comment tu es ?

EN : Et bien, je sais très bien que je les ai fait courir trois minutes je l'ai fait, je ne leur ai pas dit (*aux formateurs*) mais je l'ai fait pour leur faire plaisir. Fait comme je l'ai fait, ça ne sert à rien.

(...)

CH : D'accord. Et c'est toujours dans... Donc, c'est quelque chose que vous aviez engagé ça ?

EN : Oui, l'échauffement... En fait ils m'ont reproché en athlétisme de ne pas avoir d'échauffement purement cardio-vasculaire et du coup, je me suis dit : « ils (*les formateurs*) en veulent un peu (*d'échauffement cardio-vasculaire*), je vais leur en mettre un peu ».

Dans cet extrait, l'EN précise qu'elle est consciente que faire courir les élèves trois minutes comme elle l'a fait, c'est-à-dire sans aucunes consignes, « *ne sert à rien* ». Un peu plus tardivement dans son autoconfrontation, elle complète ses propos en précisant que pendant l'ECP ayant fait suite à la leçon, elle est passée d'une démarche consistant à faire faire un échauffement aux élèves pour simplement « *le faire* » à une démarche où elle fait faire un échauffement avec des « *repères* » pour les élèves (Extrait 127).

Extrait 127 (AC-EN-VF2 ; p.324)

CH : Donc là, il (*le FU*) te dit...

EN : (...) Pour l'instant bon, la dernière fois, ils (*les formateurs*) m'ont dit : « il faut le faire ». Ok, je le fais. Là, il (*le FU*) me dit : « il faut le faire mais tu ne le fais pas pour le faire tu le fais avec des buts, tu le fais avec des repères ; à la limite, tu laisses des marques ; si c'est trois pour certains et cinq pour d'autres, ce n'est pas grave ». Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en a pas.

CH : Tu n'es pas convaincue quand même à la fin... Tu as l'air de dire : « ouais je l'ai fait », mais bon...

EN : Non mais là, la façon dont je l'ai fait hier, ça ne sert à rien. Mais là, si tu veux, en sortant de cet entretien (*l'ECP de la Visite Formative 2*), je me dis : « bon là, les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles servent à rien mais fais-les autrement ».

L'EN suit la règle [*« Donner du sens à une course de trois minutes lors de l'échauffement »* vaut pour *« ne pas le faire pour simplement le faire »* et *« le faire avec des buts et des repères pour les élèves »*]. En verbalisant cette règle à l'occasion de son autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Formative 2, elle réalise des premiers suivis conformes de la règle enseignée par les formateurs lors des visites précédentes (à savoir la Visite Formative 1 puis la Visite Conseil 1). Par le suivi de cette règle, elle juge qu'il est nécessaire de *« donner du sens »* à l'échauffement cardio-vasculaire proposé aux élèves par l'intermédiaire de *« buts »*, de *« marques »* différenciés en fonction des élèves. Par ailleurs, elle rend compte d'une modification suite aux propos du FU lors de l'ECP de l'intention qu'elle associe au suivi de la règle considérée : à l'intention consistant à faire plaisir aux formateurs, elle substitue une intention professionnelle consistant à faire courir les élèves avec des repères. En effet, le suivi de la règle ne se fait plus sous *« tutelle intentionnelle »*, au sein du jeu de langage relatif aux relations *« formé-formateurs »* (*« je le fais parce que les formateurs m'ont dit qu'il fallait le faire »*), mais bien avec l'intention professionnelle de rendre les élèves autonomes dans leur travail. A ce niveau, la force des propos du FU se situe dans le fait qu'ils donnent enfin *« du sens à un truc qui n'en avait pas »*, permettant ainsi à l'EN d'associer à la règle suivie une intention professionnelle collectivement partagée par les formateurs. A ce niveau, l'établissement de ce lien [action-intention professionnelle] permet de considérer l'apprentissage comme finalisé.

Ce résultat montre que l'apprentissage de la règle relative à l'échauffement fait l'objet d'un travail s'inscrivant dans une temporalité longue. C'est plus particulièrement la finalisation de cet apprentissage, c'est-à-dire la transformation de l'intention associée par l'EN à la règle suivie qui a demandé du temps. Le caractère long et laborieux de cet apprentissage fait que l'EN peut avoir du mal à le mettre en discussion par la suite. En ce sens, il peut être considéré comme une circonstance de l'activité d'accompagnement au développement réalisée par la CP lors de la visite suivante, rendant cette dernière d'autant plus difficile.

4.2.2. La Visite Conseil 2 : un désaccord entre l'Enseignante Novice et la Conseillère Pédagogique sur l'adéquation du suivi de la règle apprise rendant son activité d'aide à l'interprétation difficile

Lors de la leçon relative à la Visite Conseil 2⁹², l'EN a mis en place un échauffement fondé sur la méthode de la PNF (Proprioception Neuro-Facilitante). Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN précise qu'elle a choisi d'utiliser cette méthode pour construire cet échauffement sur la base de la règle apprise lors de la Visite Formative 2, c'est-à-dire en vue de permettre aux élèves d'en tirer de véritables bénéfices pour la suite de la leçon. Autrement dit, elle a cherché à s'organiser pour ne plus simplement faire un échauffement parce qu'il fallait le faire lors de la venue des formateurs, mais davantage pour que ça serve ensuite aux élèves lors de la leçon. Elle juge donc avoir modifié son échauffement pour qu'il prépare les élèves à la leçon (« *je cherche à faire un échauffement qui sert à* ») et plus seulement pour « *faire plaisir* » aux formateurs (Extrait 128).

Extrait 128 (AC-EN-VC2 ; p.338)

CH : C'est marrant parce que j'ai l'impression que t'as basculé dans ta conception.

(...)

EN : Oui, parce qu'ils (*les formateurs*) m'ont fait évoluer sur le... A force de me dire : « tu fais un échauffement parce qu'il faut faire un échauffement », et bien... Et puis d'ailleurs, à la première autoconf⁹² (*autoconfrontation*), c'est ce que je te disais : « je fais un échauffement pour leur faire plaisir », voilà. Et là, si tu veux, vraiment le fait de, de me faire réfléchir là-dessus et de travailler là-dessus, je cherche à faire un échauffement qui sert à...

CH : D'accord.

EN : Et donc, du coup, plus à n'importe quel prix.

Dans cet extrait, l'EN suit la règle [*« Avoir évolué dans son enseignement »* vaut pour *« avoir cherché à faire un échauffement pour qu'il serve aux élèves et non plus pour faire plaisir aux formateurs »*]. Par ce suivi, l'EN atteste d'une modification de l'intention associée au suivi de la règle relative à l'échauffement depuis la Visite Formative 2, ce qui témoigne d'un apprentissage de sa part à cette occasion. Lors de la leçon de la Visite Conseil 2, l'EN a cherché à nouveau à suivre la règle relative à l'échauffement avec l'intention professionnelle que lui associent collectivement les formateurs, à savoir construire un échauffement utile au regard de l'activité pratiquée dans la suite de la leçon.

⁹² La Visite Conseil 2 a été réalisée après la Visite Formative 2.

Un peu plus tard dans son autoconfrontation, l'EN indique en quoi sa façon de faire a évolué depuis la Visite Formative 1. Plus précisément, elle juge être passée de l'intention de « *s'échauffer pour être chaud* » à celle de « *s'échauffer pour être chaud pour* » (Extrait 129).

Extrait 129 (AC-EN-VC2 ; p.341)

CH : Mum. Parce que pour elle (*la CP*)..., il y a ce truc de « spécifique », non ?

EN : Ouais, et bien, je pense que dans un premier temps, la remarque, elle était bien justifiée. Quand ils (*les formateurs*) me font la deuxième visite (*la Visite Formative 2*), je pense que la remarque était bien spécifiée.

CH : Pourquoi ?

EN : Parce que, pour moi, l'échauffement, c'était un moment où on perd du temps et je le fais parce qu'il faut le faire. Actuellement, ce n'est plus le cas. Donc là, je pense que la remarque, elle n'était pas...

CH : Donc tu as grandi par rapport à quoi finalement, si tu devais résumer ton développement professionnel ?

EN : L'utilité de l'échauffement. Et, du coup, et la place. Parce que tu vois, du coup, j'inclus...

CH : Donc finalement, tu n'entends pas trop le spécifique si ?

EN : Si, parce que le contenu a évolué aussi.

CH : C'est-à-dire ?

EN : C'est-à-dire que dans la construction, je ne le construis plus comme je dois être chaud à la fin, c'est je dois être chaud à la fin pour.

CH : D'accord, ok, au début c'est : « je dois faire ça parce qu'il faut le faire, je dois être chaud ». Et maintenant, c'est : « je dois être chaud pour ». C'est ça ?

EN : Ouais.

Dans cet extrait, l'EN énonce la connaissance, [*« S'échauffer utilement »* vaut pour « *ne pas perdre du temps* » et « *ne pas simplement faire parce qu'il faut le faire* » ce qui obtient comme résultat de « *construire son contenu pour ne plus seulement s'échauffer pour être chaud à la fin mais pour être chaud à la fin pour* »]. L'EN a choisi d'utiliser la méthode de la PNF pour construire l'échauffement dans l'intention de suivre la règle apprise lors de la Visite Formative 2, c'est-à-dire dans l'intention de rendre l'échauffement utile et spécifique comme le lui ont enseigné les formateurs. Sa façon d'agir lors de sa leçon est donc désormais directement tenue par une intention professionnelle.

Alors que l'EN juge qu'elle a fait évoluer son échauffement en vue de le rendre propédeutique à la suite de la leçon, la CP n'est toujours pas convaincue par la pertinence de ses propositions. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, elle juge qu'elle n'a pas véritablement proposé un échauffement qui prépare la suite de la leçon parce qu'*« elle n'est pas rentrée dans les fondamentaux »* de l'activité pratiquée : l'athlétisme. Le caractère inadapté de l'échauffement proposé par l'EN est également dû au fait que cette dernière est restée sur un échauffement « *ludique* » (Extrait 130).

Extrait 130 (AC-CP-VC2 ; p.342)

CH : Donc là, tu, moi je..., tu poses cette question pour quoi en fait ?

(...)

CP : Je veux essayer de lui (*l'EN*) faire un peu faire prendre conscience que..., qu'on rentre dans une activité athlétique avec des contenus athlétiques et qu'il y a des...

CH : Ouais.

CP : Des..., il y a un peu des choses à...

CH : Ouais. Donc là, concrètement, tu lui poses une question. L'idée, c'est quoi alors ?

CP : L'idée, c'est qu'elle (*l'EN*) me dise dans son échauffement, en quoi son échauffement va préparer à la suite. Parce qu'en fait...

CH : Donc, elle n'a pas répondu pour toi à la question.

CP : Non, pas assez. Parce qu'elle n'est pas rentrée, elle n'est pas rentrée dans les, elle n'est pas rentrée dans les fondamentaux de l'athlétisme. (...) Elle, elle m'a dit qu'elle avait fait euh... Elle est rentrée sur son échauffement, elle a fait plutôt je dirais des activités ludiques. Ludiques par rapport à un travail de lancer, ludiques par rapport à un travail de relais.

La CP énonce la connaissance [*« Faire un échauffement qui prépare la suite »* vaut pour *« rentrer dans les fondamentaux de l'activité »* ce qui obtient comme résultat de *« rentrer dans une activité athlétique avec des contenus athlétiques »*]. La CP s'arrête ici sur un élément central d'étayage de la règle relative à l'échauffement. Elle rappelle la nécessité de rentrer dans les exercices fondamentaux de l'activité (l'athlétisme) pour que l'échauffement prépare vraiment à l'activité ensuite réalisée en cours de leçon, ce que ne fait pas (ou pas suffisamment) l'EN.

Ce résultat pointe l'idée selon laquelle le caractère long et laborieux de l'apprentissage de la règle à l'occasion des visites précédentes alimente un désaccord de jugement entre l'EN et la CP quant à la conformité du suivi de la règle apprise. D'un côté, l'EN juge avoir fait usage d'une méthode d'échauffement lui permettant de répondre aux attentes des formateurs, c'est-à-dire de rendre l'échauffement utile pour les élèves. De l'autre, la CP juge l'échauffement proposé par l'EN non conforme à ses attentes. Le caractère inadapté de cet échauffement est notamment dû au fait qu'il ne permet pas de préparer les élèves de façon suffisamment spécifique à l'activité sportive pratiquée dans la suite de la leçon. Ce désaccord peut être considéré comme une circonstance qui rend l'activité d'accompagnement à l'interprétation menée par la CP difficile.

4.3. Les conséquences de l'activité d'accompagnement à l'interprétation menée par la Conseillère Pédagogique : un désaccord qui perdure

Comme souligné antérieurement, l'EN considère avoir fait évoluer sa façon de concevoir et mettre en œuvre l'échauffement du début de leçon. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP de la Visite Conseil 2, elle précise en ce sens qu'elle a « *pris en compte leurs remarques* (les remarques de la CP et du FU lors de la Visite Formative 2) » et que son échauffement est désormais « *aussi valable* » que celui de la CP (Extrait 131).

Extrait 131 (AC-EN-VC2 ; p.336)

CH : Et donc toi là, qu'est-ce que tu fais là, à ce moment-là alors ?

EN : Là, si tu veux..., je...

CH : Pour comprendre ce qui te préoccupe, qu'est-ce qui..., pourquoi tu... J'ai un peu de mal à voir le jeu là.

EN : L'idée, ce que je suis en train de lui (*la CP*) expliquer, c'est que j'ai pris en compte leurs remarques.

CH : Les remarques de D. (*la CP*) et de J. (*le FU*).

EN : Voilà, que j'ai modifié mon enseignement et que j'ai essayé de complexifier mon échauffement pour le rendre le plus riche possible et pour qu'il ait vraiment une fonction d'échauffement complet.

CH : D'accord.

EN : Et je pense que là, à l'heure actuelle, tel qu'il est, mon échauffement est aussi valable que le sien.

CH : D'accord. Donc là, tu es en train de justifier le pourquoi tu as fait ça.

EN : Ouais, en leur disant que j'ai quand même évolué.

Dans cet extrait, l'EN suit la règle [*« Justifier ce qui a été fait »* vaut pour *« expliquer que les remarques des formateurs ont été prises en compte pour faire évoluer son enseignement »*]. En suivant cette règle, l'EN rend compte de son désaccord avec la CP sur la validité de l'échauffement mené, ce qui l'amène à entrer en controverse avec elle lors de l'ECP.

Parallèlement, la CP rend également compte de son désaccord avec l'EN lors de l'ECP. Elle juge que l'EN n'entend pas ce qu'elle lui dit et fait part de son incompréhension quant à ces résistances. Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, la CP précise que ces résistances viennent certainement du fait que l'EN applique le modèle cadré de la PNF tel qu'elle a pu le lire sans chercher sans toutefois avoir réellement cherché à « *le moduler en fonction de l'activité considérée* ». Ce constat interroge d'autant plus la CP que pour elle,

l'enseignement est une activité où il faut moduler, c'est-à-dire proposer des choses un peu différentes en fonction de l'activité (« *elle est en athlétisme, elle va faire des choses un petit peu différente que quand elle fait du badminton* »). Au final, la CP considère que l'EN montre ici, comme sur d'autres objets de discussion, son incapacité à adapter ce qu'elle a pu lire ou recevoir en formation en fonction des circonstances rencontrées en situation de classe (Extrait 132).

Extrait 132 (AC-CP-VC2 ; p.346)

CH : Donc là, ce moment-là, parce que j'ai du mal à vous euh... Parce que j'ai l'impression qu'elle (l'EN) défend son, son bifteck là, non ?

CP : Je pense que là je... Enfin, pendant l'entretien (*l'ECP de la Visite Conseil 2*), je..., je me suis rendue compte de..., de deux choses. Qu'elle (l'EN) a une forme de, d'échauffement activo-dynamique, bon, je ne sais pas, au niveau de la littérature où est-ce qu'elle l'a pris, avec un modèle très cadré qu'elle, qu'elle applique tel quel sans le moduler en fonction de l'activité.

CH : Ça, c'est quelque chose que tu découvres là ?

CP : Oui et en fait, elle l'applique tel quel sans pouvoir le moduler alors qu'en fait, l'échauffement...

CH : Moduler, ça veut dire pour toi ?

CP : Et bien, moduler..., elle est en athlétisme, elle va faire des choses un petit peu différente que quand elle fait du badminton ou quand elle fait autre chose.

CH : D'accord.

CP : Elle a un peu de mal justement à le rendre un peu plus spécifique, ce qui lui faciliterait le travail.

Selon la CP, l'EN n'a donc finalement pas trop avancé sur sa conception de l'échauffement, et ce pour deux principales raisons. Tout d'abord, elle reste sur un modèle figé qu'elle n'arrive pas à moduler. Par ailleurs, elle continue à considérer que l'échauffement « *n'est pas vraiment la leçon* » et en ce sens ne nécessite pas d'être lié au reste de la séance (Extrait 133).

Extrait 133 (AC-CP-VC2 ; p.346/347)

CP : Ouais mais c'est, c'est de façon plus nette que je me rends compte que vraiment pour elle (l'EN), l'échauffement, c'est, ce n'est vraiment pas, ce n'est vraiment pas la leçon.

CH : Pourtant, elle est, elle est déjà dans... Ah ouais non d'accord. Parce que là, j'ai l'impression que justement, quand elle essayait d'exposer qu'elle avait fait des liens, que..., non ? Toi, quand tu dis : « pour elle, ce n'est pas la leçon », ça veut dire quoi alors ?

CP : Et bien, c'est-à-dire que...

CH : C'est bien la leçon. Avant je veux dire...

CP : Et bien oui, c'est la leçon mais bon, son objectif de séance, c'est une chose... Bon, elle a essayé de, de coller un peu, elle y est arrivée, c'est mieux qu'avant. Mais euh..., l'échauffement, de toute manière, c'est..., il faut en faire mais une fois qu'on en est débarrassé, c'est : « bon, on va pouvoir passer à autre chose ».

CH : D'accord. Donc là, tu penses qu'elle est encore dans cet état d'esprit ?

CP : Elle est encore dans cet état d'esprit.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, la CP considère que l'EN a suivi lors de sa leçon la règle [*« S'échauffer »* vaut pour *« mettre en place des exercices qui n'appartiennent pas à la leçon »* ce qui obtient comme résultat de *« perdre du temps »* et *« le faire pour s'en débarrasser et pouvoir passer à la leçon »*]. En considérant que l'EN suit cette règle, elle juge que cette dernière *« est encore dans cet état d'esprit »* selon lequel l'échauffement est une partie annexe de la leçon.

Ce résultat montre à nouveau toute la difficulté de cette activité d'accompagnement au développement. Lors de l'émancipation par l'EN du lien de signification initial, les formateurs doivent faire preuve d'autant plus de persuasion que ce dernier peut controverser compte tenu de ses apprentissages antérieurs.

4.4. Synthèse

Au cours de cet épisode, la CP s'engage dans un accompagnement de l'interprétation par l'EN d'une règle préalablement apprise et suivie relative à l'échauffement. Cette activité est tout d'abord menée sur la base d'une démarche fondée sur la prise de conscience par l'EN de l'inadéquation de ses suivis en classe de la règle considérée. Elle prend ensuite la forme d'une négociation afin de convaincre l'EN de la nécessité de s'engager dans de nouveaux suivis de la règle considérée.

Cette activité d'accompagnement de l'interprétation menée par la CP est semble-t-il d'autant plus difficile que la règle considérée a fait l'objet d'un apprentissage long et laborieux au cours des visites antérieures. De ce fait, l'EN accepte d'autant moins de remettre en question cet apprentissage en entrant dans une activité d'interprétation de la règle considérée. Par ailleurs, l'EN et la CP sont en désaccord sur le jugement qu'elles portent sur le caractère utile et spécifique de l'échauffement proposé aux élèves lors de la leçon. Alors que l'EN juge qu'elle a fait évoluer son échauffement et qu'il est désormais efficace pour préparer l'entrée des élèves dans la leçon, la CP n'est toujours pas convaincue par la pertinence des propositions de cette dernière. Ce désaccord accentue les difficultés éprouvées par la CP.

Finalement, l'activité d'accompagnement de l'interprétation de la règle menée par la CP ne semble pas aboutir. Cette dernière ne parvient pas véritablement à lever le désaccord initial et à convaincre l'EN de l'efficacité des nouveaux exemples de suivis de la règle considérée qu'elle lui propose.

5. Un préalable à l'engagement des formateurs dans l'enseignement d'une nouvelle règle : connaître les intentions de l'Enseignant Novice en classe

Dans cet dernier chapitre, est étudié un épisode d'ECP⁹³ lors duquel les formateurs s'engagent dans un enseignement en lien avec l'activité de l'EN à un moment précis de la leçon sans trop savoir qu'elles étaient ses intentions.

A cet instant de la formation, les formateurs effectuent une mésinterprétation quant à la façon de nommer l'épisode de leçon sur lequel porte leur enseignement. L'EN nomme cet épisode [« *Présenter la leçon* »] alors que les formateurs le nomme [« *Expliquer la première situation* »]. En d'autres termes, l'EN et les formateurs ne participent pas à ce moment de la formation au même jeu de langage.

Cette absence d'accord entre l'EN et les formateurs quant à la signification attribuée à l'épisode de leçon considéré ainsi que la non prise en compte des intentions qui y sont associées compromet *in fine* l'apprentissage par l'EN de nouvelles règles professionnelles.

5.1. L'activité d'enseignement des formateurs relative à l'épisode [« *Présenter la leçon* » / « *Expliquer la première situation* »]

Au cours de l'ECP relatif à la Visite Formative 2, les formateurs, et plus précisément le PR, reviennent sur l'activité de l'EN lorsqu'il regroupe les élèves et s'adresse à eux devant le tableau à la fin de l'échauffement général. Dans l'extrait d'ECP suivant, le PR demande à l'EN pourquoi il n'a pas associé à son « *explication devant le tableau* » une démonstration de ce qu'il y avait à faire en mettant « *directement sur le terrain deux élèves* ». Pour concrétiser ses propos, le PR revient sur deux moments de leçon : « *la présentation de la première situation* » et « *la présentation du règlement* ». L'extrait suivant documente ce moment de l'ECP (Extrait 134).

⁹³ Cet épisode est issu de la Visite Formative 2 de l'Étape 3 du dispositif.

Extrait 134 (ECP-VF2 ; p.284/285)

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième (*situation*), que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « A fait ça, B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

(...)

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ?

EN : Ouais.

PR : Pourquoi tu ne fais pas directement, par exemple sur l'histoire des « pairs – impairs », pourquoi tu ne les (*les élèves*) as pas mis directement sur le terrain, en en mettant deux. Et voilà : « le score, c'est 4-1 ou le score, c'est 6-2 ». Et puis voir, et que ce soit parlant. Pourquoi tu ne fais pas cela *in situ* ?

Lorsqu'il est autoconfronté sur cet extrait d'ECP, le PR indique qu'il considère que l'EN fait preuve d'une « *forme de contrôle* » sur ses élèves, ce qui le conduit à leur « *donner vite les consignes* » lors de la leçon. En s'y prenant ainsi, il perd selon lui du temps car « *il doit arrêter à nouveau le jeu pour expliquer* » étant donné que « *les élèves ne comprennent pas* ». Afin de « *laisser une place nouvelle aux élèves* » et faciliter leur compréhension, le PR conseille à l'EN de faire faire une « *démonstration* » par des élèves « *en même temps* » qu'il explique la situation (Extrait 135).

Extrait 135 (AC-PR-VF2 ; p.427/428)

CH : Là, vous partez sur un autre problème non j'ai l'impression ?

PR : Ouais, ouais.

CH : Tu peux me resituer un peu ce qu'il se passe là parce que je..., j'ai un peu décroché là. C'est sur une situation où...

PR : (...) Et en fait là, du coup, on s'est dit : dans chaque situation, il (*l'EN*) les (*les élèves*) a frontal, il met de l'énergie à vite donner les consignes. (...) Et donc c'est ce que l'on essaie... et... Ce qu'il y a comme idée derrière pour nous, c'est que c'est aussi une forme de contrôle. Il peut... Il croit qu'il gagne du temps à un moment donné peut-être à faire une explication comme ça, mais en fait il doit arrêter à nouveau le jeu pour expliquer, les élèves ne comprennent pas, il les prend à part... On essaie juste de lui montrer que... Et puis c'est une idée pour eux aussi. Laisser les élèves faire, laisser les élèves se tromper... Leur donner... Faire la démonstration quoi. C'est-à-dire que là il dit : « A fait ça ; B fait ça ».

(...)

CH : Ouais mais ce qu'il (*l'EN*) explique... En fait, il donne..., il explique verbalement mais il ne démontre pas en même temps, c'est ça ?

PR : Voilà.

CH : D'accord. Et vous (*les formateurs*), vous y dites...

PR : Ça serait mieux de faire les deux. Et on se dit surtout, c'est un...

CH : Les deux en même temps ?

PR : Les deux en même temps. Ce n'est pas parce qu'on n'aime pas ce qu'il fait ; c'est surtout que l'on a observé les élèves et que l'on a vu qu'il y avait des élèves qui ne comprenaient pas et qui posaient des questions sur le terrain.

(...)

PR : Donc c'était juste pour lui montrer qu'à un moment donné, comme on est aussi sur laisser une place nouvelle aux élèves, et bien la démonstration fait partie d'une place aussi où ce n'est pas que lui qui donne les consignes mais il les associe.

Le PR suit la règle [*« Juger que l'explication verbale de l'EN ne permet pas aux élèves de comprendre la situation »* vaut pour *« avoir vu pendant la leçon que les élèves ne comprenaient pas la situation et posaient des questions »* ce qui obtient comme résultat de *« conseiller à l'EN d'associer à l'explication verbale une démonstration pour qu'il donne une place nouvelle aux élèves dans son enseignement »*]. Le PR a constaté au cours de son observation de la leçon que l'EN se contentait d'une explication exclusivement verbale de la situation, sans y associer les élèves par l'intermédiaire d'une démonstration. Or, cette démarche d'explication n'a pas suffi pour que ces derniers comprennent la situation. Il s'engage alors au cours de l'ECP dans l'enseignement d'une règle selon laquelle [*« Expliquer une situation »* vaut pour *« associer les élèves en leur faisant faire une démonstration »* ce qui obtient comme résultat de *« faciliter la compréhension des élèves »*].

Dans l'extrait suivant, le PR complète ses propos en précisant qu'il s'engage dans l'enseignement de cette règle sans *« demander »* à l'EN *« quelle est la raison »* qui le conduit à présenter la situation seulement verbalement (*« on fait tout un argumentaire sans lui demander : « au fait, pourquoi tu as fais ça » ? »*) (Extrait 136).

Extrait 136 (AC-PR-VF2 ; p.428)

PR : Donc ça peut être aussi une forme d'évolution à un moment donné. « C'est quoi « pair-impair » » ? Allez, démontrez-moi et expliquez aux autres ».

(...)

CH : Coupler l'explication verbale et en même temps...

PR : La démonstration, où les élèves sont associés.

CH : D'accord.

PR : Et non pas lui qui démontre. Mais après, pour nous, là où on raccroche à l'idée de contrôle, c'est l'idée de gain de temps. Par contre c'est vraiment..., c'est quelque chose dont je ne suis pas sûr. Et là l'erreur, c'est de ne pas le lui demander. Quand P. (*la CP*) m'a dit : « pour moi, j'ai l'impression qu'il croit qu'il va perdre du temps », j'aurais dû lui poser la question : « N., est-ce que tu fais cela pour gagner du temps » ? Parce que du coup on ne le sait pas là. Et la raison, quelle est la raison ?

CH : C'est vous qui pensez ça.

PR : Voilà, on extrapole. Et du coup, on fait tout un argumentaire sans lui demander : « au fait, pourquoi tu as fais ça » ?

Le PR suit la règle [*« Ne pas connaître les raisons qui ont conduit l'EN à n'expliquer la situation qu'à l'oral »* vaut pour *« ne pas l'avoir demandé à l'EN »* ce qui obtient comme résultat de les *« extrapoler »*]. Par ce suivi, le PR précise qu'il s'engage dans l'enseignement d'une règle auprès de l'EN pour modifier son activité de présentation de la situation aux élèves sans pour autant connaître les intentions de ce dernier à ce moment précis de la leçon. Il n'accède pas à ses intentions car il ne demande pas à l'EN lors de l'ECP de les expliciter, ce qui le conduit à formuler un conseil uniquement fondé sur la signification qu'il associe à

l'activité observée en classe. C'est en ce sens qu'il considère que, lors de l'ECP, il « *extrapole* ».

Lors de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN revient également sur le moment de l'ECP où le PR lui demande pourquoi il n'a pas associé à son explication orale une démonstration des consignes par les élèves. Dans l'extrait suivant, l'EN juge que le PR ne lui laisse pas suffisamment de temps lors de l'ECP pour s'expliquer sur ce qu'il a fait à ce moment-là de la leçon et, plus particulièrement, en donner les raisons. Il indique que le PR « *change d'exemple* », ce qui l'« *empêche* » au final de s'« *expliquer* » (Extrait 137).

Extrait 137 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.356)

EN : Alors là, on est sur une incompréhension. Et en fait, là, je, je sens que j'essaie de m'expliquer sur le truc et...

CH : Ouais mais tu ne le dis pas ça. Tu ne le lui dis pas ça.

EN : Ouais, mais j'ai du mal..., j'ai vraiment du mal à m'expliquer. J'ai du mal à..., j'ai du mal à expliquer ce que je voulais..., enfin que ce sont des moments différents. Et quand j'arrive à l'expliquer, il (*le PR*) change, il change de..., il change d'exemple. (...) Mais du coup, ça m'empêche quand même de m'expliquer sur le premier (*exemple*).

(...)

CH : Là, il (*le PR*) part sur un nouvel exemple en fait, qui est celui du règlement.

EN : Ouais. Mais en fait qui m'empêche..., qui est bon, qui est complètement bon parce qu'effectivement sur le coup je me suis dit : « ah, ouais, c'est vrai, ça j'aurais pu le faire ». Et là je me dis : « mince, je ne l'ai pas fait ». Mais du coup, ça m'empêche quand même de m'expliquer sur le premier (*exemple*).

L'EN suit la règle [« *S'expliquer vis-à-vis des formateurs à propos de ce qu'il a voulu faire pendant la leçon* » vaut pour « *avoir et prendre le temps de parler sans être interrompu par une nouvelle idée des formateurs* » ce qui obtient comme résultat d'« *éviter les incompréhensions avec les formateurs* »]. Par le suivi de cette règle, l'EN indique qu'en passant rapidement du premier exemple (en lien avec l'explication de la première situation) au second (en lien avec la présentation du règlement), le PR ne lui laisse pas assez de temps pour préciser ce qu'il cherchait à faire à ce moment de la leçon. Autrement dit, le PR ne lui laisse pas l'occasion d'explicitier ses intentions lors de ce moment précis de la leçon, ce qui l'« *empêche* » finalement de lever le désaccord existant avec les formateurs.

Ce résultat pointe finalement la nécessité pour les formateurs de laisser le temps à l'EN se s'expliquer lors de l'ECP sur les intentions qui ont gouvernées son activité en classe avant même de s'engager dans une activité de formation. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils peuvent ensuite partager une façon commune de nommer les épisodes de leçon vécus et/ou observés et ainsi y revenir sans malentendus. Dans le cas présent, en cherchant à argumenter

leur propre jugement, les formateurs, et plus particulièrement le PR, n'ont donc pas véritablement permis à l'EN de détailler les intentions de son activité lorsqu'il se trouve face aux élèves devant le tableau.

5.2. Les circonstances dans lesquelles l'activité d'enseignement des formateurs est réalisée : une mésinterprétation des formateurs sur ce qui est fait par l'Enseignant Novice en classe

Dans l'extrait d'ECP suivant issu de la Visite Formative 2, le PR demande à l'EN pourquoi il n'a pas choisi « *dès le départ* », c'est-à-dire lorsqu'il a regroupé les élèves « *devant le tableau* » au début de la leçon, de présenter la première situation en y associant une démonstration « *en situation* » des consignes à suivre (Extrait 138).

Extrait 138 (ECP-VF2 ; p.284/285)

PR : Sur des exemples qui sont redondants, que l'on a noté tous les deux (*le PR et la CP*), on va revenir sur, par exemple, que ce soit sur la présentation de la première situation ou dans la deuxième (*situation*), que ce soit pour... À chaque fois, tu as parlé par exemple, pour la première situation : « A fait ça, B fait ça ». Et tu as fait ton explication devant le tableau. Pareil pour le règlement, devant le tableau.

EN : Pour la situation, pour la première situation, je suis revenu sur le terrain après, je l'ai faite démontrer.

PR : Oui, mais justement. Tu y es revenu derrière. Et pourquoi dès le départ, l'exemple n'a pas été fait en situation ?

EN : Parce que j'explique la situation et puis après la « montée descente ». Je les (*les élèves*) ai faits partir sur un échauffement libre et c'est quand je veux moi lancer, c'est quand je décide de lancer la situation que je me dis : « l'explication ne va pas suffire ». Et la démonstration va venir s'y greffer dessus.

(...)

PR : Mais quel est l'intérêt de ce temps devant le tableau ? Parce qu'à chaque fois, tu es obligé de réexpliquer et tu es obligé de...

EN : Ouais.

Dans cet extrait, les propos du PR laissent penser qu'il ne saisit pas complètement « *l'intérêt* » du temps de présentation de la première situation devant le tableau dans la mesure où celui-ci n'a pas été associé à un « *exemple en situation* », ce qui a d'ailleurs obligé l'EN à « *réexpliquer* » les consignes aux élèves.

Dans l'extrait suivant, situé un peu plus tard dans l'ECP, l'EN soutient qu'il a effectivement mise en place une démonstration avec « *une explication* » de la situation dans la suite de la leçon. Il indique que suite à la présentation de la leçon qui visait à « *cadrer le déroulement de la leçon* », il a lancé l'échauffement spécifique des élèves. Un peu plus tard, il

a « *arrêté l'échauffement* » pour expliquer la situation. En suivant, il a « *pris deux élèves* » qu'il jugeait « *capables de démontrer* » pour faire vivre les consignes préalablement délivrées (Extrait 139).

Extrait 139 (ECP-VF2 ; p.285)

EN : Après, dans, dans la première partie, c'était pour, vraiment, cadrer le déroulement de la leçon. On va commencer avec un jeu, enfin un jeu, une situation...

PR : Ouais, mais (*les élèves*) « A » et « B » là, quand tu dis aux élèves : « il y a A qui fait ça, B qui fait ça », pourquoi ce ne serait pas plus simple de mettre deux élèves sur un terrain ?

CP : Ouais.

EN : Parce que je sais que je vais le faire après en fait.

(...)

PR : Oui, mais est-ce que tu ne pourrais pas le faire sur le terrain ?

EN : Et bien justement après, je le..., je le remets en..., en le décrivant sur le terrain.

PR : Pour toi ce serait trop dur qu'il y ait les deux (*explication verbale et démonstration*) ?

EN : Là, il y a les deux. Puisqu'il n'y a pas eu, il n'y a pas eu... La démonstration est venue... Il n'y a pas eu les deux en même temps mais il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., le temps où j'ai arrêté l'échauffement, c'est moi qui les ai arrêtés (*les élèves*) en sifflant.

PR : Mum, mum.

EN : J'ai pris deux élèves qui me paraissaient assez..., enfin capables de démontrer (*les consignes de la situation*) jusqu'au bout. Et on a fait la démonstration avec l'explication au début.

Selon le PR, le temps de parole de l'EN devant le tableau correspond à un temps d'explication de la première situation. Lors de ce temps, l'EN n'a pas utilisé de démonstration *in situ* des consignes en mettant « *deux élèves sur un terrain* ». C'est en ce sens qu'il demande à l'EN s'il considère que ce serait trop difficile d'associer explication et démonstration dans le même temps de présentation de la situation. L'EN assimile quant à lui son temps de parole devant le tableau à une présentation de la leçon. Il est d'accord avec le fait qu'« *il n'y a pas eu les deux en même temps* », à savoir un temps de parole devant le tableau et une démonstration. Par contre, il a plus tard associé ce qu'il nomme une « *explication* » de la situation et une démonstration des consignes par deux élèves (« *il y a d'abord eu l'explication et puis après il y a eu le temps où..., j'ai pris deux élèves (...) et on a fait la démonstration* »).

A la lecture de ces échanges, l'activité réalisée par l'EN en classe et support à la discussion semble faire l'objet d'un malentendu entre ce dernier et les formateurs. D'un côté, l'EN dit effectivement avoir réalisé une « *présentation de la leçon* » alors que les formateurs assimilent cette activité à une « *première explication de la situation* ».

Les données issues de leurs autoconfrontations respectives confirment l'existence de ce malentendu entre eux lors de l'ECP. Ce malentendu peut être relié au fait que les formateurs mésinterprètent l'épisode de leçon discuté. D'un côté, l'EN signifie son activité

devant le tableau face aux élèves comme une « *présentation de la leçon* » alors que les formateurs signifient cette activité comme étant une « *première explication de la situation* ».

Lors de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN explique que ce malentendu est dû à une « *incompréhension* » du PR quant à la nature de son activité devant le tableau. Dans l'extrait suivant, il précise que celle-ci, placée en début de leçon, visait à « *présenter la leçon* ». Malheureusement, cette présentation de la leçon « *est passée pour une première explication de la situation* » aux yeux des formateurs (et plus particulièrement du PR) qui l'observaient (Extrait 140).

Extrait 140 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.355)

CH : Là, vous partez sur autre chose.

EN : Ouais, et on n'est pas du tout... Enfin, là il y a une incompréhension, enfin moi je pense qu'il y a une incompréhension. C'est-à-dire que dans ma leçon, j'essaie de, j'essaie de..., après l'échauffement général, j'essaie d'expliquer comment va se dérouler la leçon.

(...)

EN : Mais ce que j'ai dit au début, ce n'était pas dans le sens de présenter la situation, c'était dans le sens de présenter la leçon.

(...)

EN : Et c'est vrai que pour C. (*le PR*), c'est passé comme une première explication de la situation, sur laquelle j'ai été obligé de revenir par la suite parce qu'ils (*les formateurs*) n'avaient pas compris. Alors que ce n'est pas du tout le cas. Pour moi, la première explication de la situation, c'est quand j'arrête l'échauffement spécifique et que je les (*les élèves*) lance sur...

CH : D'accord.

EN : Et que je lance la démonstration.

L'EN énonce la connaissance [« *Présenter la leçon* » vaut pour « *parler aux élèves devant le tableau après l'échauffement général* » et « *expliquer le déroulement de la leçon aux élèves* » ce qui obtient comme résultat d'« *être un moment différent de l'explication de la situation* »]. Selon l'EN, les échanges menés avec le PR portent en réalité sur « *deux moments différents* », qu'il convient de nommer [« *présentation de la leçon* »] et [« *explication de la situation* »]. Lorsqu'il se trouve devant le tableau, face aux élèves à la fin de l'échauffement général, il considère qu'il est à cet instant dans une présentation générale de la leçon à laquelle succèdera un temps d'explication plus spécifique de la première situation.

Le malentendu relevé par l'EN quant à ses activités de « *présentation de la leçon* » et d'« *explication de la situation* » est également soulignée par les propos des deux formateurs qui, lors de leurs autoconfrontations respectives, confirment qu'ils ont effectivement considérés la phase nommée « *présentation de la leçon* » par l'EN comme une première « *explication de la situation* ».

La CP précise par exemple, dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation, qu'elle a vu deux temps dans l'explication de la situation proposée par l'EN aux élèves : un premier temps devant le tableau qui, n'étant pas associé à une démonstration des consignes, constituait une « *perte de temps* » ; et un second temps, une fois que les élèves ont été lancés en activité (« *Ils (les élèves) y sont allés* »), auquel l'EN a associé de façon « *simultanée* » une « *démonstration visuelle* » (« *Et il (l'EN) a dit : « quand je sens qu'il y a besoin de la démonstration, je reviens »* ») (Extrait 141).

Extrait 141 (AC-CP-VF2 ; p.403)

CH : Parce que vous (*les formateurs*), vous ne parlez pas... Lui, il (*le PR*) ne lui parle pas tout à fait de ça. Il lui (*l'EN*) dit : « tu as présenté une situation ; après il y a eu un temps et après tu y es revenu dessus ». Et il y avait un temps entre l'explication verbale et...

CP : Ils (*les élèves*) y sont allés. Et il (*l'EN*) a dit : « à un moment donné, quand je sens qu'il y a besoin de la démonstration, je reviens ». Alors nous (*les formateurs*), on lui dit : « est-ce que ce n'est pas une perte de temps..., est-ce qu'il ne suffisait pas de montrer avec deux personnes en même temps que tu expliques ? ». Alors nous (*les formateurs*), on a bien vu que les élèves étaient en demande. Donc il y avait un... « Qu'est-ce qu'il (*l'EN*) a dit ; il faut faire un dégagé..., etc. ». Bon, on n'a pas parlé du contenu pour savoir si c'était vraiment une bonne idée... Mais là aussi, il y a une incompréhension. C'est sur le fait que... Et bien peut-être que nous, on serait pour le fait que l'on place deux élèves et il y a la démonstration visuelle qui est renforcée par une explication et les élèves...

CH : Simultanée.

CP : Simultanée.

(...)

CH : En même temps, il (*l'EN*) essaie de le justifier en disant : « oui mais ce n'était pas pour expliquer, c'était pour présenter un peu comment ça allait se, se passer ».

CP : Ce n'était pas clair.

CH : Ouais.

CP : Moi, je pense que ce n'était pas clair. (...) Nous (*les formateurs*), on lui (*l'EN*) dit que c'est une erreur, que c'est une perte de temps. Il pense peut-être que ça suffit de leur (*les élèves*) dire oralement. Lui, il dit « non ». Il dit que c'est une... Il argumente en disant que c'est voulu, qu'il passe d'abord par cette phase-là.

L'analyse de cet extrait permet de confirmer qu'elle juge que l'EN n'a pas associé l'explication verbale de la situation à une démonstration visuelle. Elle associe ce jugement à l'épisode de leçon lors duquel l'EN était situé devant le tableau, face aux élèves. La CP rappelle que lors de l'ECP, les formateurs ont demandé à l'EN pourquoi il n'avait pas placé deux élèves sur un terrain pour effectuer une démonstration en même temps qu'il délivrait oralement les consignes au reste de la classe (« *on lui dit : « est-ce que ce n'est pas une perte de temps..., est-ce qu'il ne suffisait pas de montrer avec deux personnes en même temps que tu expliques ? »* »). Elle signifie donc ce temps de parole de l'EN devant le tableau comme étant l'explication de la première situation et non comme la présentation générale de la leçon. A ce niveau, il est à noter que la CP a pu constater pendant l'ECP que l'EN cherchait à justifier cette première « *phase* » sans démonstration devant le tableau « *en disant que c'est voulu* ».

Par contre, elle ne considère pas, contrairement aux propos de l'EN, qu'elle a mal interprété cette activité. Selon elle, le discours tenu par l'EN lors de l'ECP pour se justifier et expliquer la différence entre présentation de la leçon et explication de la situation « *n'était pas clair* ». En d'autres termes, la CP prend acte de ce que dit l'EN dans l'ECP sans pour autant l'accepter. Au-delà de la mésinterprétation relevée, l'EN et la CP sont donc en désaccord sur ce qui a été fait à ce moment donné de la leçon. La CP juge qu'il y a un temps de latence entre l'explication verbale de la première situation et la démonstration visuelle faite par les élèves, temps qu'elle considère comme perdu. C'est en ce sens qu'elle s'attache ensuite à livrer à l'EN un conseil pour l'aider à mener une activité « *simultanée* » d'explication verbale et de démonstration visuelle (« *Nous, on serait pour le fait que l'on place deux élèves et il y a la démonstration visuelle qui est renforcée par une explication* »).

Lors de son autoconfrontation, le PR s'interroge aussi sur les raisons conduisant l'EN à ne pas coupler une démonstration à son explication verbale de la situation (« *Pourquoi il n'explique pas devant la situation avec des élèves mobilisés* »). Dans l'extrait suivant, il considère que ce dernier explique la situation aux élèves uniquement oralement en les mettant face à lui (« *il les a frontal* »), et en consacrant beaucoup d'« *énergie à donner vite les consignes* ». L'absence de démonstration oblige selon lui l'EN à interrompre malheureusement les élèves une fois qu'ils sont engagés dans l'activité car ils « *pataugent* » (Extrait 142).

Extrait 142 (AC-PR-VF2 ; p.427/428)

PR : Et en fait là, du coup, on s'est dit : « dans chaque situation, il (*l'EN*) les (*les élèves*) a frontal, il met de l'énergie à vite donner les consignes ». Mais à chaque fois, on s'est aperçu que pendant vingt minutes les élèves pataugent, ils se questionnent entre eux et ça ne marche pas. Et nous, ça nous est paru flagrant que... Pourquoi il n'explique pas devant la situation avec des élèves mobilisés parce que juste verbalement, assis et passifs... Et donc c'est ce que l'on essaie..., et... Ce qu'il y a comme idée derrière pour nous, c'est que c'est aussi une forme de contrôle. Il (*l'EN*) peut... Il croit qu'il gagne du temps à un moment donné peut-être à faire une explication comme ça, mais en fait il doit ré-arrêter le jeu pour expliquer, les élèves ne comprennent pas.

(...)

CH : Ouais mais c'est qu'il (*l'EN*) explique... En fait, il donne..., il explique verbalement mais il ne démontre pas même temps, c'est ça ?

PR : Voilà.

CH : D'accord. Et vous, vous y dites...

PR : Ça serait mieux de faire les deux. Et on se dit surtout, c'est un...

CH : Les deux (*explication orale et démonstration*) en même temps ?

PR : Les deux en même temps.

L'analyse de cet extrait confirme que le PR signifie comme une « *explication* » l'épisode lors duquel l'EN se trouve face aux élèves devant le tableau. L'explication uniquement verbale, face à des élèves « *assis et passifs* » est jugée insuffisante par le PR. Pour ce dernier, même si l'EN « *croit qu'il gagne du temps à un moment donné peut-être à faire une explication comme ça* », il doit par la suite « *ré-arrêter le jeu* » car « *les élèves ne comprennent pas* ». C'est en ce sens qu'il conseille *in fine* à ce dernier de faire « *les deux* (explication orale et démonstration) *en même temps* ».

5.3. Conséquences de l'activité d'enseignement menée par les formateurs : un échec dans l'apprentissage d'une règle

Le désaccord initial entre les acteurs, tout comme l'engagement des formateurs dans un enseignement qui ne prend pas en compte les intentions de l'EN en cours de leçon, a des conséquences en termes de formation professionnelle. Plus précisément, le conseil des formateurs relatif à la nécessité de coupler une explication verbale de la situation et une démonstration n'aboutit pas à l'apprentissage d'une nouvelle règle par l'EN.

Dans l'extrait suivant, l'EN est autoconfronté sur l'extrait d'ECP présenté en amont lors duquel le PR lui demande pourquoi il n'a pas associé une démonstration à son explication devant le tableau. Il précise alors que, selon lui, le PR considère que « *le fait de coupler la démonstration à l'explication* » constitue « *un même principe qui s'exprime sur deux moments différents* » de la leçon : l'explication de la première situation et la présentation du règlement (Extrait 143).

Extrait 143 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.357)

EN : Mais le problème, c'est que le fait de... En fait finalement, le fait de passer..., parce que pour lui (*le PR*) c'est un même principe avec deux exemples différents, c'est le fait d'expliquer, de lancer une situation, d'expliquer *in situ*...

CH : De coupler.

EN : De coupler, de coupler la démonstration à l'explication. Pour lui (*le PR*), c'est un même principe qui s'exprime sur deux moments différents de ma leçon. Dans ses propos il les couple, alors que ce sont deux cas vraiment différents où, où je ne fais pas les mêmes choses. Dans un cas je réponds, je fais ce qu'il me demande et il ne le voit pas. Et dans le second cas, effectivement je ne le fais pas.

L'EN n'apprend pas la règle [« *Expliquer une situation* » vaut pour « *associer des consignes verbales et une démonstration visuelle* »] puisqu'il considère qu'il la suit déjà.

L'EN signifie en outre que le PR « *ne voit pas* » qu'il répond à ses attentes car il n'accorde pas la même signification que lui à son activité devant le tableau. Plus précisément, l'EN juge qu'il couple déjà l'explication de la première situation à une démonstration puisque, selon lui, lorsqu'il s'adresse aux élèves devant le tableau il n'est pas en train d'expliquer la première situation (contrairement à ce que pense le PR) mais plutôt cherche à présenter la leçon dans son ensemble. Par contre, lorsqu'il fait son « *explication de la situation* » aux élèves, alors il associe bien, comme souhaiterait qu'il le fasse le PR, une démonstration à ses consignes verbales. L'analyse de cet extrait permet donc d'avancer que l'activité de formation des formateurs n'aboutit pas à l'apprentissage d'une nouvelle règle par l'EN.

Dans l'extrait suivant issu de son autoconfrontation relative à l'ECP, l'EN confirme qu'il ne se saisit pas du conseil des formateurs car il juge déjà faire ce qu'ils lui demandent (« *ce n'est pas pertinent parce que la démonstration, enfin l'explication, je la couple à une démonstration* »). Autrement dit, l'EN est en accord avec les formateurs sur la nécessité de coupler explication et démonstration, et ce « *dès le début* » (Extrait 144).

Extrait 144 (AC-EN-ECP-VF2 ; p.356/357)

CH : Ouais, tu ne l'as pas fait (*coupler des consignes verbales et une démonstration*) parce que tu n'y as pas pensé en fait.

EN : Je n'y ai pas pensé du tout. Ça ne m'est pas venu... Et après coup, là en y repensant maintenant et puis quand il (*le PR*) me l'a dit, je me suis dit : « oui, effectivement, j'aurais pu faire ça ; j'aurais pu mimer un match, dire : « il y a 1-0 : qui sert ; où il (*le serveur*) se place ; où se place le receveur ? » ».

(...)

EN : Sur le premier (*cas*) effectivement (*l'explication de la situation*), c'est..., à mon avis ce n'est pas pertinent parce que la démonstration, enfin l'explication, je la couple à une démonstration. Donc je fais une explication *in situ* de la situation. Par contre pour le règlement, c'est tout à fait vrai.

CH : Ce sont deux cas différents en fait.

EN : Ce sont deux cas différents qui sont gérés différemment. Sur le premier cas, à mon avis, je fais ce qu'il me dit de faire.

CH : Ouais.

EN : Ce qu'il me dit *a posteriori* de faire. Alors que dans le second cas, le cas du règlement, *a posteriori* il me dit : « tu aurais peut-être pu les mettre en situation, faire ci, faire ça ». Et effectivement, je ne le fais pas.

(...)

EN : Quand ils (*les formateurs*) me demandent si je suis d'accord avec eux sur le principe qui..., finalement que l'explication, il faut la coupler à la démonstration..., en fait, on est d'accord dès le début. Sauf que moi, j'essaie de me justifier sur le premier coup où en fait il me semble l'avoir fait. Alors que sur le second, effectivement, je ne le fais pas.

Le désaccord initial entre l'EN et les formateurs « annule » en quelque sorte aux yeux de l'EN la pertinence du conseil des formateurs. Toutefois, l'EN porte le même jugement que le PR sur son activité de présentation du règlement. A cet instant de la leçon, il n'a effectivement pas associé l'explication verbale à une démonstration. Dans cet extrait

d'autoconfrontation, il rapatrie la connaissance [*« Présenter le règlement »* vaut pour *« associer une présentation orale des règles et une mise en situation des élèves »* ce qui obtient comme résultat de *« mimer un match »*]. Cette connaissance était déjà possédée par l'EN avant la leçon de la Visite Formative 2. Or, l'EN rend compte du fait qu'il n'a *« pas pensé du tout »* à *« mettre les élèves en situation »* lors de sa présentation du règlement au cours de la leçon. Il considère qu'il aurait pu effectivement *« mimer un match »* comme le lui conseille les formateurs.

Les formateurs cherchent à enseigner à l'EN la règle [*« Expliquer »* vaut pour *« coupler explication verbale et démonstration visuelle »*]. Cette règle joue selon eux aussi bien dans le jeu de langage étiqueté [*« Expliquer la situation »*] que dans celui étiqueté [*« Présenter le règlement »*]. Or, elle semble avoir davantage d'impact sur l'EN lorsqu'il s'agit de l'activité de présentation du règlement que de l'activité d'explication de la situation. Ceci peut être rattaché au fait que dans un cas (pour la présentation du règlement) l'EN s'accorde avec les formateurs pour juger qu'il n'a pas couplé à ses consignes orales une démonstration alors que dans l'autre cas (pour l'explication de la situation) il juge l'avoir fait.

Ce dernier chapitre met en évidence l'idée selon laquelle la formation de l'EN n'est pas réductible à la juxtaposition d'activités de formation telles qu'elles ont été caractérisées dans les chapitres précédents. Il permet en quelque sorte d'atténuer le caractère linéaire de la lecture théorique de la formation qui est faite dans cette étude en montrant que l'activité d'un collectif de formation apparaît comme souvent bien plus complexe. Dans le détail, ce résultat pointe plus particulièrement la nécessité pour les formateurs de se mettre d'accord avec l'EN à la fois sur ce qui a été réalisé en classe lors de l'épisode considéré (autrement dit sur la façon de nommer l'épisode) et sur les raisons pouvant y être associées (autrement dit sur la façon de signifier cet épisode). Sur cette base, des besoins en termes de formation de natures différentes peuvent apparaître et nécessiter l'engagement d'activités de formation différentes (enseignement des règles, explication voire aide à l'interprétation).

5.4. Synthèse

Lors de cet épisode, les formateurs s'engagent collectivement dans une activité d'enseignement d'une règle en lien avec un épisode de leçon lors duquel l'EN regroupe les élèves face à lui devant un tableau à la fin de l'échauffement. Les formateurs mènent cette activité sans s'être au préalable donné les moyens de vérifier que l'EN partageait leur façon

de signifier son activité à ce moment de la leçon. En ne laissant pas le temps à l'EN d'explicitement comment il signifie et juge ce qu'il a fait lors de cet épisode, les formateurs s'engagent donc dans un enseignement dont l'utilité reste *a priori* hypothétique.

Les propos tenus par l'EN et les formateurs lors de leurs autoconfrontations respectives permettent d'avancer que cette activité d'enseignement est réalisée en lien avec un épisode de leçon signifié différemment par les acteurs. Pour l'EN, cet épisode peut être associé à la « *présentation de la leçon* ». Pour les formateurs, il correspond à l'« *explication de la situation* ». Dit autrement, l'EN et les formateurs ne nomment pas de la même façon l'épisode de leçon considéré. Ils ne participent donc pas au même jeu de langage.

Fondé sur une mésinterprétation quant à la signification à attribuer à ce qui a été fait en classe, l'enseignement des formateurs n'aboutit finalement pas à l'apprentissage par l'EN de nouvelles règles. Ce résultat souligne donc au final la nécessité pour l'EN et les formateurs de se mettre d'accord sur la façon de nommer et signifier les épisodes de leçon discutés en vue de s'engager dans une activité de formation adéquate.

Discussion

Cette partie est organisée en deux chapitres.

Dans un premier chapitre, les résultats de l'étude sont exploités pour décrire et discuter ce que pourrait être une activité exhaustive de formation engagée par un collectif de formateurs afin de former professionnellement un EN. Pour ce faire, les résultats empiriques des principaux travaux de la littérature scientifique du domaine sont convoqués et mis en tension avec ceux préalablement détaillés. Sur cette base, des pistes d'aménagement de la formation professionnelle initiale des EN sont finalement tracées.

Dans un second chapitre, les résultats de l'étude sont discutés d'un point de vue théorique. Un effort est ainsi fait pour montrer en quoi ils peuvent pour partie venir discuter les principaux postulats fondateurs de la théorie dite « des communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998).

1. Contribution de l'étude à la description de l'activité de formation d'un collectif de formateurs auprès d'un Enseignant Novice

Les résultats de cette étude montrent que la mise au travail d'un collectif de formateurs n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés, notamment si l'on s'attache à apprécier ses retombées sur la formation de l'EN. En effet, la constitution d'un collectif de formateurs ne résulte pas de la seule mise en œuvre d'un dispositif innovant, mais bien davantage d'une activité de formation par nature collective. A ce niveau, nous rejoignons bon nombre de travaux récents, tels que celui de Douglas & Ellis (2011), qui considèrent que le renforcement du partenariat université-écoles par la mise en œuvre de dispositifs de type « communauté de pratique » ne débouche pas systématiquement sur une optimisation de la formation des EN.

L'ambition de ce premier chapitre se situe à ce niveau. Il vise à mettre en tension les résultats de l'étude avec ceux de la littérature du domaine afin de circonscrire et discuter ce que pourrait être le travail d'un collectif de formateurs auprès d'EN en formation.

1.1. Un préalable à la constitution d'un collectif de formateurs : la nécessité de former les formateurs à travailler ensemble

La formation des formateurs semble constituer une des conditions fondamentales pour aboutir à une formation professionnelle effective des EN (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinsom, 2009), et ce d'autant plus si les formateurs sont invités à travailler ensemble. Comme nous avons pu le développer en amont, la mise au travail de plusieurs formateurs peut engendrer un sentiment de frustration et alimenter des tensions au sein du collectif (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Préparer les formateurs à accompagner collectivement les EN tout au long de leur « parcours de développement professionnel » (Freese, 2006) apparaît donc comme l'une des finalités auxquelles il faudrait parvenir à répondre en formation de formateurs.

Dans cette perspective, les aménagements des dispositifs de formation adressés aux EN sur la base du modèle des communautés de pratique peuvent être redéployés dans le cadre de la formation de formateurs. C'est par exemple ce qu'ont essayé de proposer Crasborn *et al.* (2008) ou Bryan & Carpenter (2008) lorsqu'ils se sont attachés à optimiser la formation des formateurs de terrain par la mise en place des « communautés de conseil ». Au sein de ces dispositifs, les écoles sont alors assimilées à de véritables lieux de formation, au cœur desquels l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation des EN (CP, FU mais aussi les autres partenaires de la communauté éducative tels que par exemple les chefs d'établissement) sont invités à travailler ensemble. Par la mise en synergie des actions engagées par chaque catégorie de formateur au cœur des écoles (Crasborn *et al.*, 2008), ce type d'environnement de formation aide ainsi par exemple les CP à s'engager dans une relecture générique du métier d'enseignant (Parker-Katz & Bay, 2008) et leur évite de tomber dans l'écueil d'un accompagnement des EN exclusivement fondé sur l'exemplarité de leur propre style d'enseignement.

C'est effectivement là une des difficultés les plus saillantes dans la construction de collectifs de formateurs. Sans formation de ces derniers, le risque est en effet que le collectif ne parvienne pas à s'extraire de la seule proposition d'une large palette de styles d'enseignement au sein de laquelle les EN auraient à faire leur choix compte tenu de critères nécessairement « non professionnels » (par exemple la sympathie pour l'un des formateurs ; le statut de l'autre formateur, etc.). Il semble donc nécessaire d'engager une formation de formateurs qui puisse alimenter la construction d'un collectif sur la base d'une réélaboration

d'un « genre professionnel » partagé (Clot, 2008). Cet appui sur l'un des postulats de la clinique de l'activité nous paraît en effet très heuristique pour orienter la formation de formateurs. Selon Clot (2008), le genre peut être assimilé à une « *mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manière de se tenir, manière de s'adresser, manière de commencer une activité et de la terminer, manière de la conduire efficacement à son but. (...) Mobiliser le genre du métier, c'est se mettre au diapason professionnel. (...) Il faut entendre le mot dans l'énoncé qui le rattache à un genre de discours, permettant de lever les malentendus, les mésinterprétations et ainsi de construire des significations partagées entre les acteurs* » (p.107). Le genre professionnel renvoie donc en quelque sorte aux règles de métier sur lesquelles les formateurs devraient parvenir à se mettre d'accord en jouant sur les « controverses professionnelles » (Clot, 2008) pour ensuite pouvoir accompagner de façon collective les EN. En se rapprochant du cadre théorique qui est le notre, on pourrait finalement répéter l'intérêt pour les formateurs de construire collectivement des accords de significations permettant d'aboutir progressivement à un langage professionnel partagé constitutif de la communauté de pratique enseignante (Orland-Barak & Hasin, 2010). Ces accords de signification sont une condition nécessaire, mais non suffisante, pour permettre par la suite aux EN de tirer des bénéfices des expériences vécues aussi bien en situation de classe qu'en situation de formation (Ottesen, 2007). Une fois le genre partagé par le collectif de formateurs et les EN, un travail de construction du style de chacun d'eux reste incontournable et c'est sans nul doute lors de cette activité complémentaire de formation que la spécificité de chacun des formateurs devrait réapparaître.

A ce stade de développement, se pose effectivement la question du rôle de chacun des formateurs au sein d'un collectif qui s'engage dans un accompagnement « en continu » de l'EN. Cette étude tend à montrer que chaque formateur impliqué dans le collectif peut, en fonction de son statut, adopter un rôle à la fois spécifique et complémentaire de celui des autres membres du collectif (Tsui, Lopez-Real, Law, Tang & Shum, 2001). Comme nous avons pu le montrer par certains de nos résultats, ce n'est d'ailleurs qu'à cette condition que la formation par un collectif de formateurs semble pouvoir répondre aux limites d'une formation fragmentée entre l'université et l'école. Sans aboutir à une division artificielle du travail, nos résultats suggèrent par exemple que les énoncés de règles génériques par les FU (ou les PR) nécessitent une activité d'illustration et d'ancrage par et sur des échantillons de leçon des EN par les CP afin qu'ils en comprennent la signification et parviennent à construire leur propre style d'enseignement.

Les FU (ou les PR) connaissent en effet les règles de métier indispensables à la formation des EN et à la construction de leur identité professionnelle (Walkington, 2005). L'activité d'enseignement de ces règles génériques semble donc plutôt de leur ressort. Complémentairement, compte tenu de leur expérience et de leur connaissance des circonstances d'enseignement des EN (par exemple en termes de possibilités et/ou de contraintes locales propres à l'établissement), les CP semblent *a priori* les mieux placés pour accompagner au quotidien les EN dans leurs suivis des règles préalablement enseignées et/ou apprises. Ils peuvent par exemple plus facilement sélectionner les exemples constitutifs des règles enseignées afin qu'ils présentent un air de famille avec les circonstances des situations qui se présenteront aux EN en situation de travail en classe. Autrement dit, l'explication des règles préalablement enseignées par les FU semble de leur responsabilité compte tenu de leur connaissance des contextes locaux d'enseignement. En outre, les CP ont aussi un rôle à jouer dans l'aménagement des situations de travail de sorte que les EN puissent faire un usage des règles préalablement enseignées et, éventuellement, s'engager dans une interprétation de celles-ci (Sundli, 2007).

Enfin, et ce n'est sans doute pas là une condition de second plan, il apparaît comme nécessaire que le travail des différents formateurs s'inscrive dans la durée afin que la construction du collectif soit possible. Il s'agit en effet de souligner tout l'intérêt de développer « une relation à long terme » (Tsui *et al.*, 2001) entre les formateurs en mettant en œuvre des dispositifs qui l'autorisent. Cet investissement durable des formateurs dans un travail collectif auprès des EN apparaît comme d'autant plus important qu'il favorise une confiance et une compréhension mutuelle ainsi qu'un respect pour le travail de chacun (Jipson & Paley, 2000 ; Tsui *et al.*, 2001). Autrement dit, la stabilité autorisée par la mise en œuvre de tel ou tel dispositif de formation contribue à la construction de véritables collectifs de formation et par-là même à l'optimisation de la formation des EN. Plus précisément, la récurrence des chantiers professionnels travaillés lors des différentes séquences de formation permettent à ces derniers de se positionner non plus seulement comme des apprenants passifs mais comme de véritables professionnels en formation (Wittorski, 2007). Au final, l'accompagnement dans la durée des EN par un collectif de formation stable facilite l'émergence d'une « forme démocratique de relations sociales et de pratiques » (Whitehead & Fitzgerald, 2007) nourrie par les controverses et divergences entre points de vue professionnels (Talvitie, Peltokallio & Männistö, 2000), ce qui alimente leur formation professionnelle.

1.2. L'activité du collectif de formateurs pendant la leçon

1.2.1. S'accorder sur la façon de signifier et juger l'activité de l'Enseignant Novice

Il est assez surprenant de constater que le postulat selon lequel les formateurs d'un domaine professionnel constituent nécessairement une communauté de pratique n'est que rarement discuté. Dans le même ordre d'idées, il est tout aussi questionnant de constater qu'il est usuel de considérer que l'association de différents formateurs aboutit nécessairement à la constitution d'un véritable collectif susceptible d'accompagner au mieux les novices souhaitant entrer et faire partie de la communauté de pratique considérée.

L'un des intérêts des résultats préalablement détaillés est justement qu'ils permettent de discuter ces postulats. En effet, nous avons pu constater que l'association de différentes catégories de formateurs n'est pas toujours bénéfique en termes de formation. Les résultats mettent plus particulièrement en exergue deux difficultés significatives dans la construction d'un collectif de formateurs au service de la formation des EN.

La première difficulté est liée au fait que les rôles et responsabilités de chaque formateur au sein du collectif ne sont pas, ou très rarement, pensés. Ce manque de préparation renforce la difficulté des formateurs à travailler ensemble (Snow-Gerono, 2008), faisant de leur différence de statuts de véritables contraintes pour la formation. Plus précisément, la prise en compte et l'organisation de cette diversité aboutit souvent, comme nous avons pu le montrer dans les résultats, à des tensions et/ou des dilemmes (Allen, 2011) qui relèvent de luttes de pouvoirs (Borko & Mayfield, 1995 ; Veal & Rikard, 1998) pour faire aboutir tel ou tel conseil ou encore à des propositions contradictoires (Escalié, 2008 ; Smith, 2001). L'épisode d'ECP étudié dans le Point 1.2. des résultats étaye tout particulièrement cette difficulté. Lors de cette séquence, la CP adopte une position de retrait qui a des conséquences négatives sur la formation de l'EN. Ce dernier est en effet confronté à des conseils qu'il juge contradictoires. Or en restant « spectatrice » des échanges, la CP ne l'aide pas à surmonter cette difficulté. Lors de son autoconfrontation, cette dernière indique qu'elle n'intervient pas (ou peu) lors de l'entretien post-leçon, y compris lorsqu'elle relève des contradictions dans les propos tenus par le PR, car elle juge ce dernier plus à même de conseiller l'EN de par son statut de formateur à l'université.

Un tel résultat tend à montrer tout l'intérêt de penser une formation de formateurs au cours de laquelle ces derniers seraient outillés pour accepter d'entrer en controverses professionnelles afin d'alimenter la formation des EN. En d'autres termes, s'engager dans un travail collectif de formation, c'est déjà être formés pour accepter de jouer ce travail collectif par des discussions controversées sur le métier. De telles controverses permettraient en quelque sorte aux formateurs de faire part de leurs styles respectifs pour reconstituer le genre, et ainsi aboutir à des propositions de conseils co-construites et partagées.

La deuxième difficulté rencontrée dans la construction d'un collectif de formateurs est liée au fait que les formateurs sont dépourvus de significations partagées sur le métier. En d'autres termes, ils ne sont pas outillés de la même façon pour signifier et juger l'activité de classe des EN et, par voie de conséquence, les conseiller. Comme nous avons pu le montrer lors de la présentation de nos résultats, lorsqu'ils s'engagent en formation, les formateurs signifient ce qu'ils observent pendant la leçon avec les règles qu'ils suivent (suivaient) eux-mêmes lorsqu'ils réalisent (réalisaient) le métier. Ces règles ont nécessairement été interprétées au fil de leurs expériences professionnelles successives, expériences en plus de cela généralement bien éloignées de celles rencontrées par les EN. Ayant fait l'objet de diverses interprétations par chaque formateur, ces règles ne sont plus étayées sur beaucoup d'exemples communs. Or, ce sont ces mêmes règles qui sont suivies par les formateurs pour signifier l'activité des EN en classe, ce qui pose des difficultés dans leur mise en accord quant à la signification attribuée à cette activité. A ce titre, la séquence de formation présentée dans le Point 1.2. des résultats est à nouveau significative. Selon la CP, les contradictions dans les propos des formateurs lors de l'ECP proviennent du fait qu'ils ne se sont pas mis d'accord en amont sur la façon de signifier ce qu'ils ont observé en classe. Comme ils n'ont pas vu et jugé de la même façon l'activité de l'EN, ils le conseillent différemment voire de façons contradictoires. Par conséquent, l'EN ne sait pas qui écouter, ce qui réduit *in fine* l'impact de leurs conseils.

Pour tenter de répondre à cette difficulté, cette recherche suggère la mise en place de formations de formateurs dont l'objectif premier serait de justement provoquer la confrontation des règles « interprétées » suivies par chacun des formateurs afin progressivement de les « dé-interpréter » et d'aboutir à une signification « générique », c'est-à-dire acceptable par tous les membres de la communauté. Cette proposition s'inscrit dans le prolongement des idées avancées par Wenger (1998) lorsqu'il invite à un travail de « réconciliation » à mener entre les significations de formateurs provenant d'horizons

professionnels différents. Un tel travail faciliterait par la suite la mise en accord des formateurs quant à la façon de signifier et de juger l'activité professionnelle des EN avant même de les former et *in fine* optimiserait leur formation (Schnellert, Butler & Higginson, 2008). Si les différences de points de vue entre les formateurs quant au travail des EN en classe peuvent dans certains cas être considérées comme une « évaluation à plusieurs voies » présentant certains intérêts (Tilema, 2009), une signification partagée de ce qui a été observé semble toutefois nécessaire pour qu'une action collective de formation puisse ensuite être engagée et soutenue par l'ensemble des formateurs.

Cette étude pointe donc l'idée selon laquelle plusieurs formateurs rassemblés forment une communauté de pratique lorsqu'ils peuvent parler en son nom, c'est-à-dire lorsqu'ils ont construit un accord autour de significations partagées et à partager par la suite avec les EN (Cavell, 1996). La construction de cet accord autour de significations partagées peut être envisagée comme une étape préalable nécessaire à un engagement dans une activité collective de formation. En d'autres termes, il s'agit en premier lieu pour les formateurs de se mettre d'accord entre eux pour former une communauté avant même de chercher à faire participer les EN à cette dernière.

Outre le fait d'alimenter la réflexion sur un éventuel aménagement de la formation des formateurs, ce résultat permet aussi de tracer une piste significative en matière d'aménagement des dispositifs de formation des EN en vue de faciliter la mise en accord des formateurs sur ce qui est observé pendant la leçon. Par exemple, cette étude laisse à penser que la formation des EN peut être initiée par les formateurs non pas lors de l'ECP mais pendant la leçon. C'est en effet lors de cette dernière que les formateurs peuvent se préparer à s'engager dans un retour collectif aux EN en cherchant à se mettre d'accord sur les éléments à aborder, ainsi que sur leur signification, lors de la formation. Alors que certains travaux pointent la difficulté des formateurs à associer à la phase d'observation de la leçon des EN plus qu'une simple fonction de recueil d'informations (pour une synthèse voir : Chaliès & Durand, 2000), cette étude suggère que l'observation est aussi à considérer comme un moment de préparation de la formation lors duquel les formateurs pourraient chercher à se mettre d'accord sur la façon de signifier ce qui est observé. Nous rejoignons ici les travaux de Levine (2011) qui insiste sur la nécessité que les formateurs aient et prennent du temps pour travailler ensemble pendant la leçon en vue de s'accorder sur la façon de signifier ce qu'ils observent et rendre ainsi leur activité de formation plus efficace.

Lors de cette activité collective, pouvant être qualifiée de « co-observation », les formateurs pourraient mener une activité de signification compte tenu des règles « dé-interprétées » en formation, c'est-à-dire des règles acceptées communément comme constitutives de la communauté. En fin de leçon, un temps de prise de recul serait alors nécessaire pour sélectionner collectivement les épisodes de leçon à aborder en formation et construire collectivement un accord quant aux significations et aux jugements attribués à ces épisodes. Sans chercher à se répéter, la capacité à mener un tel travail collectif passe nécessairement par la construction d'une posture de formateur consistant à accepter le débat, la controverse et la construction de significations partagées.

Enfin, il est à noter que si la diversité des statuts pose parfois des difficultés aux formateurs pour s'engager dans une activité collective de formation, elle peut apparaître parfois comme une ressource, notamment lorsqu'est questionnée leur connaissance des préoccupations de formation des EN. Investis chacun dans des temps de formation différents, les formateurs sont collectivement en situation favorable pour appréhender de façon « exhaustive » ces préoccupations et donc signifier plus justement l'activité des EN. Par exemple, comme le montre le Point 2. des résultats, le FU connaît davantage le contenu de la formation vécue par l'EN à l'université et les préoccupations professionnelles de ce dernier en lien avec le sujet de son mémoire professionnel. La CP, quant à elle, connaît davantage les préoccupations liées à l'activité de classe de l'EN. A l'occasion de la co-observation de la leçon, les formateurs pourraient mettre en relation ce que l'EN vit à l'université et ce qu'il fait en classe. Cette mise en relation des deux espace-temps de la formation pourrait semble-t-il permettre aux formateurs de s'aider mutuellement pour signifier de façon plus cohérente ce que cherche à faire l'EN avec ses élèves et ainsi donner davantage de sens à leurs échanges. Dans l'épisode présenté dans le Point 2. des résultats, c'est précisément le fait que le FU signifie l'activité de l'EN en y rattachant la problématique de son mémoire qui permet de donner davantage de sens aux éléments de formation. En d'autres termes, à cet instant de la formation, c'est la présence du FU qui engendre la constitution de la communauté professionnelle. Nous rejoignons ici les propos de Kwan-Lopez & Real (2010) qui considèrent que ce qu'un EN fait en classe est largement dépendant de ce qu'il vit à l'université et réciproquement. C'est en ce sens aussi que nous comprenons les propos de Veillard & Coppé (2009) lorsqu'ils avancent que la cohérence et la complémentarité des deux espace-temps de la formation (l'université et l'école) doivent être « négociés », en particulier par un dialogue entre les formateurs. En outre, de tels résultats montrent toute l'importance du

FU auprès des autres formateurs afin notamment de réduire les tensions et les incompréhensions entre les formateurs et l'EN, mais aussi d'enrichir leurs échanges (Bradbury & Koballa, 2008). Comme peuvent le noter d'autres études, le FU semble en effet avoir une grande influence sur les échanges se déroulant au sein du collectif de formation en constituant une aide adaptée aux besoins des autres formateurs (Borko & Mayfield, 1995 ; Elliott, 1995 ; Langdon, Wetzl-Fairchild & Haggar, 1997). Les résultats de cette étude confirment également que le PR peut être assimilé à un « médiateur » (He, 2009) au sein du collectif. En instituant lors de sa venue un espace de dialogue au cœur duquel les incompréhensions réciproques entre l'EN et les autres formateurs (FU et CP) sont abordées et les conseils interrogés du point de vue de leur faisabilité (Yayli, 2008), le PR contribue aussi à faire vivre le collectif de formation.

1.2.2. Aménager les situations de classe pour faire suite aux séquences de formation antérieures

Les résultats de cette étude mettent en évidence une contrainte propre à la formation par l'alternance. Il s'agit du fait que les circonstances au sein desquelles les EN s'engagent dans l'apprentissage et/ou l'interprétation de règles (en l'occurrence ici les situations de formation telles que l'ECP) sont nécessairement différentes de celles constitutives des situations de travail en classe. Les premiers suivis des règles préalablement enseignées par les formateurs, voire des règles déjà apprises, se révèlent ainsi plus faciles dans des situations dont les circonstances sont proches de celles des situations de formation (par exemple des situations d'analyse telles que l'autoconfrontation). Par nature éloignées de ces dernières, les situations de classe n'aident pas les EN à s'engager dans des suivis adéquats des règles. Ainsi, comme nous avons pu le constater, ce n'est pas parce qu'un EN suit en situation d'autoconfrontation les règles apprises en formation qu'il parvient *a posteriori* à en faire de même en situation de classe.

Régulièrement soulignée (Escalié & Chaliès, 2009 ; Escalié & Chaliès, 2011b), cette difficulté propre aux dispositifs de formation professionnelle par alternance semble difficile à surmonter. Pour l'atténuer, deux possibilités semblent s'offrir aux formateurs. La première est de faire en sorte que les exemples constitutifs des règles enseignées soient pensés et sélectionnés pour présenter un air de famille avec les circonstances des situations qui se présenteront ensuite aux EN en classe. A ce niveau, les CP ont à nouveau un rôle important à

jouer puisqu'ils sont les mieux placés pour sélectionner les exemples de suivis des règles les plus adaptés aux besoins des formés. Il apparaît toutefois complexe pour les formateurs, y compris les CP, d'anticiper lors de l'enseignement de règles en situation d'ECP l'ensemble des circonstances constitutives des diverses situations de classe que les EN sont susceptibles de rencontrer par la suite. La seconde proposition est donc celle relative à l'aménagement des situations de classe faisant suite à la formation de sorte que les EN soient en situation de suivre les règles, c'est-à-dire en situation de signifier ce qui se passe et de s'y adapter. Ce type d'aménagement pourrait s'effectuer à deux niveaux. Il pourrait être pensé et organisé avec les EN lors de la préparation de leur leçon. Dans ces circonstances, les formateurs ont en effet l'occasion de jouer sur l'aménagement des situations avec les EN pour leur permettre de se retrouver en situation de signifier et d'agir. Cet aménagement pourrait également être mis en place pendant la leçon des EN. C'est par exemple le cas lorsque les formateurs se placent de façon singulière dans la classe pour « peser » sur le groupe (ou du moins sur certains élèves du groupe). Ils permettent ainsi aux EN de se retrouver dans une situation d'enseignement proche de celle envisagée antérieurement en formation et constater que les résultats attendus sont effectifs en contexte professionnel.

Toutefois, rares sont les cas dans lesquels les situations de retour au travail sont pensées pour aider les EN à réaliser des usages conformes des règles préalablement enseignées par les formateurs. Par exemple, dans le Point 3.2. des résultats, les formateurs sont amenés à contrôler le suivi en situation de classe d'une règle relative à la mise en œuvre d'une fiche d'observation enseignée à l'occasion d'une visite précédente. Or, les formateurs n'ont pas aménagé la situation de premiers suivis de la règle enseignée, ce qui ne permet pas à l'EN d'être certain que suivant cette règle, il en constate les résultats attendus. En l'absence de ce type d'aménagement, le collectif de formateurs ne crée donc pas les conditions permettant aux EN de s'engager dans des premiers suivis conformes à ceux envisagés en formation, mais aussi et surtout d'en constater les résultats. L'accompagnement des EN passe donc semble-t-il par le prolongement de la situation de formation en situation de travail. Autrement dit, il s'agit d'aménager les situations de travail pour en faire de véritables situations de formation (Durand & Fillietaz, 2009). Dans ce cadre, la formation n'est plus pensée sur le principe de l'alternance entre situation de formation et situation de travail mais sur celui de la continuité entre des situations de formation de natures différentes (Chaliès, 2012).

Ce travail d'aménagement des situations de classe en situations de formation est d'autant plus important qu'il doit autoriser (i) l'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées en formation mais aussi (ii) des suivis interprétés des règles préalablement apprises. En ce qui concerne l'aménagement des situations de travail afin de permettre l'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées, les formateurs sont finalement animés par deux préoccupations. D'une part, ils cherchent, en quelque sorte, à provoquer les premiers suivis, dont l'effectivité resterait largement hypothétique sans aménagements de la situation de travail. Ce n'est en effet qu'à l'occasion de l'engagement des EN dans ces premiers suivis en situation de classe que les formateurs vont pouvoir juger de leur caractère adéquat ou inadéquat et les interpréter en appréciant telle(s) incompréhension(s) et/ou mésinterprétation(s) encore en suspend. D'autre part, ils cherchent à finaliser l'apprentissage des règles préalablement enseignées. Pour ce faire, ils s'efforcent d'engager les EN à suivre celles-ci et faire en sorte que ces suivis aboutissent aux résultats qui y sont usuellement associés dans la communauté. Par exemple, des situations de co-enseignement dans lesquelles le(s) formateur(s) interviendrait(en)t directement dans la leçon des EN, sans attendre l'ECP, pourraient constituer un aménagement permettant dans certains cas de rendre le résultat du suivi de la règle plus facilement perceptible par les EN. En outre, comme le montre cette étude, le constat de certains résultats par l'EN en situation de classe peut impacter par la suite son écoute dans une situation de formation ultérieure. Dans ce cas, les situations de classe ne serviraient plus uniquement à l'exercice à proprement parler du métier mais constitueraient une ressource pour la formation dans son ensemble. Or, aucune étude n'a véritablement analysée à l'échelle d'un collectif de formation (un EN et plusieurs formateurs) l'effet d'aménagements de la situation de travail sur l'apprentissage d'un EN. Les seules études réalisées à ce sujet ont porté sur des situations de co-enseignement d'un EN avec un CP (par exemple : Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006).

En ce qui concerne l'aménagement des situations de travail afin de permettre l'accompagnement des suivis interprétés des règles préalablement apprises, les formateurs cherchent à aménager la situation de travail de sorte à provoquer l'interprétation par les EN de règles qui avaient jusqu'alors une efficacité, mais qui n'en n'ont plus compte tenu de la singularité du nouveau contexte d'enseignement. Une fois que les formateurs ont donné à voir la nécessité de cette interprétation en aménageant le travail, ils s'efforcent ensuite de réaménager le travail. C'est précisément ce que tente de faire avec difficulté la CP dans l'épisode d'ECP développé dans le Point 4. des résultats. Cette difficulté tient notamment du

fait que la CP n'avait pas en amont aménagé la situation de travail, ce qui ne lui a pas permis de donner à voir à l'EN la nécessité de s'engager dans un travail d'interprétation. Non convaincue de l'utilité de faire autrement, l'EN refusera finalement de s'engager dans ce développement professionnel.

1.3. L'activité du collectif de formateurs lors de l'Entretien de Conseil Pédagogique post-leçon

1.3.1. Prendre en compte les intentions de l'Enseignant Novice pour se mettre d'accord sur ce qui a été fait en classe

Les résultats de cette étude montrent que dans certains cas, l'EN a de la difficulté à se saisir des conseils des formateurs car un malentendu subsiste entre eux au sujet de ce qui a été fait en classe. La séquence de formation analysée dans le Point 5. des résultats est à ce titre exemplaire. Lors de cet épisode, les formateurs s'engagent en effet dans une activité d'enseignement à propos de ce qu'a fait l'EN lorsqu'il a regroupé les élèves face à lui devant un tableau à la fin de l'échauffement. N'ayant pas cherché à connaître la signification accordée par l'EN à cet épisode de leçon (à savoir [« *présenter la leçon* »]), les formateurs considèrent que ce dernier cherche à [« *expliquer la première situation* »]. Ils s'engagent en suivant dans une activité de conseil à laquelle l'EN n'accorde donc que peu de sens et de crédit. Ce résultat montre que la même activité de classe peut être signifiée de façon différente si les règles suivies pour justement la signifier diffèrent. En suivant, les activités de conseil (pour les formateurs) et d'appréciation de la validité de ces conseils (par l'EN) diffèrent, empêchant le collectif de se créer. En l'occurrence, dans le Point 5. des résultats, les formateurs signifient l'activité de l'EN comme étant une explication de situation alors même que ce dernier, suivant de façon inappropriée la règle de métier, poursuit l'intention de présenter la leçon. Il s'en suit donc un malentendu entre les formateurs et l'EN qui, malheureusement, aboutira à un échec de formation.

Ce résultat permet de situer que les formateurs organisent essentiellement leur activité de conseil lors de l'ECP à partir de leur propre observation de la leçon. Dans la majorité des cas, ils se suffisent de cette observation pour supposer les intentions poursuivies par les EN et s'engager dans une activité de formation qui ne se révèle pas toujours appropriée. Cela montre

la nécessité pour les formateurs de s'engager dans la formation avec la précaution de toujours faire confirmer, ou au contraire infirmer, par les EN les significations attribuées aux événements préalablement observés et sélectionnés comme objet de discussion. Sans la construction de significations et de jugements partagés sur ce qui s'est passé en classe, le collectif de formation ne peut pas, semble-t-il, s'engager dans une « réflexion professionnelle collective » (Glazer, Abbott & Harris, 2004) source de formation professionnelle.

Un tel résultat appelle à un aménagement particulier qui pourrait permettre aux formateurs de s'accorder avec les EN sur la façon de signifier ce qui a été fait en classe. Plus précisément, il s'agirait dans un premier temps pour les formateurs de repérer des épisodes de leçons pouvant constituer des objets de discussion pertinents. L'identification et la sélection de ces épisodes passerait par leur observation lors de la leçon (i) soit d'absences dans l'activité des EN, (ii) soit de mésinterprétations de règles déjà suivies, (iii) soit de résultats insatisfaisants du suivi de règles déjà apprises. Les formateurs pourraient alors laisser la main aux EN en début d'ECP pour apprécier comment ils signifient ce qu'ils ont fait non pas pour découvrir (i) une absence, (ii) une mésinterprétation ou (iii) des résultats insatisfaisants mais pour le (les) confirmer (ou le (les) infirmer). La première étape de l'ECP consisterait donc à apprécier si ce lien « action – langage » est adéquat d'un point de vue de la communauté professionnelle. Si ce lien est inadéquat, alors les formateurs s'engageraient dans une action de formation adaptée. Un tel aménagement est fondé sur le postulat selon lequel apprendre à faire un métier consiste tout autant pour les EN à apprendre à faire ce qu'il dit (dans le cadre de suivis de règles en situation de travail) qu'à dire ce qu'il fait (dans le cadre de suivis de règles en situation de formation de type ECP). C'est d'ailleurs à ce niveau qu'il nous semble possible de situer l'hypothèse de la bidirectionnalité dans le lien « action – langage ».

Il est à noter que le fait de laisser la main en début d'ECP aux EN n'a pas ici la même fonction que dans une démarche usuelle d'analyse de pratique fondée sur le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983). Après avoir situé des épisodes jugés comme pertinents en termes de formation, il s'agirait pour les formateurs de permettre aux EN de signifier ce qu'ils ont fait en classe. Les formateurs pourraient ainsi accéder à leurs intentions, vérifier que ces dernières sont conformes aux attentes de la communauté et éventuellement s'engager dans une activité de formation si tel n'était pas le cas. La première activité à mener par les formateurs avec les EN lors de l'ECP semble donc devoir être une activité dite d'« explicitation » (Loughran & Berry, 2005) pour permettre à l'ensemble des acteurs du collectif de se mettre d'accord sur les significations attribuées aux événements discutés. Il

s'agit là d'un aménagement important car il donne une nouvelle consistance aux débuts des ECP en montrant l'intérêt pour les formateurs de laisser les EN expliciter la façon dont ils signifient eux-mêmes leur activité au cours d'épisodes préalablement sélectionnés.

Ces épisodes de leçon faisant l'objet d'une discussion « introductive » peuvent être par la suite le support d'une activité de formation visant l'enseignement d'une nouvelle règle, l'explication d'une règle ayant fait l'objet de premiers suivis ou l'accompagnement de l'interprétation d'une règle préalablement apprise. Pour que les EN puissent participer à ce travail collectif de formation, il apparaît comme nécessaire pour les formateurs d'entériner avec eux les épisodes support à la formation (dont la pertinence repose jusqu'alors uniquement sur leur propre observation) mais aussi et surtout de délimiter les règles qui feront ensuite l'objet d'une activité de formation. Ainsi par exemple, si l'épisode sélectionné comme objet de discussion appelle à l'enseignement d'une nouvelle règle, il s'agit pour les formateurs de montrer aux EN les conséquences d'une absence de suivi de cette dernière. Si l'épisode de leçon nécessite l'engagement dans une activité de formation de type explication, il conviendra aux formateurs de plutôt faire apparaître l'inadéquation des résultats obtenus en classe lors du suivi de la règle considérée.

En outre, certains résultats montrent que les EN et les formateurs ne peuvent pas s'en tenir à un accord sur la façon de nommer l'épisode de leçon discuté. En effet, ce n'est pas parce que les acteurs nomment de la même façon ce dont ils parlent qu'ils suivent les mêmes règles pour le signifier. Les formateurs doivent donc inviter les EN à nommer les événements abordés mais aussi complémentaiement à y associer un jugement et l'étayer (autrement dit inviter les EN à expliciter les éléments d'étayage des règles qu'ils ont suivies en classe). A ce titre, l'épisode de leçon étudié dans le Point 1.1. des résultats est particulièrement significatif. Si l'EN et les formateurs sont d'accord pour nommer l'épisode de leçon discuté [*« faire une évaluation diagnostique des élèves »*], ils ne suivent pas pour autant les mêmes règles pour le signifier. Parallèlement, lors de l'ECP, les formateurs ne mènent pas un enseignement suffisamment ostensif pour lever ce désaccord. Par conséquent, l'EN s'engage finalement dans l'apprentissage de nouvelles règles sans pour autant leur associer l'intention professionnelle communément partagée par les formateurs.

1.3.2. Enseigner ostensivement des règles

Si dans la discussion « introductive » à la formation, les formateurs ont réussi à montrer les conséquences du déficit de telle ou telle règle, alors ils peuvent s'engager dans une activité d'enseignement ostensif. A ce niveau, les résultats de cette étude renforcent l'idée selon laquelle l'engagement des formateurs dans un enseignement ostensif consistant à fonder la signification de faits jugés exemplaires dans la communauté professionnelle a des conséquences sur la pratique de classe des EN.

A l'occasion de l'épisode étudié dans le Point 2. des résultats, les formateurs ont en effet fait preuve d'ostensivité dans leur enseignement en dressant un lien mettant en correspondance : (i) l'étiquette [« *présenter les situations de travail aux élèves* »], (ii) l'élément d'étayage [« *faire des choix* »] dans les informations à leur communiquer, et (iii) le résultat attendu [« *mettre rapidement les élèves en activité* »]. Par cet enseignement ostensif, ils ont engagé l'EN dans l'apprentissage d'une nouvelle règle. A l'inverse, lorsque les formateurs se sont engagés dans une démarche plutôt fondée sur la prise de conscience et la construction de nouvelles significations par les EN eux-mêmes, ils n'ont pas véritablement réussi à obtenir les résultats escomptés en termes d'apprentissage professionnel. Tout en prenant garde de ne pas trop rapidement généraliser les résultats de notre étude de cas, on peut toutefois ici noter qu'ils rejoignent ceux de l'étude menée par Cothran *et al.* (2008), montrant que les EN préfèrent « un style d'accompagnement directif », en comparaison avec une approche indirecte basée sur le modèle du « questionnement réflexif ». Ceci est d'autant plus le cas qu'ils ont pu constater en situation de classe les résultats insatisfaisants de leur activité, ce qui les place en situation d'attente de conseils de la part des formateurs au moment de l'ECP. Il semble donc que le caractère « démocratique » (Veal & Rikard, 1998) des relations entre les différentes catégories d'acteurs ne se situe pas initialement dans le développement de la réflexivité des EN mais davantage dans la construction d'un langage professionnel commun. Initié puis stabilisé par l'engagement d'un travail collectif, ce langage ne semble pas devoir être, en formation, source de recherche chez les EN qui doivent l'apprendre accompagné par les formateurs, ayant eux toute la responsabilité de l'enseigner. Au final, si l'engagement des EN dans une démarche réflexive peut les conduire à la construction de solutions à l'occasion d'une activité d'interprétation de règles déjà apprises et suivies, il ne semble pas pouvoir constituer la source de nouveaux apprentissages.

A ce niveau, il est à noter toute l'importance de l'exemplarité des exemples sur lesquels les formateurs fondent la règle enseignée. Le caractère exemplaire de chaque exemple tient au fait qu'il autorise ou non les EN à réaliser par la suite des premiers suivis conformes aux attentes des formateurs. Par exemple, dans l'épisode étudié dans le Point 2. des résultats, l'EN et les formateurs s'accordent pour juger que la présentation des situations lors de la leçon a manqué de clarté, notamment du fait de la multiplicité des informations simultanément délivrées aux élèves, multiplicité qui aura d'ailleurs comme conséquence de ralentir la mise en activité des élèves. L'EN se trouve donc dans l'attente de conseils pour réduire son temps de présentation des consignes et mettre plus vite les élèves au travail. En ce sens, l'élément d'étayage [« *faire des choix* » (dans les informations à communiquer aux élèves)] sélectionné par les formateurs est exemplaire dans les circonstances considérées.

Il est intéressant de souligner que l'on se rapproche là de la problématique des « aspects » (Chauviré, 2010) de la règle enseignée. Les aspects correspondent en effet aux éléments d'étayage constitutifs de l'exemplaire dans l'exemple fourni lors du dressage du lien de signification initial. C'est ce choix des aspects donnés à entendre, à voir et/ou à vivre lors de l'enseignement qui ensuite ouvrent des usages possibles dans d'autres circonstances. Cette idée semble d'autant plus fondamentale dans la formation des enseignants d'EPS que les circonstances propres aux situations de formation dans lesquelles les règles sont enseignées diffèrent beaucoup de celles propres aux situations de classe. Compte tenu de la singularité de la discipline (notamment en termes de contexte de travail), il semble d'autant plus essentiel que les éléments d'étayage constitutifs du lien de signification initial soit le plus possible « ancrés » (Cothran *et al.*, 2008) dans les circonstances vécues ensuite par les EN en situation de classe.

La problématique de l'exemplarité de l'exemple souligne à nouveau la nécessité pour les formateurs de se mettre d'accord quant à ce qui sera ensuite enseigné aux EN. Autrement dit, se pose la question pour les formateurs de comment parvenir à se mettre d'accord avant la situation de formation sur le « bon » exemple à délivrer aux EN pour ouvrir sur des premiers suivis utiles. Cette idée renvoie aux propos développés en amont sur la nécessité d'une construction collective par les formateurs des règles identifiées comme objets de formation. Une fois de plus, une place de choix est semble-t-il à accorder aux CP dans cette activité collective. En effet, il semble que ces derniers soient les mieux placés pour sélectionner les exemples exemplaires constitutifs des règles enseignées compte tenu de leur connaissance du contexte de travail en classe des EN.

1.3.3. S'expliquer sur les premiers suivis des règles préalablement enseignées

Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement d'une règle en situation de formation ne constitue que la première étape de son apprentissage par les EN. En effet, ce n'est qu'à la condition de premiers suivis conformes de la règle, c'est-à-dire de suivis aboutissant au constat des résultats attendus, que les EN peuvent théoriquement y associer une intention professionnelle (Ogien, 2007) et ainsi finaliser son apprentissage (Nelson, 2008). Si les formateurs constatent dès la formation ou lors de l'observation de la leçon que les premiers suivis de la règle préalablement enseignée sont inadéquats, ils peuvent alors s'engager dans une activité de formation complémentaire consistant à s'expliquer.

Il est intéressant de souligner que les formateurs n'ont pas forcément à attendre les premiers suivis par les EN en situation de classe de la règle préalablement enseignée en formation pour s'engager dans une activité d'explication ostensive. Dès l'entretien de formation, ils peuvent ainsi les inviter à des premiers suivis (ne serait-ce qu'en les questionnant) puis s'expliquer pour lever les mésinterprétations ou incompréhensions constatées. Par contre, cette activité est insuffisante et devra être renouvelée suite à l'appréciation des premiers suivis cette fois-ci faits en classe grâce à des aménagements pensés pour les autoriser. En d'autres termes, l'activité d'explication ostensive peut être menée dans deux types de circonstances. D'une part, les formateurs peuvent chercher à se donner les moyens de juger des mésinterprétations et autres incompréhensions des règles enseignées dès la formation pour, en quelque sorte, optimiser leur activité d'enseignement. Mené sur la base de premiers suivis réalisés en formation, c'est-à-dire dans une situation encore éloignée des circonstances de classe, ce travail d'explication doit toutefois être complété. Les formateurs ont donc aussi à mener cette activité d'explication lors de la leçon. Ce n'est en effet qu'à cette condition qu'ils pourront alors contribuer à la finalisation de l'apprentissage des règles préalablement enseignées aux EN.

Comme nous avons pu le montrer dans nos résultats, afin de mener cette activité d'explication d'ostensive, les formateurs cherchent à multiplier, sous forme d'exemples montrés et/ou décrits, les circonstances pouvant être associées aux règles préalablement enseignées en vue de fonder l'exemple. Mener une activité d'explication ostensive revient donc théoriquement pour les formateurs à user des exemples comme méthode de formation. Nous rejoignons ici les propos de Wittgenstein (2004) lorsqu'il avance : « *c'est précisément ainsi qu'on explique à quelqu'un ce qu'est un jeu. On donne des exemples et on veut qu'ils*

soient compris dans un certain sens » (§71). A ce niveau, le collectif de formateurs peut être envisagé comme une ressource puisque les exemples peuvent être démultipliés selon les suivis singuliers des uns et des autres. Il est même possible de considérer que la diversité des formateurs facilite le travail d'explication. En effet, c'est parce que les suivis des règles diffèrent entre les formateurs tout en présentant un air de famille entre eux que le collectif peut en extraire plus facilement l'exemplaire.

Ce travail d'explication pose toutefois certaines difficultés. Du fait de la grande diversité d'exemples associés aux règles enseignées dont dispose le collectif, se pose à nouveau la question de la mise en accord des formateurs dans la sélection des exemples pouvant être considérés comme exemplaires. Par exemple, lors de l'épisode étudié dans le Point 3.1. des résultats, les formateurs s'engagent dans une activité d'explication ostensive suite au constat de premiers suivis non conformes par l'EN. Lors de son autoconfrontation, le PR juge que son activité d'explication de la règle lors de l'ECP a été menée sur la base d'un élément d'étayage inadéquat (relatif au nombre de « *temps* » de travail à présenter simultanément aux élèves). Ce manque d'exemplarité de l'exemple fourni a selon lui compromis la finalisation de l'apprentissage de la règle considérée par l'EN puisque ce dernier n'a pas pu constater en situation de classe les résultats attendus de la règle considérée.

Un tel résultat pointe finalement une nouvelle fois la nécessité de mettre en place des formations de formateurs ayant pour but de sélectionner et hiérarchiser les exemples exemplaires des règles pouvant faire l'objet d'une action de formation. Néanmoins, les formateurs ne peuvent pas tout prévoir en termes de circonstances d'enseignement pouvant être rencontrées par les EN. En outre, il est intéressant de souligner que la mise en place d'une telle formation peut avoir une utilité dans la mesure où l'institution se donne le moyen de définir des critères permettant de stabiliser les modalités de mise en stage des EN. Par exemple, si les EN sont régulièrement mis en stage dans tel ou tel contexte d'enseignement, cela permettrait de mettre en place une formation visant à préétablir les exemples exemplaires constitutifs des règles à leur enseigner compte tenu de la singularité de ce contexte.

1.3.4. Accompagner l'interprétation des règles apprises

Lorsque les suivis de règles préalablement apprises sont inadéquats, les formateurs ont à s'engager dans une activité complémentaire de formation. Dans de tels cas, ils ont effectivement à s'engager auprès des EN dans une activité d'accompagnement de

l'interprétation des règles suivies afin de les adapter à la singularité du contexte de travail. Cette activité consiste à réélaborer collectivement une partie des éléments d'étayage des règles considérées afin que leurs suivis aboutissent, malgré la singularité des circonstances de classe, aux résultats initialement attendus.

Comme nous avons pu le souligner lors de la présentation de certains de nos résultats, cette activité d'interprétation est difficile à mener pour les formateurs, et ce pour plusieurs raisons. La difficulté tient, d'une part, au fait que les règles apprises et ayant donné satisfaction aux EN dans certaines circonstances de travail ne sont pas facilement remises en question. Le Point 4. des résultats montre toute la difficulté pour la CP d'engager l'EN dans un travail d'interprétation compte tenu des efforts qu'il a consentis à fournir pour apprendre la règle. En outre, nous rejoignons ici certains travaux menés dans le cadre du programme du cours d'action montrant que des acteurs (tels que des sportifs de haut niveau) invalident difficilement des connaissances validées en amont (Sève, 2002).

La difficulté de mener cette activité d'interprétation tient, d'autre part, au fait que l'activité de formation devient en quelque sorte plus symétrique entre les acteurs du collectif. Les EN sont en effet de plus en plus en capacité de controverser avec les formateurs qui les ont accompagnés dans leurs apprentissages, comme pourraient le faire d'autres membres à part entière de la communauté. Dans ce type de situation, il est donc nécessaire que les formateurs assoient encore plus la certitude de leurs propositions (en permettant aux EN d'en constater les résultats attendus) pour faire en sorte qu'ils acceptent de participer à l'interprétation des règles préalablement apprises et suivies.

Malgré ces difficultés, l'activité d'accompagnement par les formateurs de l'interprétation par les EN de règles préalablement apprises et suivies n'en reste pas moins fondamentale et peut être considérée, à l'instar des travaux de Ria, Serres & Leblanc (2010), comme une ressource pour la formation par la réflexivité. Les controverses professionnelles entre les EN et les formateurs relatives au comment rendre possibles des usages extensifs des règles préalablement apprises apparaissent en effet comme une source d'approfondissement de leur réflexion en contribuant progressivement à leur émancipation des liens de signification initialement appris.

2. Théorie des « communautés de pratique » et formation professionnelle : discussion théorique

Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur les résultats empiriques préalablement détaillés, et leurs soubassements théoriques, pour discuter les principaux postulats constitutifs du cadre théorique actuellement dominant dans la littérature du domaine : la théorie des « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998)⁹⁴.

2.1. Mise en discussion du caractère informel, inductif et linéaire de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique

Les résultats de cette étude permettent de discuter le caractère fondamentalement informel, inductif et linéaire de l'apprentissage défendu au sein de la théorie des « communautés de pratique ». Au sein de cette dernière, l'apprentissage est en effet appréhendé comme la conséquence de la participation de nouveaux venus (en l'occurrence ici les EN) à une communauté de pratique professionnelle structurée par des pratiques sociales et sous-tendues par des normes, des valeurs et des significations partagées (Mottier-Lopez & Allal, 2004). Cette participation à la communauté s'effectue plus précisément sous la forme d'interactions sociales entre les membres experts de la communauté (en l'occurrence ici les formateurs) et les nouveaux venus. Ces relations sociales entre membres experts et nouveaux venus dans la communauté de pratique présentent la plupart du temps un caractère informel.

Comme le précisent Lave & Wenger (1991) : « *apprendre implique de façon souvent informelle que les personnes soient capables d'être impliquées dans de nouvelles activités, d'exécuter de nouvelles tâches et de maîtriser de nouvelles interprétations. Les activités, les tâches, les fonctions et les interprétations n'existent pas de façon isolée ; elles font partie d'un système plus large de relations dans lesquelles celles-ci prennent sens* » (p. 53). Les pratiques peuvent donc se créer de façon non institutionnalisée, « en secret » des organisations ou « hors de toute tradition » (Brown & Duguid, 1991). Cela ne signifie pas bien entendu que

⁹⁴ Ce travail de « mise en discussion » des deux cadres théoriques a donné lieu à une publication soumise à la *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation* (Escalié & Chaliès, soumis en avril 2012).

les formés n'apprennent pas dans des lieux au sein desquels existe une intention éducative. Néanmoins, théoriquement on ne « *tient pas l'instruction intentionnelle comme étant en elle-même la source ou la cause de l'apprentissage* » (Lave & Wenger, p. 41).

En retour, l'apprentissage des nouveaux venus par la participation informelle aux pratiques sociales constitutives de la communauté modifie progressivement leur mode de participation à cette même communauté. Initialement « périphérique » (Lave & Wenger, 1991), cette participation gagne peu à peu en engagement et complexité selon une trajectoire linéaire (Boylan, 2009) pour finalement devenir de plus en plus « pleine ». Les formés passent donc progressivement d'une participation périphérique à une participation plus « centrale » (Alexander *et al.*, 2010 ; Charlier, 2010). La trajectoire des nouveaux venus au sein de la communauté est d'ailleurs assimilée par Lave & Wenger (1991) à « un voyage » : « *considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre mais également une forme d'appartenance qui va évoluer* » (p.60).

Enfin, le processus par lequel les nouveaux venus participent pleinement aux pratiques sociales de la communauté implique qu'ils deviennent « partie prenante » (Lave & Wenger, 1991) de ces pratiques. En ce sens, la participation « *suggère à la fois action et connexion* » (Wenger, 1998, p.55). En d'autres termes, la participation des nouveaux venus aux pratiques sociales de la communauté façonne également en retour les significations rattachées à ces pratiques par les autres membres de la communauté (Boylan, 2009). Comme l'indique Safran (2010), « *à travers sa participation, l'apprenant devient membre de la communauté et en même temps transforme la communauté* ». Wenger (1998) précise toutefois que cette participation à la construction des pratiques sociales constitutives de la communauté n'est pas « équitable ». Elle s'opère en effet entre des individus plus ou moins propriétaires du droit à définir leur signification. Autrement dit, les relations entre membres experts et nouveaux venus ne sont pas toujours des relations d'égal à égal. La notion de participation ne renvoie donc pas de façon mécanique à l'idée de collaboration mais implique des différences de perspectives entre les participants qui médiatisent l'apprentissage (Hanks, 1991).

Paradoxalement, si les relations entre les membres experts de la communauté et les nouveaux venus présentent un caractère dissymétrique, cela ne signifie pas pour autant que l'apprentissage de ces derniers résulte d'activités de formation ostensives de la part des experts. Lave & Wenger (1991) précisent que l'apprentissage « *n'est pas le fait d'un maître mais repose dans l'organisation d'une communauté dans laquelle le maître n'est qu'un*

élément » (p. 23). Dans le même ordre d'idées, pour Brown & Duguid (1991), l'apprentissage de nouvelles significations et de nouvelles pratiques n'est pas toujours issu de l'établissement d'une relation descendante entre experts et nouveaux venus. Il peut en effet être collaboratif, co-construit et distribué entre pairs.

Compte tenu du caractère majoritairement informel des relations sociales existant entre nouveaux venus et experts au sein de la théorie des communautés de pratique, il est possible de considérer que les activités de formation menées par les experts sont plutôt de nature ostensible (c'est-à-dire de manière à être vu, ouvertement, au vu et au su de tous) qu'ostensive (c'est-à-dire qui fait voir ce qu'elle énonce, qui en présente directement la preuve). L'apprentissage s'effectue donc principalement sur la base d'une activité inductive des nouveaux venus. Cette activité inductive des nouveaux venus peut par exemple être médiée par leur observation des membres experts en situation de travail en vue d'apprendre les pratiques constitutives de la communauté de pratique considérée.

Le caractère informel et inductif de l'apprentissage tel qu'il est conçu au sein de la théorie des communautés de pratique apparaît à plusieurs égards discutables, notamment si l'on se positionne d'un point de vue de la lecture collectiviste adoptée dans cette étude. Un premier point de discussion porte sur la problématique (préalablement évoquée) relative à la difficulté pour les experts de se mettre d'accord afin de sélectionner les exemples exemplaires constitutifs des règles à faire apprendre aux nouveaux venus et ainsi en faciliter l'usage dans des circonstances ultérieures de travail. En effet, compte tenu du caractère peu ostensif des activités de formation menées par les membres experts de la communauté, nous pouvons nous demander dans quelles mesures les exemples de façons de faire proposés aux nouveaux venus se révèlent véritablement exemplaires. Si ces exemples sont uniquement donnés à voir sans être enseignés et/ou expliqués ostensiblement, il est possible de douter de la capacité des nouveaux venus à s'engager dans des suivis conformes aux attentes de la communauté. Un deuxième point de discussion concerne la problématique (également évoquée en amont) relative aux éventuelles mésinterprétations et/ou incompréhensions que les experts peuvent être amenés à lever suite à l'enseignement de règles. Si les activités d'enseignement et d'explication s'effectuent uniquement de façon ostensible, ces mésinterprétations et/ou incompréhensions risquent de perdurer, compromettant encore une fois l'engagement des novices dans des suivis conformes aux attentes de la communauté. Enfin, un dernier point de discussion renvoie à la problématique relative à la nécessité pour les experts de reconstituer le lien [action-intention] en explicitant les résultats attendus et en donnant aux nouveaux venus

les moyens de les constater. Compte tenu du caractère ostensible des activités de formation des experts, cette explicitation des résultats (notamment par le langage verbal) des experts aux nouveaux venus semble absente au sein de la théorie des communautés de pratique.

Par ailleurs, dans le cadre de la lecture collectiviste mobilisée dans cette étude, la relation entre nouveaux venus et experts est, tout comme dans la théorie des communautés de pratique, considérée comme asymétrique. Par contre, dans une lecture collectiviste de la formation, l'apprentissage des règles par les nouveaux venus ne peut pas se faire de façon distribuée par co-construction de significations avec les experts. Autrement dit, cette conceptualisation de la formation assume pleinement son ancrage collectiviste en considérant l'enseignement ostensif par les experts des règles d'usage de la communauté aux nouveaux venus comme un préalable engageant toute activité d'interprétation. Cette lecture de la formation invite donc à considérer qu'il ne suffit pas aux nouveaux venus de « tremper » (Mottier-Lopez & Allal, 2004) dans la communauté professionnelle pour en devenir membres à part entière. Le caractère heuristique de cette conceptualisation se situe plus précisément dans le fait qu'elle permet de spécifier différents temps de formation, repositionnant ainsi le processus de co-construction de significations comme postérieur à l'apprentissage de règles. Cette co-construction ne se limite donc pas à une participation informelle des nouveaux venus à la communauté mais relève plutôt d'un travail réflexif collectif lors duquel ces derniers réalisent avec les experts un travail d'ajustement collectif des éléments d'étayage des règles préalablement apprises et suivies.

Enfin, certains résultats montrent que la participation des nouveaux venus ne s'effectue pas forcément de façon linéaire de la périphérie vers le centre de la communauté professionnelle. C'est plus particulièrement le cas des épisodes étudiés dans le cadre du Point 3. des résultats. L'analyse des deux épisodes met en évidence des premiers suivis par l'EN en classe de règles enseignées en formation non conformes aux attentes des formateurs. Or, ces premiers suivis non conformes ont lieu alors même que l'EN avait témoigné lors de la visite précédente d'un apprentissage l'engageant à signifier autrement (au sens de conformément aux usages de la communauté) sa pratique. De tels résultats permettent de situer avec davantage de précision les déviations possibles au sein de la trajectoire de participation des nouveaux venus, trajectoire pourtant considérée comme rectiligne dans la théorie des communautés de pratique. Il ne s'agit pas ici de remettre en question le postulat d'une trajectoire de participation mais plutôt d'insister sur le caractère heuristique de la lecture théorique adoptée dans cette étude lorsqu'il s'agit d'interroger la nature de cette

trajectoire. Les résultats présentés en amont permettent en effet de préciser que, même si la trajectoire de participation prise dans son ensemble peut être qualifiée de rectiligne, un grain d'analyse plus fin laisse apparaître certaines déviations compte tenu de certaines circonstances de formation (Kinchin & Cabot, 2010). La trajectoire de participation des nouveaux venus semble davantage à considérer de façon « opportuniste et réactive » (Olry, 2008), au regard des circonstances des situations (de formation et de classe) rencontrées. Elle ne peut être envisagée comme un chemin tracé selon des étapes déterminées *a priori* et semble devoir être plutôt déterminée par des « mises à jour » (Olry, 2008) par les formés de significations au gré des activités de formation proposés par les experts. Plus généralement, ce point de discussion renvoie sans doute à l'ensemble des études (voir par exemple : Brody & Hadar, 2011), mettant en évidence le caractère « non linéaire » de la trajectoire de développement professionnel des EN et de leurs formateurs.

Si la lecture théorique adoptée dans cette étude présente un certain intérêt par rapport à la théorie des communautés de pratique pour discuter des problématiques de formation d'adultes, un effort de théorisation supplémentaire nous apparaît néanmoins comme nécessaire. Cet effort devrait contribuer à davantage préciser les circonstances au cœur desquelles l'apprentissage d'une règle par des nouveaux venus peut être finalisé et par voie de conséquences leur participation à la communauté considérée comme pleine. Par exemple, le caractère conforme des premiers suivis d'une règle par les formés ne contribue sans doute pas de la même façon à leur participation à la communauté en fonction des circonstances au cœur desquelles ils sont réalisés (situation de formation ou situation de classe). Ceci est d'autant plus vrai si l'on interroge les résultats attendus suite aux premiers suivis des règles considérées. Même si en formation les experts interrogent les nouveaux venus pour qu'ils verbalisent la règle qu'ils leur ont enseignée préalablement, même s'ils leur montrent une vidéo et les invitent à la signifier, il n'en reste pas moins que le constat effectif des résultats attendus ne pourra véritablement se faire qu'en contexte de travail. Ce n'est certainement qu'à partir de ce moment-là que la participation des nouveaux venus à la communauté pourra être qualifiée de pleine.

2.2. Mise en discussion du caractère participatif de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique

En référence aux travaux de Lave (1988), Wenger (1998) qualifie la théorie des communautés de pratique de théorie située de l'apprentissage. Le caractère situé de l'apprentissage apparaît selon l'auteur à un double niveau. D'une part, il s'agit de prendre en compte les aspects englobant des situations et de leur contexte (Greeno, 1991). Dans cette perspective, Wenger (1998) parle de « *pratique sociale* » : « *le concept de pratique est associé à « faire », mais pas strictement en tant que tel. C'est « faire » dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce qu'on accomplit. En ce sens, une pratique est toujours sociale* » (p.53). Cette pratique sociale menée dans la communauté est donc constituée d'interactions entre les membres de la communauté. En ce sens, le caractère situé de l'apprentissage n'est pas seulement à associer à un lieu physique mais plutôt à un ensemble dynamique de relations sociales entre des personnes qui interagissent et se coordonnent par leur appartenance à une même communauté de pratique (Mottier-Lopez & Allal, 2004). D'autre part, l'apprentissage est situé car il ne résulte pas d'un processus mécaniste planifié de transmission cognitive (Cox, 2005). Il est donc plutôt à assimiler au résultat d'un processus de co-participation (Billett, 2002) entre des membres experts et des nouveaux venus au sein de la communauté. Il s'agit donc moins d'acquérir des connaissances que de participer à des pratiques sociales (Boylan, 2009). Sur la base de ce postulat, Lemke (1997) synthétise la conception singulière de l'apprentissage adoptée au sein de cette théorie. L'apprentissage est envisagé comme la « *participation à une « communauté de pratique » dans laquelle nous rejoignons d'autres personnes dans leurs gestes et leurs activités situées (...). Nous arrivons de cette manière à être capables de faire ce qu'elles font. Notre activité, notre participation, notre « cognition » sont toujours reliées, co-dépendantes de la participation et de l'activité des autres qui sont des personnes, des outils, des symboles, des processus ou des objets. La façon dont nous participons, les pratiques dans lesquelles nous nous engageons sont fonction de cette communauté large ou au moins des parties de la communauté que nous avons rejointes* » (p.38).

Cette participation est à la fois l'objectif mais aussi le moyen de l'apprentissage, à ceci près que le processus n'est pas nécessairement vécu comme apprentissage, mais plutôt comme intégration (Brougère, 2008). En participant aux pratiques sociales constitutives de la

communauté, les nouveaux venus apprennent donc simultanément les significations de ces pratiques. Ces nouvelles significations leur permettent ensuite d'interpréter autrement les nouvelles pratiques au sein desquelles ils se plongent. C'est en ce sens que Rogoff, Matusov & White (1996) précisent que « *l'apprentissage et le développement se produisent lorsqu'une personne participe aux activités de sa communauté transformant ainsi sa compréhension, ses rôles et ses responsabilités au fil de sa participation* » (p.390). Pour désigner cette participation des nouveaux venus à la communauté, certains auteurs parlent de processus d'« appropriation (individuelle) » (Rogoff, 1995) ou d'« interprétation active » (Billett, 2002).

Lorsque l'on interroge les fondements théoriques de la théorie des communautés de pratique, peu de précisions sont toutefois apportées par les auteurs pour identifier clairement à la fois ce qui est appris par les nouveaux venus et comment ils l'apprennent. Concernant ce qui est appris, il apparaît que cette théorie accorde une place importante aux significations et les considère généralement comme différentes des pratiques sociales. Toutefois, cette distinction n'est pas véritablement explicite et soutenue théoriquement. Par exemple, pour Wenger (1998), il y a apprentissage lorsque se transforme « *notre capacité à nous engager dans la pratique, notre compréhension des raisons pour lesquelles nous nous y engageons, et les ressources que nous avons à notre disposition pour y parvenir* » (p.96). Autrement dit, « *la participation à la vie quotidienne peut être pensée comme un processus de changement de la compréhension pratique, ce qui est l'apprentissage* » (Chaiklin & Lave, 1993, p.5). Le fait d'être membre d'une communauté de pratique implique donc une participation à de multiples niveaux : « *cela implique la participation dans un système d'activités au sujet duquel les participants partagent des compréhensions concernant ce qu'ils font, ce que cela signifie dans leur vie et pour leurs communautés* » (Lave & Wenger, 1991, p. 98). Il semble que la distinction posée *a priori* entre ce qui relève de la signification et ce qui relève de la pratique reste donc à éclaircir. Concernant les processus d'apprentissage, un paradoxe semble aussi subsister. Si l'on postule avec les auteurs préalablement cités que l'apprentissage des nouveaux venus s'effectue par leur participation plus ou moins informelle à une communauté, on peut complémentairement considérer qu'il ne nécessite donc pas l'engagement des processus de prise de conscience. Or, un retour sur les propos tenus en amont par Wenger (1998) permet toutefois d'estimer qu'il y a apprentissage lorsque change notre « compréhension des raisons » pour lesquelles nous nous engageons dans une pratique, autrement dit lorsque change notre façon de signifier une pratique. L'apprentissage solliciterait donc à certains égards les processus de prise de conscience.

La lecture collectiviste exploitée lors de cette étude permet, semble-t-il, d'apporter certains éléments de précision sur ce qui est appris et comment cela a pu être appris par les nouveaux venus dans la communauté. D'un côté, le concept de « capacité normative » permet de clarifier pour partie ce qui est appris en ne posant pas de distinction entre ce qui relève de la signification et ce qui relève de la pratique sociale réglée. La capacité est en effet assimilée à la maîtrise d'une certaine technique ou d'un savoir-faire qui se déploie avec une durée déterminée dans la pratique (Chauviré, 2002 ; 2004). Comme nous avons pu préalablement le poser, la capacité peut être définie comme le principe pratique d'intelligibilité de l'action (Chauviré, 2002, 2004). Complémentairement, la capacité implique théoriquement une référence à la réussite ou à l'échec, à la correction ou à l'incorrection de son déploiement par le sujet dans les circonstances considérées. C'est en ce sens qu'il est possible de la caractériser de « normative » (Wittgenstein, 2004). Etre « en capacité de » équivaut donc pour le nouveau venu à déployer entièrement dans la pratique une certaine technique, un certain savoir-faire, appris par le langage. Juger du caractère adéquat de la performance alors produite et s'en expliquer l'invite à énoncer la règle qu'il a suivie en appliquant cette fois-ci des techniques de description, de jugement et de raisonnement pratique (Cometti, 2004 ; Wittgenstein, 2004). Autrement dit, la capacité normative est une pratique signifiée et donc conscientisée et dicible (ou potentiellement conscientisable et dicible suite à une formation). Elle peut revêtir des formes différentes plus ou moins enchevêtrées, intellectuelles et/ou motrices, telles que par exemple dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants : faire l'appel des élèves, présenter des situations de travail.

D'un autre côté, cette lecture théorique permet de clarifier comment les nouveaux venus apprennent pour progressivement participer à la communauté de pratique. Plus précisément, l'apprentissage peut s'effectuer suite à des activités de formation ostensives ou ostensibles des experts vers les nouveaux venus. D'une part, comme nous avons pu le noter à plusieurs reprises dans les résultats, l'apprentissage de règles par les EN peut résulter d'activités de formation ostensives menées par les formateurs : enseignement ostensif, accompagnement des premiers suivis par aménagement des situations de travail et éventuellement explications ostensives. Ce sont là des apprentissages médiatisés par le langage verbal. Ils sont fondamentalement conscientisables. A ce niveau, soulignons la place fondamentale du langage verbal comme médiateur de l'apprentissage, à l'inverse de la théorie des communautés de pratique. Toutefois, ces apprentissages, faisant suite à des activités de formation ostensives, ne sont pas exclusifs. Des règles peuvent complémentarément être

appries par les nouveaux venus de façon implicite, suite à un enseignement ostensible des experts. De tels apprentissages sont non verbalisables et non conscientisables par les nouveaux venus. Ils sont le substrat de ce qu'Ogien (2007) appelle les actions « gouvernées » par des règles.

Cette clarification au sujet de la façon dont les nouveaux venus apprennent nous apparaît comme d'autant plus nécessaire que l'on s'attache à circonscrire des pistes technologiques d'aménagement des dispositifs de formation. Plus précisément, cette clarification permet de penser avec plus de justesse les dispositifs de formation en alternance afin qu'ils permettent le déploiement d'activités ostensives de formation tout en autorisant l'ostensible. Le challenge dans les prochaines années sera certainement de parvenir à articuler ces deux modes d'apprentissage pour penser les dispositifs de formation dans leur exhaustivité.

Compte tenu du caractère fondamentalement situé de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique, il est enfin assez paradoxal de constater que l'alternance entre situations de formation et situations de travail en classe n'est pas véritablement pensée et organisée. Comme nous avons pu le souligner en amont, c'est au contraire un point essentiel de réflexion si l'on adopte une lecture collectiviste de la formation. L'apprentissage des règles passe en effet par un suivi « à la trace » des nouveaux venus à l'occasion, d'une part, de situations de formation dans lesquelles les experts enseignent des liens de significations nouveaux et, d'autre part, de situations de classe au cœur desquelles ils contrôlent les premiers suivis des règles enseignées au préalable, engagent des explications ostensives si nécessaire voire accompagnent leur interprétation.

A l'instar des propositions issues de la lecture située de l'apprentissage faite dans la théorie des communautés de pratique, la lecture collectiviste de la formation professionnelle invite donc à faire des situations de travail des situations de formation à part entière. L'intérêt de cette lecture tient principalement dans l'outillage conceptuel qu'elle fournit pour aménager les situations de travail afin qu'elles contribuent pleinement à la formation (par exemple grâce à un positionnement singulier des formateurs dans la classe). Elle permet également de penser les situations de formation en amont et en aval de ces situations de « travail-formation ». Plus généralement, cette lecture théorique aide donc à renseigner ce que pourrait être un principe de continuité en formation professionnelle.

2.3. Mise en discussion du caractère négocié de l'apprentissage au sein de la théorie des communautés de pratique

Dans la théorie des communautés de pratique, l'apprentissage permet la construction de connaissances assimilables à des significations négociées entre les membres d'une communauté singulière, c'est-à-dire à des expériences constitutives d'une pratique sociale partagée (Barcet, Bonamy, Esnaul, Lespagnol & Zeiliger, 2004 ; Wenger, 1998). Les nouveaux venus partagent ainsi peu à peu les pratiques sociales constitutives de la communauté professionnelle considérée et, en retour, contribuent à leur modification. C'est en ce sens que Lave & Wenger (1991) avancent que « *la participation est toujours basée sur une négociation en situation et une renégociation du sens*⁹⁵ dans le monde » (p.51).

A la lecture des travaux menés à partir de cette conceptualisation théorique, il est surtout possible de situer que ces négociations se font pour une large partie de façon implicite, par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels de la pratique des nouveaux venus avec celle des membres experts au cours de leur participation aux pratiques professionnelles constitutives de la communauté (Rogoff *et al.*, 1996). Dans une moindre mesure, il semble aussi possible de considérer que ces négociations puissent se faire dans le cadre d'une participation des nouveaux venus à des pratiques porteuses d'interactions, explicites cette fois, avec les autres membres de la communauté professionnelle (Billett, 2009). Cette présentation du monde social semble *a priori* s'appuyer sur une représentation imaginaire du monde où chacun transcende ses propres conceptions pour négocier une identité, construit une « histoire partagée d'apprentissage », et effectue un « travail de réconciliation » (Wenger, 1998) avec lui-même et avec les autres pour profiter et faire ratifier la communauté de sa participation. Si le monde n'est pas sans embûches, le sujet parviendrait toujours à les dépasser, notamment en prenant appui sur les communautés de pratique auxquelles ils participent (Ulmann, 2008).

S'il est explicitement énoncé dans cette théorie que l'apprentissage repose sur un processus de négociation entre les membres experts de la communauté et les nouveaux venus, les circonstances dans lesquelles cette négociation se réalise (notamment en termes d'activités de formation menée pour y parvenir par les membres experts de la communauté) restent peu

⁹⁵ Le concept de « sens » est entendu au sein de la citation comme l'appropriation individualisé de la signification.

étayées. A ce niveau, les résultats obtenus dans cette étude permettent, d'une part, de repositionner l'activité de négociation de significations dans l'exhaustivité de l'activité de formation et, d'autre part, de circonscrire son contenu.

D'une part en envisageant l'apprentissage comme fondé sur l'enseignement ostensif de règles par les membres experts aux nouveaux venus, cette étude permet de repositionner la négociation de significations comme postérieure à l'apprentissage. En effet, dans la lecture théorique adoptée, les experts s'engagent en premier lieu dans une activité d'enseignement de règles professionnelles au cours de laquelle ils dressent de façon ostensive et non négociée des liens de signification. Autrement dit, ce postulat amène à se distancer d'une position interactionniste radicale dans laquelle la signification est envisagée comme étant continuellement renégociée dans des processus interactifs de participation.

Comme nous avons pu le montrer par nos résultats, l'engagement des formateurs dans une activité d'enseignement ostensif des règles ne peut toutefois suffire à leur apprentissage par les nouveaux venus. Il apparaît en effet nécessaire que les experts les accompagnent aussi lors de leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Pour cela, ils peuvent notamment aménager les situations de retour au travail pour permettre un constat facilité des résultats attendus suite à ces premiers suivis. Lors des premiers suivis des règles préalablement enseignées, le constat d'une non négociation des significations peut également être fait. Sans un accord avec les nouveaux venus sur l'adéquation des premiers suivis des règles enseignées avec les attentes de la communauté, les membres experts de la communauté n'autoriseront toujours pas les nouveaux venus à parler en leur nom (Cavell, 1996). Aucune négociation des experts avec les nouveaux venus n'est donc envisageable à ce niveau de formation. Autrement dit, la négociation ne semble possible (i) ni en termes de nature du suivi des règles enseignées de telle sorte que les nouveaux venus constatent que les résultats obtenus soient bien ceux attendus et construisent ainsi le lien [action-intention], (ii) ni en termes d'aménagement de la situation (dans les rares cas où celui-ci est pensé) qui devrait autoriser des suivis permettant aux nouveaux venus de constater les résultats attendus.

Ce n'est que suite à l'apprentissage des règles, à travers leur « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008), que les nouveaux venus pourront alors théoriquement entrer dans une activité d'interprétation consistant à négocier les significations avec les experts. A ce moment de la formation, l'accord de signification initialement construit avec les experts leur ouvre en quelque sorte la possibilité de s'en émanciper. L'activité de négociation consiste en effet pour les nouveaux venus à étendre les liens de signification initialement appris et suivis

afin de les faire jouer dans de nouvelles circonstances de formation et/ou de travail. Théoriquement, cette négociation est rendue possible par la mise en jeu d'une capacité anthropologique d'air de famille permettant d'élargir en quelque sorte les éléments d'étayage de la règle considérée par ceux constitutifs de règles proximales. Cometti (2004) précise en ce sens qu'il existe des « relations horizontales » entre différentes règles constitutives d'un même jeu de langage ou des « relations verticales » entre différentes règles appartenant à des jeux de langage différents. C'est en effet dans l'établissement de relations entre ces différentes règles par l'intermédiaire de la capacité anthropologique d'air de famille que l'activité d'interprétation de règles déjà apprises et suivies s'effectue. Compte tenu du repositionnement de l'activité de négociation au sein de cette lecture théorique, les nouveaux venus ne sont donc pas livrés à eux-mêmes face à l'étendue des erreurs possibles (Clot & Faïta, 2000). Ils peuvent prendre appui sur l'héritage collectif qui leur est légué pour s'adapter aux nouvelles situations qu'ils vont ensuite rencontrer.

D'autre part, les résultats de cette étude permettent de mieux circonscrire le contenu de cette activité de négociation au sein d'un collectif de formation. Il s'agit tout d'abord pour les experts de donner à entendre, à voir et/ou à vivre (en situation de formation et/ou de travail) aux nouveaux venus le caractère inadapté de leurs suivis des règles considérées compte tenu de la singularité de la situation de travail. Par ce jugement portant sur l'insuffisance de ce qui est fait (notamment en termes des résultats obtenus), ils cherchent en quelque sorte à convaincre les nouveaux venus de la nécessité de s'engager dans ce travail de formation complémentaire de type interprétation des règles apprises. Par la suite, le travail consiste à exemplariser de façon singulière la règle compte tenu des circonstances de suivi à venir. Il est à noter que les résultats développés dans le Point 4 montrent que l'EN joue une part plus « active » dans cette activité de négociation que lors de l'apprentissage de la règle. Par exemple, en confrontant son propre style d'enseignement avec ceux des formateurs, il peut contester avec eux sur la pertinence de tel ou tel exemple constitutif de la règle considérée. Paradoxalement, le fait que la négociation ouvre aux nouveaux venus la possibilité de contester avec les experts tend à rendre leur activité plus difficile. Lorsque les nouveaux venus retournent ensuite en situation de travail, il s'agit pour les experts de les aider, par exemple en négociant des façons d'aménager autrement ces situations, à constater les résultats attendus de ces nouveaux usages de la règle considérée. Les nouveaux venus doivent pouvoir percevoir des changements significatifs en termes d'efficacité dans leur pratique professionnelle. Si tel est le cas, cette activité d'interprétation menée collectivement sous la

forme d'une négociation permet la construction d'un nouvel accord entre nouveaux venus et experts, favorisant l'épaississement du lien de signification initial. Dans le cas contraire, la confiance progressivement établie entre les acteurs peut se déliter, compromettant ainsi la formation à venir des nouveaux venus (Copland, 2010).

Complémentairement, ce repositionnement de l'activité de négociation comme postérieure à l'apprentissage de règles invite aussi à discuter de la pertinence des dispositifs de formation qui ne seraient que le lieu d'une pratique réflexive jamais associée à l'enseignement de nouvelles règles professionnelles. Cette lecture collectiviste permet ainsi de discuter également les postulats cognitivistes tels que ceux du modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983) selon lesquels la compréhension précéderait l'apprentissage. Elle pointe plutôt la nécessité pour les experts de dresser des liens de signification avant de négocier les nouveaux éléments d'étayage constitutifs des règles et les aménagements des situations de travail permettant les suivis de ces dernières.

Bibliographie

ABDAL-HAQQ, I. *Professional development schools: weighing the evidence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1998.

ACHINSTEIN, B. New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2006, 12(2), 123-138.

ALEXANDER, G., VAN WYK, M., BERENG, T., NOVEMBER, I. Legitimate peripheral participation (LPP): the case for recognition of prior learning sites and knowledge in South Africa's transforming education system. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(1), 45-52.

ALLARD, C., GOLDBLATT, P., KEMBALL, J., KENDRICK, S., MILLEN, K., SMITH, D. Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 2007, 8(3), 299-314.

ALLEN, J.M. Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(4), 742-750.

BARCET, A., BONAMY, J., ESNAUL, L., LESPAGNOL, Y., ZEILIGER, R. *Communautés de pratiques, management de la connaissance et production de service*. Conférence RESER, Castres, 2004. Disponible sur Internet à l'adresse: <http://fr.reser.net/Actes21du-congres-RESER-2004_a331.html> (consulté le 26 janvier 2011).

BARRERE, A. *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan, 2002.

BEATTIE, M. Educational leadership: modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 2002, 25(2-3), 199-221.

BECK, C., KOSNIK, C. Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 2000, 26(3), 207-224.

BECK, C., & KOSNIK, C. Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 2002, 53(1), 6-19.

BEN-PERETZ, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In: ANDERSON, L.W. (Ed.). *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Elsevier Science, 1995, pp. 543-547.

BERDUCCI, D. Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 2004, 14(3), 329-353.

BERTONE, S. *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion, 2011.

BERTONE, S., CHALIÈS, S., CLOT, Y. Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 2009, 72(2), 105-125.

BERTONE, S., CHALIÈS, S., CLARKE, A., MÉARD, J.A. The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, 34(2), 245-264.

BESSON, M., COLIN, GEAY, A. & HAHN, C. Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur. In: HAHN, C., BESSON, M., BEATRICE, C., GEAY, A. (Eds.). *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. Paris: L'Harmattan, 2005, pp. 15-29.

BEZZINA, C., TESTA, S. Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta. *European Journal of Teacher Education*, 2005, 28(2), 141-150.

BILLETT, S. Workplace pedagogic practice: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 2002, 50(4), 457-481.

BILLETT, S. Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In: DURAND, M., FILLIETAZ, L. (Eds.). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF, 2009, pp. 37-63.

BOLAM, R., MCMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S., WALLACE, M. Creating and sustaining effective professional learning communities. *DfES Research Report RR637*. Bristol, 2005. Disponible sur Internet à l'adresse : <www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.

BORKO, H., MAYFIELD, V. The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 1995, 11(5), 501-518.

BORKO, H., ELLIOTT, R. & UCHIYAMA, K. Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(8), 969-987.

BOURDONCLE, C., LESSARD, R. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de pédagogie*, 2003, 142, 131-179.

BOUVERESSE, J. *La force de la règle. Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

BOUVIER, A. *L'établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette, 2001.

BOYLAN, M. Ecologies of participation in school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1), 1-10.

BRADBURY, L.U., KOBALLA JR, T.R. Borders to cross: identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(8), 2132-2145.

BRODY, D., HADAR, L. "I speak prose and I now know it". Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(8), 1223-1234.

BROUGERE, G. De l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques et formation : analyses*, 2008, 54, 49-63.

BROWN, J.S., DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 1991, 2(1), 40-57.

BRYAN, H., CARPENTER, C. Mentoring: a practice developed in community? *Professional Development in Education*, 2008, 34(1), 47-59.

BUITNIK, J. What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1), 118-127.

BULLOUGH, R.V., DRAPER, R.J., SMITH, L., BIRRELL, J.R. Moving beyond collusion: clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20(5), 505-521.

BURTON, D. The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarities within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 1998, 24(2), 129-146.

CARRÉ, P., MOISAN, A., POISSON, D. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF, 1997.

CARTAUT, S. *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire: vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université d'Aix-Marseille, 2009.

CARTAUT, S., BERTONE, S. Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(8), 1086-1094.

CARVER, C., KATZ, D. Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 2004, 55(5), 449-462.

CASH, M. Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 2009, 27, 133-147.

CASTLE, S., FOX, R.K., O'HANLAN SOUDER, K. Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(1), 65-80.

CAVELL, S. *Les voix de la raison*. Paris: Seuil, 1996.

CHAIKLIN, S., LAVE, J. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1993.

CHALIÈS, S. *La construction du « sujet professionnel » en formation: contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse II, 2012.

CHALIÈS, S., BERTONE, S. *L'enseignement*. Paris: Revue EPS, 2008.

CHALIÈS, S., DURAND, M. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 2000, 35, 145-180.

CHALIÈS, S., BERTONE, S., FLAVIER, E., DURAND, M. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(3), 550-563.

CHALIÈS, S., BRUNO-MÉARD, F., MÉARD, J.A., BERTONE, S. Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 25(4), 767-774.

CHALIÈS, S., CARTAUT, S., ESCALIÉ, G., DURAND, M. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 2009, 61, 85-129.

CHARLIER, B. L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education & formation*, 2010, 293, 137-149.

CHAUVIRÉ, C. Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In: CHAUVIRÉ, C., OGIEN, A. (Eds.). *La régularité*. Paris: EHESS, 2002, pp. 25-48.

- CHAUVIRÉ, C. *Voir le visible. La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris: PUF, 2003.
- CHAUVIRÉ, C. *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris: Kimé, 2004.
- CHAUVIRÉ, C. *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris: Kimé, 2010.
- CHAUVIRÉ, C., SACKUR, J. *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris: Ellipses, 2003.
- CHERIAN, F. Learning to teach: teacher candidates reflect on the relational, conceptual, and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education*, 2007, 30(1), 25-46.
- CHRISTIE, F., CONLON, T., GEMMELL, T., LONG, A. Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 2004, 27(2), 109-123.
- CLAUSEN, K.W., AQUINO, A.M., WIDEMAN, R. Bridging the real and ideal: a comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(3), 444-452.
- CLEMENT, M., VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: a solidary or collegial (ad)venture? *Teacher and Teaching Education*, 2000, 16(1), 81-101.
- CLEMENT, M., VANDENBERGHE, R. How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership and Management*, 2001, 21(1), 43-57.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1998.
- CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.
- CLOT Y., FAÏTA D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 2000, 4, 7-42.
- COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19(1), 5-28.
- COFFEY, H. "They taught me": the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(2), 335-342.
- COLLINSON, V., KOZINA, E., LIN, Y.H., LING, L., MATHESON, I., NEWCOMBE, L., ZOGLA, I. Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 2009, 32(1), 3-19.
- COMETTI, J.P. *Philosopher avec Wittgenstein*. Tours: Farrago, 2001.

COMETTI, J.P. *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris: PUF, 2004.

COPE, P., STEPHEN, C. A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(8), 913-924.

COPLAND, F. Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training : an alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3), 466-472.

COTHRAN, D., MC CAUGHTRY, N., SMIGELL, S., GARN, A., KULINNA, P., MARTIN, J.J., FAUST, R. Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2008, 27, 241-251.

COX, A. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 2005, 31(6), 527-540.

CRASBORN, F., HENNISSSEN, P., BROUWER, N., KORTHAGEN, F., BERGEN, T. Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(3), 499-514.

CROS, F. *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie, une priorité européenne ?* Paris: L'Harmattan, 2005.

DANA, N. F., YENDOL-SILVA, D. *The reflective educator's guide to classroom research: learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks California: Corwin Press, 2003.

DARLING-HAMMOND, L. *An essay-review of Professional Development Schools: school for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 1994.

DARLING-HAMMOND, L. The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 1996, 53(6), 4-11.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3), 300-314.

DE LARA, P. *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Poitiers: Ellipses, 2005.

DESCOMBES, V. *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris: Gallimard, 2004.

DOONER, A.M., MANDZUK D., CLIFTON, R.A. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(3), 564-574.

DOUGLAS, S.A., ELLIS, V. Connecting does not necessarily mean learning: course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 2011, 62(5), 465-476.

DURAND, M., FILLIETAZ, L. (Eds.). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF, 2009.

EICK, C.J., WARE, F.N., & WILLIAMS, P.G. Co-teaching in a science methods course. a situated learning model of becoming a teacher. *Journal of Teacher Education*, 2003, 54(1), 74-85.

ELLIOTT, B., Developing relationship: significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1995, 1(2), 247-264.

ELSTAD, E. University-Based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 2010, 33(4), 361-374.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, 14(1), 133-156.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S. Faire vivre le collectif de travail en formation : postulats théoriques et grandes lignes. *Actes du colloque international de l'ARIS*, les 14, 15, 16 mai 2008, Rodez.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S. Optimiser le conseil pédagogique: la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et Formation en Education*, 2009, 4. (En ligne – URL : <http://tfe.revues.org/index984.html>).

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S. Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 2011(a), 174, 107-118.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S. Apprendre des règles de métier: le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 2011(b), 67, 149-164.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S. (soumis). Que peut-on entendre par la négociation de significations en cours de formation professionnelle ? Propositions théoriques et illustrations. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S., DURAND, M. Pour une formation professionnelle de qualité: la mise en œuvre des communautés de pratique comme ressource dans le développement professionnel des enseignants. *Actes du colloque international de l'Association pour la Recherche en Education et en Formation*, les 13, 14, 15, 16 septembre 2010, Genève.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S., DURAND, M. Sortir d'une formation professionnelle exclusivement centrée sur la réflexivité : pistes théoriques et premiers résultats. *Actes du congrès international de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, les 24, 25, 26 octobre 2011(c), Rennes.

ESCALIÉ, G., CHALIÈS, S., DURAND, M. La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective : éléments théoriques et premiers résultats. *Actes de la biennale internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles*, les 3, 4, 5, 6 juillet 2012, CNAM, Paris.

ÉTIENNE, R. L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professionnels de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, 1999, 31, 137-151.

FELDMAN, D. H. Forward. In: JOHN-STEINER, V. (Ed.). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000, pp. 9-13.

FREESE, A.R. Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(1), 100-119.

FULLAN, M. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

FULLAN, M., GALLUZZO, G. MORRIS, P., WATSON, N. *The rise and stall of teacher education reform*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1998.

GALLAGHER, T., GRIFFIN, S., PARKER, D.C., KITCHEN, J., FIGG, C. Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(5), 880-890.

GATHER THURLER, M. *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF, 2001.

GEAY, A. *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan, 2000.

GLAZER, C., ABBOTT, L., HARRIS J. A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 2004, 5(3), 33-46.

- GOODLAD, J. *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- GORODETSKY, M., BARAK, J. The educational-cultural edge: a participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teacher and Teaching Education*, 2008, 25(7), 1907-1918.
- GREENO, J.G. Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1991, 22(3), 170-218.
- GRISHAM, D.L., BERGERON, B., BRINK, B., FARNAN, N., LENSKI, S.D., MEYERSON, M.J. Connecting communities of practice through Professional Development School activities. *Journal of Teacher Education*, 1999, 50(3), 182-191.
- HADAR, L., BRODY, D. From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(8), 1641-1651. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(8), 1641-1651.
- HAHN, C. Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 2007, 172, 39-44.
- HANKS, F. Forward. In: LAVE, J., WENGER, E. (Eds.). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991, pp. 13-24.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- HARRISON, J., DYMOKE, S., PELL, T. Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(8), 1055-1067.
- HAYMORE SANDHOLTZ, J. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(7), 815-830.
- HE, A. Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: a case of brokering. *System*, 2009, 37(1), 153-163.
- HEBERT, E., WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(8), 897-911.
- HELFELDT, J., CAPRARO, R., CAPRARO, M., FOSTER, E., CARTER, N. An urban schools-university partnership that prepares and retains quality teachers for "high need" schools. *The Teacher Educator*, 2009, 44(1), 1-20.

HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., TOMLINSOM, P.D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1), 207-216.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's schools: principles for the design of professional schools*. East Lansing, MI: Author, 1990.

HORN, I., LITTLE, J. Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 2010, 47(1), 181-217.

HUYSMAN, M. An organization learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organization Psychology*, 2000, 9, 133- 145.

IMANTS, J., SLEEGERS, P., WITZIERS, B. The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 2001, 21, 289-308.

IMANTS, J. Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 2002, 37, 715-732.

JAKKU-SIHVONEN, R., NIEMI, H. Introduction to the Finnish education system and teachers' work. In: JAKKU-SIHVONEN, R., NIEMI, H. (Eds.). *Research-based teacher education in Finland: reflections by Finnish teacher educators*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, 2006, pp. 7-13.

JIPSON, J., PALEY, N. Because no one gets where alone: collaboration as co-mentoring. *Theory into Practice*, 2000, 39(1), 36-42.

KELCHTERMANS, G., BALLEET, K. The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(1), 105-120.

KINCHIN, I.M., CABOT, L.B. Reconsidering the dimensions of expertise: from linear stages towards dual processing. *London Review of Education*, 2010, 8(2), 153-166.

KOCHAN, F.K., KUNKEL, R.C. The learning coalition: Professional Development Schools in partnership. *Journal of Teacher Education*, 1998, 49(5), 325-333.

KORTHAGEN, F. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teacher and Teaching Education*, 2010, 26(1), 98-106.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., LUNENBERG, M. Teaching teachers-studies into expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(1), 107-115.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(8), 1020-1041.

KRECIC, M.J., GRMEK, M.I. Cooperative learning and team culture in schools: conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(1), 59-68.

KWAKMAN, K. Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19(2), 149-170.

KWAN, T., LOPEZ-REAL, F. Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 2005, 33(3), 275-287.

KWAN, T., LOPEZ-REAL, F. Identity formation of teacher-mentors: an analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3), 722-731.

LÄHTEENMÄKI, M. On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 2003, 23(1), 45-61.

LAKSOV, K., MANN, S., DAHLGREN, L. Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research and Development*, 2008, 27(2), 121-132.

LAMB, L., JACOBS, V. Establishing and maintaining program coherence in a cohort-based graduate program. *The Teacher Educator*, 2009, 44(2), 126-142.

LAMBSON, D. Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(8), 1660-1668.

LANGDON, P., WELTZL-FAIRCHILD, A., HAGGAR, J. Co-operating teachers: concerns and issues. *Canadian Review of Art Education : Research and Issues*, 1997, 24(1), 46-57.

LAROSE, F., LENOIR, Y., GRENON, V., SPALLANZANI, C. Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal of Teacher Education*, 2000, 23(3), 275-288.

LAUGIER, S. *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris: Vrin, 2009.

- LAUGIER, S. *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris: Vrin, 2010.
- LAUGIER, S., CHAUVIRE, C. *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Paris: Vrin, 2006.
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LE BLANC, G. *Les maladies de l'homme normal*. Bègles: Editions du Passant, 2004.
- LE DU, M. *La nature sociale de l'esprit*. Paris: Vrin, 2004.
- LEMKE, J. Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective. In: KIRSHNER, D., WHITSON, J.A. (Eds.). *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 37-56.
- LESSARD, C. Collaboration au travail: norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. In: BIRON, D., CIVIDINI, M. & DESBIENS, J.F. (Eds.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrook: CRP, 2005, pp.435-458.
- LEVINE, T.H. Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(5), 930-941.
- LITTLE, J. *Teachers' professional development in the context of high school reform: findings from a three years study of restructuring schools*. Berkeley: University of California, 1999.
- LOMOS, C. HOFMAN, R.H., BOSKER, R.J. The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27(4), 722-731.
- LOUGHRAN, J., BERRY, A. Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(2), 193-203.
- LOUIS, K.S., MARKS, H.M., KRUSE, S.D. *Teachers' professional community in restructuring schools*. Madison, WI: Wisconsin center for educational research, University of Wisconsin-Madison, 1994.
- LOUIS, K.S., KRUSE, S.D. *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin press, 1995.

LOUIS, K.S. Democratic schools, democratic communities: reflections in and international context. In: MOOS, L. (Ed.). *Democratic schooling in an international context*. London: Routledge Kegan Paul, 2003, pp. 74-94.

MAANDAG, D.W., FOLKERT DEINUM, J., HOFMAN, A.W., BUITINK, J. Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 2007, 30(2), 151-173.

MALGLAIVE, A. Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 1994, 320, 26-28.

MARCEL, J.F., DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D., TARDIFF, M. (Eds.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 2007.

MAYEN, P. Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In : MERHAN, F., RONVEAU, C., VANHULLE, S. (Eds.). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck, 2007, pp. 83-100.

McINTYRE, D.J. A response to the critics of field experience supervision. *Journal of Teacher Education*, 1984, 35(3), 42-44.

MEISALO, V. Subject teacher education in Finland : a research-based approach. In: JAKKU-SIHVONEN, R., NIEMI, H. (Eds.). *Education as societal contributor*. Bruxelles: Peter Lang, 2007, pp.161-180.

MELLO, R. The integrated cohort program: an evaluation of a pre-professional course of study. *The Educational Forum*, 2003, 67(4), 354-363.

MELVILLE, W., BARTLEY, A. Mentoring and community: inquiry as stance and science as inquiry. *International Journal of Science Education*, 2009, 32(6), 807-828.

MILLER, L., SILVERNAIL, D. Wells junior high school: evolution of a professional development school. In: DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *An essay-review of Professional Development Schools: school for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 1994, pp.28-49.

MILLER, M., MCDIARMID, G.W., LUTTRELL-MONTES, S. Partnering to prepare urban math and science teachers: managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(7), 848-863.

MORAN, A., ABBOTT, L., CLARKE, L. Re-conceptualizing partnerships across the teacher education continuum. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(7), 951-958.

MORTIER, K., HUNT, P., LEROY, M., VAN DE PUTTE I., VAN HOVE, G. Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 2010, 36(3), 345-355.

MOTTIER-LOPEZ, L., ALLAL, L. Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées. In: RICHENMANN, R., MORO, C. (Eds.). *Significations et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck, 2004, pp. 59-84.

MOUSSAY, S., ÉTIENNE, R., MEARD, J.A. Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 2009, 166, 59-69.

MULLE, L. Preservice teachers' inquiry in a Professional Development School context: implications in the practicum. *Teacher and Teaching Education*, 2006, 22(2), 205-218.

MULLEN, C. Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel. *Theory into Practice*, 2000, 39(1), 4-11.

MURRAY J. Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 2005, 28(1), 67-85.

NELSON, K. Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 2008, 4(3), 1-13.

NEVIN, A., THOUSAND, J., VILLA, R. Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(4), 569-574.

NGUYEN, H. An inquiry-based practicum model: what knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors ? *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(6), 655-662.

NICLOT, D. Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union Européenne du futur. In: BAILLAT, G. (Ed.). *La formation des enseignants en Europe: approche comparative*. Bruxelles: De Boeck, 2010, pp. 33-52.

NORMAN, P.J., FEIMAN-NEMSER, S. Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(6), 679-697.

NORMAN P.J., GOLIAN K., HOOKER H. Professional Development Schools and Critical Friends Groups: supporting student, novice and teacher learning. *The New Educator*, 2005, 1(4), 273-286.

OGIEN, A. *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin, 2007.

OLRY, P. Communauté de pratique et pouvoir d'agir: points de vue de jeunes professionnels contrôleurs du travail. *Pratiques et formation: analyses*, 2008, 54, 127-145.

ORLAND-BARAK, L., HASIN, R. Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3), 427-437.

OSGUTHORPE, R.L. *The education of the heart: rediscovering the spiritual roots of learning*. American Fork, UT: Covenant Communications, 1996.

OTTESEN, E. Teachers "in the making": building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(5), 612-623.

PAJAK, E. Clinical supervision in a standards-based environment: opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 2001, 52(3), 233-243.

PAQUAY, L. Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 2005, 28(2), 111-128.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: De Boeck, 1996.

PARIS, C., GESPASS, S. Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 2001, 52(5), 398-412.

PARKER-KATZ, M., BAY, M. Conceptualizing mentor knowledge: learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(5), 1259-1269.

PASTORINI, C. Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma*, 2010 (En ligne – <http://www.dogma.lu/pdf/CPWittgensteinPerception.pdf>).

PELPEL, P. *Les stages de formation*. Paris: Bordas, 1989.

PELPEL, P. Les stages, temps forts ou temps mort de la formation. *Cahiers Binet Simon*, 1995, 643, 6-21.

PELPEL, P. Les formateurs de terrain: du compagnon à l'expert ? *Recherche et Formation*, 1996, 22, 65-80.

PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck, 2008.

PETERSON, L.M. *Community college counseling: present realities, perspectives for the future*. Iowa State University, 2002.

PHILLION, J., CONNELLY, M. Narrative, diversity, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20(5), 457-471.

PORTNER, H. *Teacher mentoring and induction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.

POURTOIS, J.P., DESMET, H. *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF, 1999.

RAYMOND, D., LENOIR, Y. Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In: RAYMOND, D., LENOIR, Y. (Eds.). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Boeck, 1998, pp. 47-102.

REYNOLDS, A., ROSS, S.M., RAKOW, J.H. Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: a comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(3), 289-303.

RIA, L., SERRES, G., LEBLANC, S. De l'observation vidéo à l'observation *in situ* du travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 2010, 32(1), 105-120.

RICE, E.H. The collaboration process in Professional Development School: results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 2002, 53(1), 55-67.

RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris: Seuil, 1986.

RIPPON, J.H., MARTIN, M. What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(1), 88-99.

ROBERTS, S.M., PRUITT, E.Z. *Schools as Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Sage publication company, 2003.

RODGERS, A., KEIL, V. Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a Professional Development School context. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(1), 63-80.

ROGOFF, B. Observing sociocultural on three plans: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. In: WERTSCH, J.V., DEL RIO, P., ALVAREZ, A. (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1995, pp. 139-164.

ROGOFF, B., MATUSOV, E., WHITE, C. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: *Handbook of education and human development*. Oxford, UK: Blackwell, 1996, pp. 389-414.

ROSS, J.A. Professional Development Schools: prospects for institutionalization. *Teaching and Teacher Education*, 1995, 11(2), 195-202.

RUEDA, R., MONZO, L. Apprenticeship for teaching: professional development issues surrounding the collaborative relationship between teachers and para-educators. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18(5), 503-521.

SAFRAN, L. Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(1), 107-112.

SCHEPENS, A., AELTERMAN, A., VAN KEER, H. Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interview through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(4), 457-472.

SCHNELLETT, L.M., BUTLER, D.L., HIGGINSON, S.K. Co-constructors of data, co-constructors of meaning: teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(3), 725-750

SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SCRIBNER, J.P. Professional development: untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 1999, 35, 238-266.

SCRIBNER BARTOLONI, S., HAYMORE SANDHOLTZ, J. Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1), 155-165.

SEARLE, J.R. *La construction de la réalité sociale*. Paris: Gallimard, 1998.

SERRES, G. *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal, 2006.

SÈVE, C. La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 2002, 65, 159-190.

SHULMAN, J. From inspired vision to impossible dream: the dangers of imbalanced mentoring. *Journal of Teacher Education*, 2004, 55(5), 393-406.

SIM, C. Preparing the professional experiences incorporating preservice teachers as communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(1), 77-83.

SKERETT, A. "There's going to be community, there's going to be knowledge": designs for learning in a standardised age. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3), 648-655.

SLICK, S.K. The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 1998, 14(8), 821-834.

SMAGORINSKY, P., COOK, L.S., JACKSON, A.Y., & FRY, P.G. Tensions in learning to teach: accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 2004, 55(1), 8-24.

SMITH, E., EVANS, C. Providing effective mentoring for alternate route beginning teachers. *The Teacher Educator*, 2008, 43(4), 249-278.

SMITH, K. Améliorer la qualité de l'éducation par le biais de partenariats. In: *Rapport du séminaire IE/CSEE sur la formation des enseignants*. Bruxelles, 2008. Disponible sur Internet à l'adresse: <http://etuce.homestead.com/CSEE_2010_publicationsbis.html> (consulté le 26 janvier 2011).

SMITH, P. Mentor as gatekeepers: an exploration of professional formation. *Educational Review*, 2001, 53(3), 313-324.

SMITH, K., LEVARI, L. The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 2005, 33(3), 289-302.

SNOW-GERONO, J. Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(3), 241-256.

SNOW-GERONO, J. Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(6), 1502-1515.

SPINDLER, J., BIOTT, C. Target setting in the induction of newly qualified teachers: emerging collegiality in a context of performance management. *Educational Research*, 2000, 42(3), 275-285.

STANULIS, R., FOLDEN, R. Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 2009, 60(2), 112-122.

STANULIS, R., RUSSEL, D. Jumping in: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16(1), 65-80.

STANULIS, R., LITTLE, S., WIBBENS, E. Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(1), 32-43.

STOTSKY, S. Who should be accountable for what beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3), p. 256-268.

SUNDLI, L. Mentoring: a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(2), 201-214.

SUTHERLAND L., SCANLON L., SPERRING A. New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(1), 79-92.

TALVITIE, U., PELTOKALLIO, L., MÄNNISTÖ, P. Student teachers' view about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2000, 44(1), 79-88.

TEITEL, L. Separations, divorces and open marriages in Professional Development School partnerships. *Journal of Teacher Education*, 1998, 49(2), 85-96.

THIES-SPRINTHALL, L. A collaborative approach for mentor training: a working model. *Journal of Teacher Education*, 1986, 37(1), 13-20.

TILEMA, H.H. Assessment for learning to teach: appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 2009, 60(2), 155-167.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language Acquisition*. Harvard University Press, 2003.

TSUI, A.B.M., LOPEZ-REAL, F., LAW, Y.K., TANG, R., SHUM, M.S.K. Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing processes. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2001, 16(4), 322-344.

TWOMBLY, S., WOLF-WENDEL, L., WILLIAMS, J., GREEN, P. Searching for the next generation of teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(5), 498-511.

ULMANN, A.L. Les communautés de pratiques comme des espaces d'apprentissage. *Pratiques et formation : analyses*, 2008, 54, 79-92.

VANHULLE, S., MERHAN, F., RONVEAU, C. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In: MERHAN, F., RONVEAU, C., VANHULLE, S. (Eds.). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007, pp.7-45.

VAN VELZEN, C., VOLMAN, M. The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 2009, 32(4), 345-367.

VAN VELZEN, C., BEZZINA C., LORIST, P. Partnerships between schools and teacher education institutes. In: SWENNEN, A., VAN DER KLINK, M. (Eds.). *Becoming a teacher educator*. Dordrecht: Springer, 2009, pp.59-73.

VAN ZANTEN, A. (Ed.). Modèle d'intégration et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe. *Revue Française de Pédagogie*, 2003, 144.

VEAL, M.L., RIKARD, L. Cooperating teacher's perspectives on student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 1998, 49(2), 108-119.

VEILLARD, L., COPPE, S. Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance: perspectives apportées par une approche comparatiste. *Education et Didactique*, 2009, 3(2), 45-76.

VESCIO, V., ROSS, D., ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(1), 80-91.

VINATIER, I. La figure du praticien réflexif dans des entretiens de conseil: analyse de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. Journées d'études du CNAM, *Usages sociaux de la notion de compétences: quels savoirs, quels individus ?* Paris, Mars 2006.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 2003.

WALKINGTON, J. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2005, 33(1), 53-64.

WANG, J., STRONG, M., ODELL, S.J. Mentor-novice conversations about teaching: a comparison of two U.S and two Chinese cases. *Teachers College Record*, 2004, 106(4), 775-813.

WATSON, T. *Organising and managing work*. Harlow: Pearson, 2002.

WEBSTER-WRIGHT, A. reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 2009, 79(2), 702-739.

WEISS, E.M., WEISS, S. Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2001, 2(2), 125-154.

WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E., SNYDER, W.M. Communities of practice: the organization frontier. *Harvard Business Review*, 2000, 78, 139-145.

WENGER, E., MCDERMOTT R., SNYDER, W. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WHITEHEAD, J., FITZGERALD, B. Experiencing and evidencing learning through self study: new ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(1), 1-12.

WILLIAMS, M. *Wittgenstein mind and meaning: toward a social conception of mind*. London: Routledge, 1999.

WILLIAMS, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In: CHAUVIRÉ, C., OGIEN, A. (Eds.). *La régularité*. Paris: EHESS, 2002, pp. 207-233.

WILLIAMS, M., WATSON, A. Post-lesson debriefing: delayed or immediate ? An investigation of student teacher talk. *Journal of Education for Teaching*, 2004, 30(2), 85-96.

WINCH, P. *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris: Gallimard, 2009.

WITTGENSTEIN, L. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1996.

WITTGENSTEIN, L. *Grammaire philosophique*. Paris: Gallimard, 2001.

WITTGENSTEIN, L. *Leçons et conversations*. Paris: Gallimard, 2003.

WITTGENSTEIN, L. *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard, 2004.

WITORSKI, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

WOOD, E., BENETT, N. Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16(6), 635-647.

YAYLI, D. Theory-practice dichotomy in inquiry: meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24(4), 889-900.

YENDOL-SILVA, D., DANA, N.F. Collaborative supervision in the Professional Development School. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2001, 16(4), 305-321.

YENDOL-SILVA, D., DANA, N.F. Encountering new spaces: teachers developing voice within a Professional Development School. *Journal of Teacher Education*, 2004, 55(2), 128-140.

ZAHORIK, J.A. The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 1988, 39(2), 9-16.

ZEEGERS, M. From supervising practice to mentoring professional experience: possibilities for education students. *Teaching Education*, 2005, 16(4), 349-357.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the Professional Development School partnership. *Journal of Teacher Education*, 1992, 43(4), 296-307.

ZEICHNER, K. Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 2002, 29(2), 59-64.

ZEICHNER, K. Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3), 326-340.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2010, 61(1-2), 88-99.