



HAL
open science

**LES DILEMMES D'UNE PRATIQUE
D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSEIL EN
FORMATION. ANALYSE DE L'ACTIVITE REELLE
DU MAITRE DE STAGE DANS L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE.**

Claire Matteï-Mieusset

► **To cite this version:**

Claire Matteï-Mieusset. LES DILEMMES D'UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSEIL EN FORMATION. ANALYSE DE L'ACTIVITE REELLE DU MAITRE DE STAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.. Education. Université de Reims Champagne Ardenne, 2013. Français. NNT: . tel-01117240

HAL Id: tel-01117240

<https://theses.hal.science/tel-01117240>

Submitted on 16 Feb 2015

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.



UNIVERSITE de REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE

ED 462

CEREP EA 4692 : Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et la Professionnalisation

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement par

Claire MATTEÏ-MIEUSSET

le 27 novembre 2013

**LES DILEMMES D'UNE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT ET DE CONSEIL EN FORMATION.
ANALYSE DE L'ACTIVITE REELLE DU MAITRE DE STAGE
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Tome 1

JURY

M. Gilles BAILLAT, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne-Ardenne. Directeur.

M. Stéphane BRAU-ANTONY, Professeur des Universités, Université de Reims Champagne-Ardenne. Co-directeur.

M. Ghislain CARLIER, Professeur ordinaire, Université catholique de Louvain. Rapporteur.

Me Anne JORRO, Professeure des Universités, Université de Toulouse II-Le Mirail.

M. Frédéric SAUJAT, Professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille. Rapporteur.

N° attribué par la bibliothèque

| | R | E | I | | | | |

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui de près ou de loin m'ont apporté leur aide et leur soutien dans la réalisation de ce travail, particulièrement :

Gilles Baillat pour sa direction clairvoyante et sa confiance et grâce à qui tout ce processus s'est enclenché.

Stéphane Brau-Antony pour son indéfectible présence, sa patience extraordinaire et son accompagnement toujours objectif et encourageant, sans qui je n'aurais jamais été au bout de ce travail.

Me Anne Jorro, Mr Guislain Carlier et Mr Frédéric Saujat pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Les chercheurs du CEREP et plus particulièrement Daniel, Vincent, Thierry, Yann, Dominique et Tony pour leur soutien et leur amitié sincère.

Hélène pour son efficacité.

Mes collègues de l'IUFM, Fred pour son intérêt et tous nos échanges structurants, Aurore, Frédéric, Yannick, Anne pour toutes les conversations fructueuses et inépuisables en voiture, Jean-Claude, Corinne, Elisabeth, Marie-Laure... qui se sont régulièrement intéressés à l'avancement de mon travail.

Jean pour sa disponibilité et son aide précieuse dans l'utilisation du logiciel Sphinx.

Aline, Béatrice, Cathy, Chantal, Christine, Dimitri, Eric, Frédéric, Karl, Laurence, Luc, Matthias, Nathalie, Pascale, Stéphane, les 15 maîtres de stage qui ont accepté de participer à cette recherche et m'ont fait confiance.

Sébastien pour son aide logistique et technique.

Elodie et Annabelle pour la fidèle transcription des entretiens.

Cécile, Cécile, Christine, Fernando, Roland, Tristan et Yo pour leur relecture très attentive et leurs remarques pertinentes.

Elsa, Chantal et Colette pour leurs compétences en Anglais.

L'URCA pour m'avoir octroyé une décharge doctorale.

Mes amis et ma famille qui ont compati pour toutes mes nuits écourtées, mes siestes rêvées, mes WE et mes vacances studieuses... en questionnant parfois le sens de cet engagement mais qui ont toujours été présents.

Je dédie cette thèse à Elsa et Malo, mes enfants.

LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES

AE : Acte d'Enseignement

AP : Analyse de Pratique

APP : Atelier d'Analyse de Pratique

APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

AS : Association Sportive

BO : Bulletin Officiel

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CA : Conseil d'Administration

CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles
Maître Formateur

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CBI : Carnet de bord informatisé

CDDP : Centre Départemental de Documentation Pédagogique

CES : collège d'enseignement secondaire

CESC : Commission d'Education à la Santé et à la Citoyenneté

CFA : Centre de Formation d'Adultes

CNAC : Centre National de Arts du Cirque

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CP : Conseiller Pédagogique

CPR : Centre Pédagogique Régional

DATIEF : Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation

ECTS : *European Credits Transfer System*

EDD : Education au Développement Durable

EPS : Education Physique et Sportive

ES : Enseignant Stagiaire

EN : Education Nationale

F : Facette

F M : Féminin Masculin

FB : *Feed-Back*

FC : Formation Continue

FSE : Foyer Socio-Educatif

GRETA : *groupement d'établissements*

GRF : Groupe de Recherche et Formation

HG : Histoire-Géographie

HS : Hors-Série

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

IS : Instruction au Sosie

IUT : Instituts Universitaires de Technologie

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LMD : Licence-Master-Doctorat

M1 : Master 1^{ère} année

M2 : Master 2^{ème} année

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MS : Maître de Stage

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

PE : Professeur des Ecoles

PEA : Personne Enseignante Associée

PLC2 : Professeur de Lycée et Collège 2^{ème} année

R : Registre

SO : Sosie

STI : Sciences et Technique de l'Information

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TP : Tour de parole

UE : Unité d'Enseignement

UNSS : Union Sportive du Sport Scolaire

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION	9
1. Un objet inscrit dans la dynamique d'un parcours professionnel	10
2. Un objet, élément fondamental de la formation des enseignants dans les textes institutionnels	14
3. Un objet qui questionne la problématique de la professionnalisation	17
4. Un objet complexe qui reste encore à explorer	19
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	22
1. Le métier d'enseignant, une activité qui se complexifie et se professionnalise.....	23
1.1. Une tentative de définition du métier d'enseignant	24
1.2. Des indicateurs de professionnalisation du métier d'enseignant	27
2. Vers une formation universitaire professionnalisante	28
2.1. Des éléments qui ont poussé au changement	29
2.2. Une alternance difficile à opérationnaliser	32
2.3. Les rapports formation professionnelle et université	35
2.4. Le maître de stage, élément essentiel du stage comme dispositif professionnalisant.....	41
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	53
1. Accompagnement et conseil	54
1.1. L'accompagnement	54
1.2. Le conseil	92
1.3. Conclusion	106
2. Les travaux de recherche sur la fonction de maître de stage. Connaissances et questions en suspens	107
2.1. Des notes de synthèse essentielles.....	107

2.2. Revue de questions sur les travaux de recherche sur le conseil pédagogique et la fonction de maître de stage	120
2.3. Conclusion	129
3. Le choix de la clinique de l'activité pour étudier l'activité du maître de stage	130
3.1. La clinique de l'activité	130
3.2. Le concept d'activité	133
3.3. Le concept d'activité réelle	140
3.4. Les conditions de fonctionnement et de développement de l'activité	154
3.5. Conclusion	164
4. Positionnement et visée de la recherche	165
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE.....	167
1. L'instruction au sosie comme technique d'entretien pour analyser l'activité	168
2. Itinéraire de la méthode de l'instruction au sosie	174
2.1. Parti-pris de départ	174
2.2. Les raisons du choix de l'instruction au sosie	175
2.3. Les éléments de la mise en œuvre de l'instruction au sosie	180
2.4. Constitution de l'échantillon	191
3. Traitement des données : la construction du cadre d'analyse.....	196
3.1. La séquenciation des instructions au sosie. Les « facettes » de la fonction de maître de stage	196
3.2. Analyse de l'activité réelle	207
3.3. La matrice d'analyse.....	215
3.4. Les dilemmes.....	218
3.5. Les difficultés.....	223
3.6. La matrice sur un dilemme.....	225
3.7. Les formes de gestion des dilemmes	227
3.8. L'opérationnalisation du cadre d'analyse	229
CHAPITRE 4 : RESULTATS	231
1. L'architecture du métier	232
1.1. Les facettes de la fonction. Une structure générale qui se décline singulièrement pour chaque maître de stage.....	232
1.2. Les dilemmes.....	245
2. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans les différents dilemmes	251
2.1. La facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » et ses deux dilemmes : « intervenir, faire pour l'ES <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul » et « établir le parcours de l'ES <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »	254
2.2. La facette « analyse de la pratique avec l'ES » et ses quatre dilemmes : « transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire	

sa réponse », « pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger », « soutenir l'ES ou l'évaluer », « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »	265
2.3. La facette « travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement » et son dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »	285
2.4. La facette « validation institutionnelle de l'ES » et ses deux dilemmes : « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler » et « soutenir l'ES ou l'évaluer ».....	291
2.5. La facette « accueil, intégration de l'ES » et son dilemme : « être collègue avec l'ES ou être formateur de l'ES »	305
2.6. La facette « accueil de l'ES dans les classes » et son dilemme : « établir le parcours de l'ES ou lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »	309
2.7. Les facettes sans dilemmes	316
2.8 Synthèse des résultats.....	322
CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE FORMATION	333
1. Des éléments de développement du « métier » dans l'activité du maître de stage	334
1.1. La part transpersonnelle du « métier » de maître de stage	336
1.2. La part impersonnelle du « métier » de maître de stage	356
2. Perspectives pour la formation des maîtres de stage.....	361
2.1. Préalable.....	361
2.2. Orientations, propositions et principes pour des formations	363
CONCLUSION GENERALE.....	372
BIBLIOGRAPHIE	378
TABLE DES MATIÈRES	392
LISTE DES FIGURES.....	397
LISTE DES GRAPHIQUES	398
LISTE DES TABLEAUX.....	399
ANNEXES.....	401

INTRODUCTION

Ce travail de recherche vise à produire des connaissances sur l'activité réelle du maître de stage (MS) lorsqu'il lui est confié la fonction de conseiller pédagogique¹ auprès d'un professeur de lycée, lycée professionnel ou collège, stagiaire en responsabilité de classe dans un établissement de l'enseignement secondaire en France.

Cette introduction situe le choix de l'objet de recherche par rapport à quatre éléments :

- la trajectoire professionnelle du chercheur ;
- le cadre institutionnel de la formation des enseignants ;
- la problématique de la professionnalisation de l'activité de MS ;
- les possibilités de recherches sur la fonction de MS.

Cette introduction a par ailleurs pour but de poser les questions qui ont initié progressivement ce travail de recherche et de présenter la structure générale de la thèse.

¹ Nous emploierons sans distinction les appellations de conseiller pédagogique, tuteur ou maître de stage dans le texte. Ces dénominations sont fluctuantes en France d'une année ou d'une académie à l'autre pour qualifier l'enseignant qui remplit cette fonction, communément connu sous le nom de conseiller pédagogique.

1. Un objet inscrit dans la dynamique d'un parcours professionnel

Acteur de la formation des enseignants depuis 30 ans, nous avons vécu de l'intérieur du système de formation, les évolutions multiples qui l'ont transformé et qui ont également influencé notre parcours professionnel. Jeune professeure à l'École Normale en 1983, nous avons appris notre métier de formateur avec l'aide des collègues en poste.

Les plans de formation articulant différents types de recrutement se sont succédé jusqu'en 1990, année de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Nous avons choisi de rester dans cette dynamique quand d'autres collègues ont décidé de reprendre un poste en établissement scolaire du second degré.

La formation en IUFM a engendré de nouvelles exigences pour les futurs enseignants, telles que la rédaction d'un mémoire professionnel, la nécessité d'analyser sa pratique et celle des autres pour la questionner et la comprendre. Les fonctions de formateur en IUFM se sont aussi diversifiées. Du profil d'enseignant en didactique de sa discipline, profil sur lequel nous avons été recrutée en École Normale, nous avons élargi notre registre d'intervention dans les nouveaux domaines de la formation. Il a été nécessaire de nous former pour chercher à devenir une professionnelle efficace dans ces nouvelles activités de formation, tant sur le registre des savoirs à enseigner (connaissances en sciences de l'éducation) que sur celui des savoirs pour enseigner en formation d'adultes (techniques de communication, pratiques d'accompagnement, maîtrise d'outils en informatique...). Ainsi, nous avons glissé de la profession de formateur en didactique de notre discipline à celle de formateur, assurant ainsi des fonctions telles que tutrice de stagiaires professeurs des écoles (PE) ou de professeurs de collège ou de lycée de deuxième année (PLC2), directrice de mémoire professionnel d'étudiants en primaire et secondaire, animatrice de groupe d'analyse de pratique, conceptrice de stages et formatrice en formation continue (FC) dans les deux niveaux d'enseignement.

Les transformations de la profession d'enseignant, l'augmentation des exigences sociales vis-à-vis de l'école ainsi que plus récemment les volontés nouvelles liées à la politique d'harmonisation européenne ont continué de faire évoluer la formation des enseignants. En tant qu'actrice de cette formation, il a fallu en permanence développer notre répertoire de compétences professionnelles, en fonction de ces changements.

Nos fonctions de formatrice en IUFM nous avaient demandé de construire empiriquement des compétences dans le domaine du conseil pédagogique et de l'accompagnement d'un enseignant novice, puisque le suivi de stagiaires en responsabilité de classe dans le rôle de superviseur demande d'assumer par exemple les tâches suivantes :

- créer un climat de confiance et de travail entre deux adultes ;
- observer une pratique d'enseignement ;
- mener un entretien avec le stagiaire sur la séance observée ;
- rédiger un compte-rendu de visite ;
- évaluer les compétences du stagiaire ;
- valider un parcours de formation.

Ces tâches sont également partagées par les enseignants en école, collège ou lycées qui assument la fonction de conseiller pédagogique, maître formateurs, ou maître de stage (MS) auprès de ces mêmes publics. Elles ne font pas partie de celles qui incombent à un enseignant du second degré (notre qualification initiale) et nous ont demandé un travail personnel de formation soit dans le cadre de stages de formation continue soit dans des cadres plus informels tels que la co-formation entre pairs ou les lectures personnelles sur les sujets dans la littérature professionnelle et scientifique.

Intégrant la recherche dans ses missions, l'IUFM dans lequel nous travaillons a encouragé la formation continue de ses formateurs du second degré en leur proposant la possibilité d'intégrer des groupes de travail qualifiés de « groupes de recherche et formation » (GRF), pour leur permettre de prendre contact avec la recherche et ainsi de développer des compétences dans ce domaine. Le conseil pédagogique a ainsi été un des objets d'étude et de réflexion d'un des GRF dans notre IUFM. Le GRF, en nous mettant en

contact avec la recherche, nous a permis d'envisager autrement notre propre activité professionnelle de tutrice. Le recours à des travaux de recherche sur le conseil pédagogique, l'analyse vidéo de pratiques professionnelles de MS, la construction de grilles d'analyse permettant de mieux saisir les interactions MS/stagiaire ont remis en cause des savoirs empiriques, nous ont permis d'en découvrir de nouveaux et ainsi de poursuivre la construction de compétences professionnelles mais également d'en développer certaines dans le domaine de la recherche, domaine qui ne nous était pas familier.

Cet engagement dans le GRF a mis en évidence la nécessité d'une formation à la recherche pour construire des connaissances issues de la recherche en éducation et formation que nous pourrions mettre au service de nos missions professionnelles. Cependant, assumer des fonctions de tuteur avec des enseignants stagiaires (ES) du premier degré et du second degré en deuxième année de formation professionnelle et parallèlement s'initier à la recherche en ayant pour objet le conseil pédagogique a rapidement fait surgir pour nous des problèmes d'identité. Il nous a été difficile d'appréhender de manière différente une activité professionnelle qui nous apparaissait habituelle. Nous avons pris conscience que la recherche permettait d'observer et de comprendre un objet qui nous semblait connu grâce à notre activité de praticienne. Ce travail de recherche s'inscrit donc logiquement dans un processus de construction professionnelle dans une profession de formateur toujours en évolution. C'est la raison pour laquelle nous avons intégré un cursus universitaire en Master 2.

Dans notre mémoire de Master 2 nous avons choisi de porter notre regard sur les représentations des stagiaires du second degré en seconde année de formation (PLC2) à l'IUFM de Champagne-Ardenne, à propos de la place et du rôle des conseillers pédagogiques dans la construction de leurs compétences professionnelles d'enseignant (Mieusset, 2007). Cette étude² confirme l'importance de la fonction de MS puisque selon les enseignants stagiaires (ES), les MS sont les acteurs qui contribuent le plus à la construction des compétences professionnelles pour exercer le métier d'enseignant. Nous avons également mis en évidence des différences d'une discipline scolaire à l'autre. Par exemple, les MS des

² Cette étude a participé au travail réalisé par l'observatoire des formations à l'IUFM de Champagne-Ardenne sur les résultats de la cohorte d'étudiants de l'année 2004-2005 (Brau-Antony & Jourdain, 2005)

filières scientifiques (Mathématiques, Physique-Chimie) semblent moins investir le domaine de compétences sur la réflexivité avec leurs ES que ceux des autres disciplines. Ce type de recherche présente des limites : d'une part elle ne donne que le point de vue des ES et d'autre part elle ne permet pas d'avoir de données sur ce qu'est l'activité du MS en contexte de travail (accueil de l'ES, visite et entretien post-séance, suivi sur l'année, évaluation...). En effet, les études sur la fonction de MS (Altet, 2005 ; Carlier, 2009 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Dugal, 2004 ; Pelpel, 1996 ; Roux-Perez, 2007) font part de dilemmes et de difficultés ressentis par ces acteurs de la formation.

Ainsi, au-delà des ressentis des ES sur l'efficacité du travail effectué par ces formateurs, au-delà des représentations qu'ont les MS eux-mêmes sur leur fonction, il nous a semblé intéressant de mieux connaître ce qui se passe réellement pour chaque MS dans l'exercice de son activité avec l'ES.

Les premières questions qui ont initié notre travail ont été les suivantes³ :

Que font ces professionnels de l'enseignement quand ils supervisent leur ES ?

Quelles sont les manières dont ils assument les tâches qui leur sont prescrites ?

Ces éléments relatifs à notre trajectoire professionnelle ont donc initié l'intérêt que nous portons à la problématique du conseil pédagogique et au travail spécifique des MS qui l'assument.

Le second élément qui a suscité notre curiosité est la place que donne l'institution à cette fonction de MS. Nous nous attachons plus particulièrement au second degré, dans la continuité de notre activité professionnelle qui nous a permis de travailler avec des MS en collège et lycées et de notre travail de recherche en Master 2.

³ Dans l'ensemble du manuscrit, les morceaux de texte dans un « encadré » visent à attirer l'attention du lecteur sur des éléments que nous considérons comme essentiels qui résument la pensée principale développée en amont, ponctuent le propos et/ou permettent d'introduire des perspectives.

2. Un objet, élément fondamental de la formation des enseignants dans les textes institutionnels

La fonction de MS dans le second degré existe depuis la création des centres pédagogiques régionaux en 1952⁴. Les lauréats des épreuves théoriques du CAPES⁵ sont alors confiés à des MS en vue d'une initiation aux fonctions d'enseignement. Les MS ont ainsi une place dominante dans la formation (Pelpel, 1996) et ils sont toujours présents dans les textes relatifs à la formation des enseignants qui suivent⁶. Même si leur rôle se modifie, leur place est réelle et significative.

Le cahier des charges de la formation des maîtres (MEN, 2006) donne une place conséquente à la visée professionnalisante de la formation. Sur ce point, trois éléments sont développés dans ce texte de référence :

- l'importance du principe d'alternance ;
- la place de l'expérience sur le terrain d'exercice ;
- le rôle des MS.

Le principe de l'alternance est le premier cité, mettant sur le même plan et pour un même objectif de formation professionnelle, l'IUFM et l'établissement scolaire, les formateurs universitaires et les formateurs dits « de terrain » comme les MS :

... l'ensemble de ces nécessités ne peut prendre corps que dans un système de formation des maîtres en alternance, permettant une interaction entre approches théoriques et pratiques, qui associe l'université, désormais chargée de la formation des maîtres, et les établissements d'enseignement. C'est tout le

⁴ Circulaire du 12 juin 1952. Bulletin Officiel du 19 juin 1952.

⁵ CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'Enseignement du Second Degré

⁶ Circulaire du 15 juillet 1980 ; Notes de service du 24 mars 1981, du 7 mai 1985, du 31 mars 1992, du 13 novembre 1992.

[Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation](#)

[BO n°18 du 5 mai 2005](#), [BO HS n° 1 du 14 février 2002](#), [BO n°27 du 11 juillet 1991](#).

sens de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui intègre les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans les universités : le législateur a voulu que les compétences professionnelles des professeurs se construisent dans la durée -de la formation disciplinaire de base à l'adaptation au premier emploi- et que la formation professionnelle soit conçue sur le principe de l'alternance (MEN, 2006, p. 3).

Plus loin dans ce texte il est explicitement dit que « la formation professionnelle des maîtres s'effectue en alternance, à l'université et dans les établissements scolaires » (Ibid, p. 5). Cette volonté est ainsi argumentée :

... des savoirs théoriques déconnectés de la pratique sont inefficaces dans une formation professionnelle et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire. Les stages, notamment le stage en responsabilité, se placent au cœur du dispositif de formation : ils doivent être préparés, accompagnés, exploités par des formateurs exerçant dans les écoles, les collèges ou les lycées associés à des formateurs de l'IUFM et de l'université (Ibid, p. 5).

La préparation au métier dans la formation est également une injonction forte de ce texte. Ces passages en témoignent : « des cursus universitaires qui préparent au métier avant les concours de recrutement » (MEN, 2006, p. 6). « Une formation professionnelle fondée sur le principe de l'entrée progressive dans le métier et de l'accompagnement dans le premier emploi » (Ibid, p. 7). « L'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement » (Ibid, p. 9).

Les établissements ainsi que leurs personnels enseignants qui accueillent des stagiaires y sont cités explicitement pour participer à cette formation : « les écoles et les établissements d'accueil de professeurs stagiaires ou nouveaux titulaires ont une mission de formation. (...) Un dispositif de formation professionnelle articulé à la recherche universitaire et garantissant la qualité des formateurs » (Ibid, p. 17).

Enfin, les MS parmi l'ensemble des formateurs y sont spécifiquement nommés et missionnés (MEN, 2006) :

... la formation des maîtres est assurée par des formateurs en contact avec la réalité de l'école, des collèges et des lycées. (...) Les formateurs qui encadrent les stagiaires dans les écoles, les collèges et les lycées sont des acteurs à part entière de la formation des maîtres et sont à ce titre associés à la conception de la formation comme à l'évaluation des stagiaires. (...) Un formateur d'enseignants est un professeur qualifié pour former des maîtres ou reconnu par les corps d'inspection. Il est également nécessaire qu'il connaisse les bases de la formation d'adultes, qu'il soit ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la ou les spécialités d'origine, qu'il sache conduire un groupe d'analyse de situations et d'exercices professionnels ou accompagner un stagiaire... (Ibid, p. 6)

Cette fonction de MS s'est transformée au gré des modèles de la formation (Pelpel, 1996). Les compétences demandées à ces formateurs se sont diversifiées en liaison avec les exigences de la formation notamment celle qui vise à professionnaliser le métier d'enseignant. Le MS dans le second degré, qui avait pour ainsi dire le monopole de la formation en 1952 (en dehors de quelques conférences) (Condette, 2008) et qui est devenu un formateur parmi d'autres dans les années 80, en est un exemple. Pourtant, la fonction de formateur d'enseignants n'a jamais été explicitement définie (Pelpel, 1996) et n'a jamais fait l'objet d'une formation spécifique initiale.

Pour le MEN, les compétences d'un enseignant expert et chevronné sont essentielles et suffisantes pour remplir cette fonction. La tâche prescrite est assez large : des missions leur sont confiées (textes fondateurs des IUFM en 1991, réforme en 2002 et 2005 et textes de 2006, circulaires de 1992 et 2010) et chaque MS se trouve relativement libre de ses choix pour les assumer. Dans chaque texte cité, ces missions sont accompagnées d'un cadrage de principes qui affiche la volonté de former les MS. Certains IUFM, à leur initiative, proposent aux MS de leur académie des moments de formation⁷. Par ailleurs, les rectorats par le biais

⁷ L'IUFM de Champagne-Ardenne, proposait deux à quatre jours de formation dans certaines disciplines (Mathématiques, EPS, Histoire-géographie) aux MS nouvellement nommés (Mieusset, 2007).

des corps d'inspection, mettent généralement en place en début d'année scolaire, une journée d'information pour les MS nommés. A partir de ce cadrage, chaque MS fonctionne individuellement, construit et produit une activité singulière. A propos de ces missions qui leur sont conférées institutionnellement et qu'ils assument, nous nous sommes posé les questions suivantes :

Comment les MS s'approprient-ils ces tâches prescrites relativement ouvertes pour les assumer?

Cette prescription est-elle un élément de référence dans l'activité du MS ?

Comment construisent-ils leurs compétences spécifiques à la fonction de MS ?

La question de la professionnalisation de ces acteurs de la formation est le troisième élément de notre réflexion initiale.

3. Un objet qui questionne la problématique de la professionnalisation

La rhétorique de la professionnalisation est de plus en plus présente dans de nombreux secteurs professionnels, notamment dans celui de la formation des enseignants (Altet, 2005 ; Bancel, 1990 ; Bourdoncle, 1991 ; Meirieu, 2002).

Les transformations qui affectent le métier d'enseignant impactent la formation des enseignants et en toute logique l'activité de formateur d'enseignants comme celle de MS. Nous souhaitons identifier l'adaptation des réponses de travail aux questions sans cesse renouvelées que pose l'activité. La professionnalisation est alors entendue comme le processus qui définit la transformation des groupes et des individus dans le sens de cet

ajustement toujours et mieux réalisé. C'est un processus dans lequel chaque professionnel s'inscrit pour garder une légitimité dans l'exercice de son métier et qui contribue à la construction de son identité professionnelle. Ainsi nous nous posons la question suivante :

Quelles voies de professionnalisation (Wittorski, 2009) les MS empruntent-ils ?

En effet, les MS s'identifient enseignants avant tout (Pelpel, 1996) : ce qui caractérise leur métier au quotidien c'est principalement faire la classe et travailler au sein d'une équipe d'enseignants. Parallèlement ils sont aussi occasionnellement formateurs quand ils occupent la fonction de MS, ils sont alors parfois en relation avec d'autres professionnels de l'institution de formation (formateurs de l'IUFM, autres MS, autres professionnels de l'éducation). Ils participent également à l'évaluation de l'ES au même titre que le chef d'établissement et le formateur référent de l'IUFM⁸. Ils sont désignés par l'inspecteur pédagogique régional (IPR).

Cette fonction de MS transforme l'activité habituelle de l'enseignant dans son rapport aux autres personnes inscrites dans son contexte initial de travail, dans lequel il se trouve paradoxalement isolé. Plusieurs éléments alimentent cette idée :

- le MS est enseignant ;
- il ne bénéficie pas d'une réelle formation ;
- cette fonction n'a pas d'espace de travail propre, de lieu spécifique puisqu'elle se joue dans l'espace d'un autre métier, celui d'enseignant, qui est l'établissement scolaire ;
- le MS agit seul car il est souvent isolé dans son établissement ;
- il n'y a pas de stabilisation réelle des MS dans la fonction puisque cette activité n'est qu'occasionnelle et non pérenne.

Ainsi dans sa fonction, sans autres pairs ni espace ou lieu structurant, sans véritable interlocuteur ou collectif de référence, le MS s'avère être face à la tâche prescrite par

⁸ Les trois personnes doivent rendre un rapport sur le travail de l'ES avec un avis sur la validation de ce dernier. Les trois avis sont pris en compte pour 1/3 chacun.

l'institution et se trouve dans l'obligation de construire lui-même les solutions pour assumer au mieux les missions qui lui sont confiées.

La fonction première du MS dans laquelle il est considéré comme un professionnel est celle d'enseignant. En revanche, il exerce une fonction seconde (MS) pour laquelle il semble insuffisamment préparé. Nous nous posons donc les questions suivantes :

Comment les MS positionnent-ils leur activité, dans la perspective des exigences de professionnalisation accrue et d'intégration universitaire, liées à l'évolution de la formation des enseignants ?

Comment gèrent-ils un isolement relatif dans un collectif professionnel complexe ?

Comment cette activité individuelle peut-elle se développer, se professionnaliser, pour les acteurs eux-mêmes et pour la fonction qu'ils occupent ?

4. Un objet complexe qui reste encore à explorer

Les travaux de recherche sur le conseil pédagogique ont souvent porté sur la visite du MS à l'ES, et sur la situation d'entretien qui la suit (Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Perez-Roux, 2007 ; Trohel, Chaliès & Saury, 2004), considérées comme le cœur de la fonction de MS. Or le travail de MS comporte tout un ensemble d'activités souvent moins formelles et institutionnalisées, comme l'accueil de l'ES dans l'équipe, l'aide à son intégration dans l'établissement, la négociation du contrat de formation avec l'ES, l'organisation des temps de travail entre l'ES et le MS... (Altet, 2005 ; Carlier, 2002 ; Pelpel, 1996 ; Perez-Roux, 2007). Les auteurs mettent en évidence que la variété de ces activités demande la construction de compétences spécifiques et engendre également un ensemble de difficultés, de dilemmes, de paradoxes bien particuliers à gérer. Carlier (2009), Desbiens,

Borgès et Spallanzani (2009) pointent de leur côté les insatisfactions praxéologiques des « personnes enseignantes associées » qui sont insuffisamment préparées à effectuer cette mission. Les recherches sur la visite et l'entretien ont permis de mieux comprendre le travail du MS (ce qui se joue dans les interactions ES/MS) et les effets provoqués chez l'ES (Cartaut et Bertone, 2009 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Dugal, 2009 ; Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Escalié et Chaliès, 2009 ; Flavier, 2009 ; Perez-Roux, 2007 ; Trohel, Chaliès & Saury, 2004, Serres, 2009). Cependant, la compréhension de ce qui se joue en dehors de ces deux temps dans des tâches telles que l'accueil et l'intégration de l'ES dans l'équipe pédagogique, la gestion de la temporalité du projet de travail sur le temps de stage ou encore la validation de l'ES, sont beaucoup moins explorées. Ainsi, peu de travaux s'emploient à comprendre l'activité que déploie un MS dans le travail qu'il effectue avec et pour l'ES dans l'ensemble des tâches qu'il réalise.

Afin de mieux comprendre la complexité des missions du MS, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quel est le travail en termes d'activité que réalisent les MS dans toutes les tâches qu'ils ont à assumer ?

Quel sens donnent-ils à ce travail ?

Quelles sont les conditions de développement ?

Nous présentons à présent le plan général de la thèse :

Le premier chapitre fait état du contexte de la recherche : l'évolution conjointe du métier d'enseignant et de la formation à ce métier.

Le second chapitre expose le cadre conceptuel et la visée de la recherche.

Le troisième chapitre développe les éléments méthodologiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche.

Le cinquième chapitre rend compte de la discussion et des perspectives en formation que ce travail de recherche permet d'envisager.

Une conclusion générale clôture ce travail.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

DU METIER D'ENSEIGNANT A LA NECESSAIRE PRESENCE DU MAITRE DE STAGE DANS LA FORMATION

Ce premier chapitre propose une analyse de l'évolution de la formation des enseignants à partir des transformations du métier d'enseignant afin de situer l'intérêt de la fonction de MS dans la formation tout en questionnant les possibilités institutionnelles de professionnalisation qui lui sont offertes.

Les questions qui ont initié notre travail de réflexion dans ce chapitre ont été les suivantes :

- qu'est-ce que le métier d'enseignant aujourd'hui ? ;
- quelles sont les caractéristiques et les modalités de la formation des enseignants aujourd'hui qualifiée d' « universitaire et professionnalisante » ? ;
- quelle est la part de l'alternance dans cette formation ? ;
- comment s'opérationnalise le dispositif de suivi et d'accompagnement des ES dans la situation de stage ? ;
- quel est le travail prescrit des MS qui accompagnent les novices dans le contexte professionnel ? ;
- peut-on parler de professionnalisation pour les acteurs de cette fonction ?

Nous souhaitons développer dans un premier temps un rapide historique du métier d'enseignant en termes de professionnalisation, pour approfondir un élément clef dans ce processus en l'occurrence l'évolution de la formation. Nous nous attarderons plus

particulièrement sur la notion d'alternance et sur le stage en responsabilité qui est un dispositif essentiel dans ce type de formation.

Nous tenterons ensuite de repérer institutionnellement la place et le rôle du MS dans ce système de formation, ainsi que les évolutions de cette fonction et de cet acteur.

Cette réflexion nous amènera à présenter l'intérêt de notre travail qui vise à caractériser et comprendre l'activité réelle du MS.

1. Le métier d'enseignant, une activité qui se complexifie et se professionnalise

Dans le rapport au Ministre de l'Education nationale présenté par Obin en mars 2002, la première partie concerne une étude historique des grands rapports sur l'éducation. Du rapport général de Ribot effectué en 1899 au rapport rendu par Joxe au ministre de l'Education nationale en 1972, cette étude met en valeur une continuité étonnante des propositions d'évolution de la profession enseignante sur plus d'un siècle : « il s'agit de faire travailler les professeurs en équipe, de les amener à être davantage présents dans les établissements, à y assumer une responsabilité éducative et d'y assurer la direction et l'encadrement des études des élèves » (Rapport Obin, 2002, p. 13). Les mêmes demandes sont récurrentes, ce qui tendrait à montrer qu'elles ne sont pas suivies d'effet ou tout du moins pas suffisamment. Et pourtant on ne peut nier une adaptation considérable de la profession aux évolutions du système scolaire et de l'enseignement. En l'espace de 40 ans la profession d'enseignant s'est beaucoup transformée :

... mixité des filles et des garçons en 1962, amputation en 1967 du premier cycle du vieux lycée napoléonien et fusion avec l'enseignement primaire supérieur

dans un nouvel établissement (le CES⁹) scolarisant l'ensemble des adolescents, unification des filières du collège en 1975, renouvellement permanent des diplômes de l'enseignement professionnel, enfin transformation des lycées, création de nouveaux baccalauréats et accueil de la quasi-totalité des jeunes dans le second cycle à partir de 1985... (Rapport Obin, 2002, p. 27).

La massification du public scolaire a amené une hétérogénéité grandissante et les évolutions économiques, sociales et culturelles ont profondément affecté la relation éducative ainsi que favorisé des demandes de formations diversifiées et individualisées. Ces changements ont transformé l'activité professionnelle de l'enseignant dans sa totalité, non seulement dans sa pratique de classe habituelle (adaptation des contenus, des méthodes pédagogiques, des supports d'enseignement...) mais également dans tout ce qui concerne la dimension relationnelle avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative (travail en équipe) et dans son investissement dans l'établissement (tâches administratives et de gestion scolaire). Maroy (2006) fait part à ce sujet des travaux réalisés dans le cadre d'Eurydice¹⁰, et de l'OCDE¹¹ (Eurydice, 2001, 2002, 2003 ; OCDE, 2005) qui renseignent sur les changements émergeant des débats politiques dans la plupart des pays européens au sujet des modifications du profil de compétences attendu des enseignants. La profession d'enseignant s'est complexifiée et intensifiée à la fois dans et hors de la classe. Même si un « malaise » récurrent s'exprime (Sénat, 2012), ces bouleversements ont pourtant été intégrés grâce à une grande adaptation des enseignants.

1.1. Une tentative de définition du métier d'enseignant

Le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, rédigé sous la présidence du conseiller d'État Pochard en 2008, tente d'établir un diagnostic de l'état de la condition

⁹ CES : Collège d'Enseignement Secondaire

¹⁰ Eurydice : réseau d'information sur l'éducation en Europe

¹¹ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

enseignante et « de tracer les contours de la fonction et du métier d'enseignant dans les décennies à venir » (Commission Pochard, 2008, p. 9). « Pour définir le métier d'enseignant, les objectifs assignés par la Nation au système éducatif doivent servir de référence, en l'occurrence la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 » (Commission Pochard, 2008, p. 141).

Cette loi établit le socle commun de connaissances et de compétences à acquérir au cours de la scolarité obligatoire. Elle fait part également de la volonté de l'État de conduire un maximum d'élèves au niveau de compétences attendues, de faire réussir les élèves en grande difficulté et d'aider les jeunes à la sortie de l'école soit à poursuivre des études soit à s'insérer professionnellement. À la suite de cette loi, un nouveau cahier des charges de la formation initiale des maîtres fixe dix compétences à maîtriser pour tout nouvel enseignant, valable de la sortie de sa formation à la fin de sa carrière, constituant le « référentiel métier »¹². Ces deux éléments essentiels qui cadrent officiellement le métier d'enseignant, le reconfigurent. L'enseignant de demain doit ainsi s'investir dans des tâches administratives et organisationnelles, être capable de s'adapter à des publics nouveaux et être également partie prenante des dispositifs de soutien, tout en gardant l'activité d'enseignement comme cœur du métier. Les textes qui régissent le statut, le recrutement et les obligations de travail pour les enseignants du second degré font toujours primer la transmission de savoirs disciplinaires à des élèves durant un horaire hebdomadaire donné. Il est observé par son supérieur hiérarchique (IPR¹³) sur cette pratique d'enseignement, évalué et noté en grande partie sur ce registre, mais il est également questionné sur l'ensemble de son travail en dehors de sa prestation en classe. Ainsi, à côté de l'acte d'enseigner, d'autres activités

¹² Extrait du Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES

« Les professeurs des écoles et les professeurs des collèges et des lycées sont tous des professeurs. Cette unité du métier, au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement, justifie un seul référentiel de compétences pour tout type d'enseignant. »

- Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable.
- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
- Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement.
- Organiser le travail de la classe.
- Prendre en compte la diversité des élèves.
- Évaluer les élèves.
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
- Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- Se former et innover.

¹³ IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

reconnues par les textes sont exercées par les enseignants : entretien du matériel pédagogique ou de salles spécifiques, participations aux jurys d'examens, suivi et orientation des élèves, concertation avec les parents, rencontre avec les partenaires de l'école... Par ailleurs, en dehors de ces activités définies, d'autres sont effectuées de façon volontaire par les enseignants, avec l'accord du chef d'établissement : représentation aux différents conseils de l'établissement, responsabilité de coordination, participation à des synthèses, présence dans le cadre associatif et culturel, inscription en formation continue, suivi d'ES...

Ainsi, la définition précise des contours du métier est loin d'être simple et claire. En tout état de cause, l'ensemble des missions d'un enseignant est complexe et relève de plusieurs domaines de compétences (disciplinaire, pédagogique, relationnel, méthodologique, de gestion, de communication, d'organisation...). Ne pas avoir de définition précise des différentes tâches qui lui incombent fait courir le risque que certaines activités essentielles à son métier lui soient soustraites au profit d'autres personnes (parents, éducateurs...) ou que s'installe une disparité sur le plan du travail entre les enseignants qui serait négative pour l'image et pour l'équité interne à la profession.

Au-delà de cet essai de normalisation générique d'une définition du métier d'enseignant, il faut ajouter la difficulté de pouvoir adapter ce cadre à tous les contextes d'enseignement, sachant que les réalités d'exercice sont extrêmement différentes, et engendrent des pratiques qui le sont tout autant.

La commission Pochard (2008, p. 148-149) tente le pari de lister l'ensemble des missions qui incombent à un enseignant en les sériant en deux catégories : d'une part un socle commun avec le cœur du métier que sont l'activité d'enseignement et des activités indissociables de ce dernier et d'autre part un ensemble modulable dans lequel on retrouve des tâches qui confortent l'acte d'enseignement et d'autres liées au fonctionnement de l'établissement.

Dans ces différents rapports, nous tentons de mettre en évidence des éléments d'un processus de professionnalisation du métier d'enseignant.

1.2. Des indicateurs de professionnalisation du métier d'enseignant

Le rapport Obin (2002) souligne qu'il est nécessaire de rendre ce métier plus « rassemblé et plus attrayant » en en faisant un métier « d'intellectuel » (p. 49) dans le sens d'une affirmation forte d'un ancrage culturel de la profession dans l'idéalisme humaniste. C'est donc affirmer pour un enseignant la nécessité d'« un haut niveau de qualification » (p. 49) basé sur des connaissances dans sa discipline universitaire ou technique, elles-mêmes situées dans « des ensembles culturels plus vastes » (p. 49), questionnées en permanence et réactualisées en conséquence. C'est aussi une volonté qu'il développe des « pratiques réfléchies construites sur la base de connaissances précises dans les sciences humaines et sociales » (p. 50) non pas pour les connaissances scientifiques elles-mêmes, mais pour leur utilité à penser et agir avec efficacité dans les situations professionnelles de tout ordre. C'est encore exprimer l'importance pour ce professionnel de fonder son action sur une « éthique professionnelle réfléchie et assumée » (p. 50), en ayant conscience du pouvoir qu'il a sur les élèves dans son obligation de transmettre les valeurs de notre société tout en les aidant à construire leur esprit critique pour en faire des adultes responsables de leur jugement.

Ce rapport réclame également de faire du métier d'enseignant, un métier relationnel plus ouvert à l'interne de l'établissement comme à l'externe, un métier de « concepteur et de cadre responsable » (p. 52) avec un statut socio-économique et une forme d'autonomie et de responsabilité à partir de missions et de principes généraux.

L'ensemble de ces propos met en valeur différents éléments que retient Bourdoncle (2000) comme indicateurs d'un processus de professionnalisation d'une activité et du groupe exerçant l'activité, en l'occurrence, une universitarisation de la formation professionnelle entraînant une rationalisation de la pratique « grâce à l'acquisition par les praticiens de savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession » (Bourdoncle, 2000, p. 121), une formation universitaire « solidement articulée à la pratique professionnelle et aux stages » (ibid., p. 121) et « la création d'un code d'éthique, qui permet de faire respecter des règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure »

(ibid., p. 122). Une telle revendication de professionnalisation du métier passe également par un élément clef qui est la formation.

Cette formation a évolué globalement dans les 50 dernières années dans de nombreux pays. En France, c'est récemment, à partir des années 90, qu'elle entre dans le cadre de l'université. Cette formation revendique de proposer des savoirs de haut niveau professés à l'université qui visent également la construction de compétences professionnelles, permettant ainsi une qualification universitaire négociable sur le marché du travail. Dans ce cadre, le stage est un dispositif important qui permet l'articulation entre l'université et le terrain professionnel. Ce modèle de formation présent depuis les années 90 avec la création des IUFM n'a pas toujours été celui véhiculé en France pour la formation au métier d'enseignant.

2. Vers une formation universitaire professionnalisante

La formation des enseignants en France oscille depuis un siècle entre formation pragmatique et académique selon les époques et le niveau requis de recrutement des enseignants. Elle intègre totalement l'université à partir de 2009. La création des IUFM en 1990 fut une première étape dans un processus d'intégration universitaire de la formation des maîtres. La volonté politique visait alors de passer d'une formation professionnelle pour les enseignants du premier degré et académique pour les enseignants du second degré, à une formation professionnelle universitaire pour l'ensemble du corps enseignant. Ce fut un double défi difficile : rapprocher dans une culture commune, les enseignants des deux degrés et apporter d'un côté des savoirs professionnels dans une formation académique, et de l'autre intégrer un adossement à la recherche et aux connaissances scientifiques dans une formation professionnelle. L'objectif de la formation est alors de développer chez les futurs enseignants des compétences d'une « professionnalité globale » (Rapport Bancel, 1990, p. 3) s'organisant autour de trois pôles : la maîtrise des savoirs, la capacité à

transmettre des connaissances et l'aptitude à nouer des relations avec les élèves, les membres de la communauté éducative, l'environnement social, culturel et économique.

Le statut spécifique des IUFM n'a pas permis une réelle intégration universitaire pour de multiples raisons. La non validation qualifiante universitaire en fin d'études des professeurs des écoles, de collèges et de lycées en est une majeure (Baillat, 2002). La transformation du cursus de formation en un Master en 2009 a mis fin à cette situation « bancale » atypique relativement unique dans le monde. La question que l'on peut se poser est la suivante : quels sont les enjeux de cette intégration dans une université française très attachée à la profession des savoirs académiques ? La recherche d'une réponse possible à cette question suppose de considérer la formation des enseignants d'un point de vue historique pour expliciter les failles et les attentes qui ont poussé à cette évolution (Altet, 2010) et de repérer les éléments caractéristiques de changement dans la formation actuelle.

Nous porterons particulièrement notre regard sur les éléments de professionnalisation, à savoir, l'alternance et le dispositif de stage, le système de tutorat et la présence d'un professionnel du métier dans la formation, éléments dans lesquels s'inscrit notre objet de recherche : l'activité d'accompagnement du MS auprès d'un ES en formation.

2.1. Des éléments qui ont poussé au changement

Au début des années 1980, dans de nombreux pays, et en Europe particulièrement, la fonction de l'école est remise en cause et par voie de conséquence, la formation des enseignants. Celle-ci est critiquée, car les enseignants sortant de ces formations ne semblent pas être capables de s'adapter aux évolutions rapides du monde économique, social et culturel dans lequel est plongée l'école. Dans chaque pays, des groupes de réflexion sont mis en place et des réformes voient le jour. Aux États-Unis avec le groupe Holmes (1986), au Québec, sous l'impulsion du conseil supérieur de l'éducation, suivi par le ministère de

l'Éducation, en Suisse, en Belgique, des changements importants interviennent, suite aux discussions autour du thème très présent de refonte de la formation enseignante. En France, suite à la loi d'Orientation de 1989, la formation des enseignants, s'organise au sein des IUFM, instituts d'enseignement supérieur nouvellement créés à partir de 1990¹⁴ après un siècle passé dans le cadre des Écoles Normales (EN) d'instituteurs pour la formation des enseignants du premier degré et quarante années dans celui des centres pédagogiques régionaux (CPR) pour ceux du second degré.

La formation en IUFM se présente comme une formation professionnelle « universitaire » de deux années, basée sur un système d'alternance entre une pratique dans les établissements scolaires et une formation théorique dans les centres de formation. Cette transformation structurelle souligne une volonté de sortir du modèle de formation mis en œuvre antérieurement dans les deux institutions. Altet (2005) parle « d'alternance intégrative » en reprenant les termes de Malglaive (1993). C'est une formation qui doit permettre aux professeurs en formation de construire des compétences professionnelles, adossées à des savoirs théoriques de haut niveau, en perpétuelle adaptation, grâce à une capacité d'analyse réflexive à propos d'une pratique professionnelle effectuée dans le contexte d'enseignement afin d'articuler des réponses à des questions réelles engendrées par ces situations professionnelles. « L'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même » (Barbier, 1996, p. 3). L'enseignant doit développer et adapter ses compétences tout au long de sa carrière, et une formation basée sur l'application et la reproduction d'un modèle ne semble plus adaptée à la complexité de ce métier. L'idée essentielle et centrale qui est mise en avant est la formation d'un enseignant professionnel. Tochon (1993) présente les enseignants comme des professionnels qui possèdent un corps de connaissances spécialisées acquise par l'expérience et l'entraînement. Il considère qu'ils vivent un métier « à haut risque » comme les médecins et les avocats, dans lequel ils doivent faire face à l'imprévisible et à l'impondérable dans leur activité professionnelle sans avoir droit à l'erreur. Pour cet auteur, ce métier leur demande d'avoir développé des routines intériorisées pour faire face rapidement et dans un temps de réflexion minimum à tous les aléas auxquels la situation de classe peut les confronter. Leur spécialisation leur permet de

¹⁴ Article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 19 juillet 1989) institue la création des IUFM.

trouver des solutions adaptées pour garder leur objectif et leur visée de travail tout en prenant en compte les évènements du contexte.

Ce niveau d'exercice demande une formation professionnelle au sens où l'entendent Lessard et Bourdoncle (2002). Toutes les formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu comportent en général plusieurs dimensions :

- « le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ;
- l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) ;
- la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir-être) » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 134).

Tardif, Lessard et Gauthier (1998) résument cette volonté de transformation en ces termes :

... le concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels (...) dégagés de l'analyse de la pratique enseignante (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998, p. 27).

L'idée d'alternance est donc fondamentale dans ce modèle de formation, cependant qu'en est-il de sa mise en œuvre et de son efficacité ?

2.2. Une alternance difficile à opérationnaliser

Vingt ans après la création des IUFM, de vives critiques existent. Elles font part d'une intégration universitaire qui n'est pas réelle et si l'on en croit les personnes auditionnées par la commission Pochard (2008), elles mettent en évidence des carences sur le plan de la préparation à la pratique du métier. La formation professionnelle attendue n'est pas suffisante. On lui reproche différentes choses à propos de l'alternance intégrative dont le manque d'accompagnement des novices :

... les excès de la formation théorique en sciences de l'éducation, les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique. Les critiques portent également sur la préparation insuffisante des stages et sur le manque d'accompagnement en début de carrière. Une formation en alternance qui résolve les tensions entre formation disciplinaire et formation professionnelle, entre formation théorique et formation pratique, entre formation didactique et formation pédagogique, est généralement souhaitée (Commission Pochard, 2008, p. 33-35).

Ces reproches et souhaits sont récurrents durant tout le temps où la formation s'est effectuée au sein des IUFM. Il semble que les principes essentiels posés aient été difficiles à opérationnaliser (Altet, 2010). Si le souhait des concepteurs de la formation en IUFM était de mettre en œuvre une formation disciplinaire et professionnelle « par alternance », le fait de positionner le concours de recrutement en fin de première année a délibérément fait basculer la formation vers un système dit « consécutif », c'est-à-dire une formation disciplinaire universitaire précédant la formation professionnelle. Dans d'autres pays, soit la sélection se fait en amont, en début de cursus universitaire comme c'est le cas Finlande, soit en fin de formation qualifiante si le diplôme ne garantit pas l'obtention d'un emploi comme au Québec. Le système français est ambigu puisque les intentions sont de proposer une formation « simultanée », c'est-à-dire une construction de compétences à partir d'une pratique sur des terrains de stage, alimentée et discutée à la lumière de savoirs théoriques et de savoirs pratiques conceptualisés (Pastré, 2002). Mais dans les faits, la mise en œuvre

est difficile car le contenu très académique du concours, demande aux formateurs en première année d'IUFM, de proposer une préparation en adéquation avec les attentes de ce concours qui laisse ainsi peu de place à une part professionnelle. Le temps de formation d'un an en seconde année est alors court pour donner effectivement aux stagiaires, une réelle possibilité de construire des compétences professionnelles grâce à une articulation entre ce qui se professe en formation et ce qu'ils réalisent en contexte de travail.

Les rivalités de tutelles récurrentes entre l'État et l'université sur la formation des maîtres sont aussi certainement à l'origine des difficultés rencontrées dans cette mise en œuvre car les visées de ces deux entités ne sont pas du même ordre. En effet, il existe historiquement une opposition qui fait apparaître, d'un côté des partisans d'un modèle pragmatique et applicationniste, de l'autre des défenseurs d'une formation académique disciplinaire universitaire (Commission Pochard, 2008). La problématique de la formation d'un enseignant professionnel au sens où nous l'avons définie plus haut ne peut être posée, ni dans l'un, ni dans l'autre cas. Les IUFM n'ont pas su sortir de cette situation en tension (Baillat, 2002) difficile à gérer car ce changement de tutelle a engendré une redéfinition du statut et de la fonction des enseignants, de même pour les formateurs, sans pour autant enlever à l'État sa prérogative. On peut même considérer qu'elle s'est étendue, puisque les IUFM ayant un statut d'établissement d'enseignement supérieur à caractère administratif, ils dépendaient directement du ministère de l'Enseignement supérieur et ne « bénéficiaient pas des règles d'autonomie des universités » (Losego, 1995, p. 9).

La loi de 2005 et le choix d'intégrer les IUFM à l'université expriment la volonté rompre cet état de fait. L'État se « désengage » de la formation et délègue complètement ce domaine à l'université.

Sachant que les deux fortes critiques faites à la formation en IUFM sont d'une part une formation professionnelle trop concentrée et mal accompagnée sur les terrains de stage et d'autre part des enseignants formateurs trop éloignés des réalités du métier, l'enjeu du nouveau système de formation dans un Master est de faire véritablement cohabiter le versant universitaire et intellectuel au sens donné plus haut avec le côté pratique et pragmatique dans une confrontation des étudiants au terrain d'activité, dans le but de leur

faire construire des compétences didactiques, pédagogiques, relationnelles et éducatives. L'articulation des deux mondes pose le problème de l'opposition de deux voies d'acquisition des connaissances que développe déjà Malglaive en 1982 : « l'une, la voie matérielle (qui consiste en une confrontation directe au monde matériel et social » (p. 25). Cette action est « structurée par l'appareil cognitif pour être signifiée » (Ibid., p. 25), ce qui est souvent le fruit d'un échange avec une personne qui participe de l'action, l'autre qui consiste en « une confrontation au monde symbolique » (Ibid., p. 25) professé par quelqu'un et qui ouvre l'accès à des connaissances au-delà des savoirs d'expérience issus d'une situation singulière. Les deux sont complémentaires pour palier leurs faiblesses respectives puisque la seconde ne permet pas de confronter les connaissances à la résistance du réel et la première risque de limiter les savoirs à ceux issus de la situation. L'articulation est donc délicate. Les espaces sont séparés et seuls les acteurs de la formation, ES et formateurs, passent d'un espace à l'autre. Le MS, personne du terrain professionnel, dans la mesure où une concertation existe avec les autres formateurs, nous semble ainsi un acteur privilégié de cette articulation nécessaire dans la formation au métier d'enseignant.

Le rapport Obin (2002)¹⁵ fait mention de quelques propositions au sujet de la formation initiale et ajoute un souhait important : former les enseignants qui participent à la formation initiale et à l'accompagnement des novices à l'entrée dans le métier, plutôt que de considérer l'expertise dans le métier comme compétence suffisante pour assumer cette fonction, précisant que dans certains cas ces situations favorisent parfois des expériences plus que traumatisantes pour les deux parties. Outre cet aspect humain, il nous semble que ce travail d'accompagnement dans le cadre spécifique d'une alternance intégrative demande de la part des MS des connaissances et des compétences qui ne sont pas du même ordre que celles d'un enseignant expert. Ainsi la formation universitaire professionnalisante qui voit le jour en 2009 avec la création des Master « enseignement », installe une formation universitaire qualifiante à Bac + 5 et affiche une volonté de ne pas négliger le volet pratique autour de la construction des compétences professionnelles à partir d'un référentiel de formation articulé au référentiel métier et avec la présence de professionnels de l'enseignement (enseignants, chefs d'établissement, IPR...) dans cette formation (Cahier des charges, 2007, MEN, 2010). Néanmoins, ce défi ambitieux soulève des questions relatives au

¹⁵ Annexe 8. *L'école en tant que « cadre »*. Ginet D. MC, institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2.

travail d'accompagnement du MS qui vise la construction de compétences professionnelles d'enseignant chez un novice, dans une perspective d'alternance intégrative.

Structurellement l'alternance intégrative est difficile à organiser en France dans le cadre de l'université. Avant de nous pencher sur le point de vue des acteurs, nous allons rapidement développer quels types de rapport l'université entretient avec le monde professionnel pour mettre en évidence les difficultés d'existence d'un tel dispositif dans lequel le travail de MS tient toute sa place.

2.3. Les rapports formation professionnelle et université

Depuis 2009, La France a rejoint la plupart des autres pays européens en confiant la formation des enseignants à l'université. Après une sélection et une gestion des flux entre master 1 (M1) et master 2 (M2), les deux volets de la formation se déroulent dans le même temps à l'université qui se répartit en périodes de cours et en stages de différents types (observation, pratique accompagnée, responsabilité). Les étudiants se voient délivrer des crédits (ECTS) suite à la validation d'unités d'enseignement (UE) dans lesquelles ils auront acquis des contenus en termes de savoirs¹⁶, aptitudes¹⁷ et compétences¹⁸ en se référant au cadre européen des certifications (Jolion, 2008). Le recrutement par l'employeur se distingue nettement de la formation en se plaçant après le diplôme. Entre ce nouveau modèle et celui des EN ou des CPR avant 1990, les IUFM ont déjà tenté d'installer la formation des enseignants dans un cadre universitaire professionnalisant. Cette trajectoire indique clairement une volonté de faire entrer sinon le métier d'enseignant dans le statut de profession, tout du moins les enseignants au rang de professionnels, assumant une

¹⁶ Savoir : Le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.

¹⁷ Aptitude : La capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes.

¹⁸ Compétences : la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. (Jolion, 2008, p. 13)

professionnalité au sens donné par Dubar (1987, p.7) : « ... un modèle d'action mettant au cœur de la qualification non seulement l'expérience professionnelle et les qualités personnelles(...) mais aussi une conception éthique de la profession vécue comme un engagement de toute la personne ». La formation des enseignants est adjointe aux autres formations professionnelles préparées à l'université avec ou sans statut dérogatoire (comme c'est le cas pour les Instituts Universitaires de Technologie (IUT)). Ce changement profond de structure et de paradigme la rend dépendante des objectifs de formation de l'université. Or, en France, le caractère fondamentalement académique de l'université, en partie lié au fait que la formation professionnelle des élites ait été confiée historiquement à d'autres établissements comme les Grandes Écoles, fait que la dimension professionnelle de l'université a été quelque peu marginalisée.

Cependant, la Commission Européenne reconnaît l'Université comme un élément fondamental d'une Europe fondée sur la connaissance. Giovanni Dotoli (2007) cite les conclusions du Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000 : « le système européen d'enseignement et de formation doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (p. 34). L'université est ainsi reconnue comme un espace de formation permettant de qualifier des étudiants en nombre et prêts à intégrer le monde du travail. Ainsi, le souhait de professionnaliser l'université en y développant des formations professionnalisantes est un objectif récurrent et permanent depuis les années 1980. Cette volonté est à mettre en relation avec l'obligation incluse dans le traité de Lisbonne de construire un nouvel espace européen de l'enseignement supérieur en 2010 avec deux objectifs particuliers : harmoniser les diplômes et donner la possibilité aux détenteurs de ces derniers d'accéder à un marché du travail plus grand et plus ouvert. L'ensemble des universités en Europe doit s'adapter aux exigences de la société, non seulement en continuant de contribuer à la production de connaissances mais aussi en cherchant à faire le lien avec le monde économique et social. Cohérence, compatibilité, compétitivité et qualité, évaluation, internationalisation et bien sûr insertion professionnelle sont donc les mots clés de l'université de demain.

Néanmoins, le lien entre l'université et le monde professionnel existe dans de nombreux pays d'Europe et c'est aussi le cas en France dans certains domaines puisque l'enseignement supérieur forme par exemple aux professions médicales et juridiques, à d'autres professions libérales, ainsi qu'à des diplômes techniques et technologiques supérieurs. Avec la création des IUFM puis la réforme dite « de la masterisation » en 2009 (loi de 2005), c'est aussi une volonté affichée pour la formation des enseignants. Cette articulation entre l'université et le monde professionnel est fortement mise en avant dans le discours politique mais pose des difficultés dans la réalité de sa mise en œuvre. En lançant le « grand débat Université-Emploi » le 25 avril 2006, le Premier Ministre Français lui fixait trois thèmes :

- l'apprentissage et le développement de l'alternance ;
- la professionnalisation dans le cadre du LMD¹⁹ ;
- les diplômes et l'insertion professionnelle : du lycée à l'université, quelles modalités d'information, d'orientation, d'accompagnement.

Si elle n'est pas la seule, la formation des enseignants est un exemple illustrant parfaitement la problématique de l'articulation nécessaire mais difficile entre ces deux espaces au service d'une formation de qualité. Cette problématique de l'université s'inscrit dans un contexte social plus général traversé par un accroissement de la demande de professionnalisation dans les domaines du travail et plus récemment de la formation. Wittorski (2007) pose cette question comme une évidence : « quelle est l'offre de formation, qui aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? » (Wittorski, 2007, p. 11). Les raisons de cette intention de professionnaliser la formation, ainsi que les difficultés de mise en œuvre sont questionnées par cet auteur. Il précise que c'est l'évolution du travail, des métiers et des professions dans le contexte économique qui a fait émerger ce concept de formation professionnalisante sur lequel nous centrons notre intérêt dans le cadre de l'université. Nous souhaitons repérer la place que l'université leur réserve en observant la place des dispositifs comme celui de l'alternance dans lequel le travail des MS est essentiel.

¹⁹ Licence Master Doctorat

Lessard et Bourdoncle (2002) développent trois façons différentes pour l'université d'intégrer des formations professionnelles en fonction du modèle universitaire retenu : soit au sein d'une « université libérale », soit au sein d'une « université de recherche » ou soit au sein d'une « université de service ». Au moment de l'intégration de la formation des enseignants dans l'université en France, il est intéressant de prêter attention au modèle de formation que chaque type d'université rend possible, afin de repérer si chaque modèle permet ou non d'offrir les moyens de mettre en œuvre une formation scientifique et professionnelle des enseignants, qualifiée ainsi à juste titre de formation universitaire professionnalisante. Au regard de notre objet de recherche, nous observerons dans chacun des cas, la place et le rôle réservés aux professionnels tels que les MS, dans le cursus de formation.

Il n'existe pas à l'heure actuelle, un modèle parmi les trois proposés par Lessard et Bourdoncle (2002), qui suffirait à expliquer l'ensemble des réalités observables. Les trois modèles continuent en effet de s'opposer dans l'université d'aujourd'hui. Cependant, chacun ne fait pas la même place aux formations professionnelles car la nature des enseignements proposés est différente et le rapport « théorie-pratique » n'est pas du tout le même. Les deux premiers modèles (libérale et de recherche) placent l'université au-dessus du monde professionnel, dans le sens où la culture générale, la rigueur et l'éthique scientifiques sont soit travaillées pour elles-mêmes, soit nécessaires en amont de tout travail professionnel.

Si l'on se place dans un modèle d'« université libérale » (Ibid. 2002), l'université est alors le siège du savoir universel, valable en tout lieu et en tout temps. La formation doit être pluridisciplinaire et apporter à l'étudiant des connaissances dans un champ qu'il met en relation avec tous les autres et lui permet une vue d'ensemble de son objet. C'est un endroit de discussion, une « communauté d'échanges », de formation intellectuelle et morale. Deux dispositifs de formation sont typiques de cette forme d'université : le tutorat et l'internat. Dans ce modèle, il y a d'abord l'antinomie traditionnelle entre le travail intellectuel et le travail manuel. Cette éducation libérale est générale et à long terme elle se différencie des formations spécialisées vite dépassées et restrictives. Une formation à visée professionnelle n'a pas sa place dans ce modèle d'université. Si l'on se place du point de vue de la formation

des enseignants, la place de la culture générale dans la formation dans ce cas serait première, englobante et dispensée entièrement par l'université. La formation au métier se construirait sur le terrain scolaire, avec deux objectifs : insertion professionnelle et socialisation. Aucune formation sollicitant la pratique ne serait proposée dans le temps de formation universitaire car les professionnels n'y ont pas leur place. Ils n'interviennent qu'à partir du moment où le recrutement est effectué, lorsque l'enseignant novice se trouve dans le contexte professionnel. La mobilisation des savoirs en situation ne se travaille pas dans le temps universitaire. L'idée d'alternance n'existe pas. La formation se déroule en deux parties consécutives.

Si l'on se place dans un modèle d' « université de recherche », l'objectif de l'université est de travailler à établir la vérité, ce qui ne peut se faire sans la recherche scientifique. Les étudiants et les enseignants-chercheurs sont libres de choisir leurs cours ou objets d'enseignement. La visée est d'initier les étudiants à la recherche et de les faire participer à la construction des connaissances qui permet la mise en discussion des savoirs produits et la critique. Avec ce bagage, l'étudiant doit pouvoir intégrer le monde professionnel en y apportant rigueur, éthique, analyse et esprit critique. L'esprit scientifique est source d'innovation et d'évolution dans le monde professionnel. Une formation des enseignants dans ce modèle d'université consacrerait le temps de formation à la recherche disciplinaire voire à la recherche en éducation, considérant que cela donnerait assez de compétences pour enseigner. Il n'y a pas d'alternance puisque la complexité de la construction de compétences professionnelles n'est pas réellement envisagée. Seuls les enseignants-chercheurs ont une légitimité dans ce modèle d'université. Les professionnels n'en ont aucune.

Si l'on se place dans un modèle d' « université de service », l'université est alors le lieu de rencontre entre l'action et la réflexion. Elle prend part à la société en permettant le progrès social en plus de la production de connaissances car « le but de l'université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 143). Au-delà des techniques applicables, qui restent efficaces pour certains métiers, il existe des professions dans lesquelles l'intelligence et la connaissance sont nécessaires, pour y puiser une réflexion

utile à l'innovation et trouver une solution à des cas singuliers non standardisés comme c'est le cas par exemple des situations dans lesquelles l'objet de travail est l'humain. C'est ce que peut développer un futur professionnel dans le cadre de sa formation à l'université. L'alternance intégrative présente un réel intérêt dans ce cas puisqu'il s'agit de permettre aux étudiants de développer des compétences grâce à un incessant aller et retour entre une réelle pratique analysée, conceptualisée et des connaissances scientifiques. C'est une sorte de « modèle clinique ». Seul ce troisième modèle considère le contexte de la profession comme lieu potentiel de formation car « il ne suffit pas d'être savant pour agir efficacement » (Perrenoud, 2000, p. 10). L'expérience sur un terrain avec des enjeux réels pour le novice est essentielle pour lui permettre d'apprendre à mobiliser des connaissances théoriques comme ressources utiles dans son travail de conception de mise en œuvre et d'analyse de sa pratique. On peut alors parler de formation universitaire professionnalisante. Ainsi en France, c'est une université de ce type qui permet à la formation en IUFM depuis 1990 et à celle proposée dans les Masters enseignement depuis 2009, d'avoir cette visée pour la formation des enseignants en favorisant l'intervention conjointe d'enseignants-chercheurs et de professionnels dans le cadre universitaire. C'est aussi le cas de la médecine, des formations en droit et des IUT. Pour ce qui est de la formation des enseignants, les MS appartiennent à cette catégorie de formateurs professionnels dit de terrain qui interviennent particulièrement lors des stages en établissement dans le temps de formation et à l'entrée dans le métier.

Cependant, l'articulation, la mise en relation des connaissances scientifiques et des savoirs pratiques dans la réalité de la formation adossée à deux espaces différents, est complexe à orchestrer et à opérationnaliser. Il ne suffit pas de placer un stagiaire dans une classe, de le « mettre en stage » pour parler d'alternance.

Nous développons à présent des éléments qui permettent de penser que le stage en responsabilité peut être un dispositif clef d'une alternance intégrative au service d'une formation universitaire professionnalisante grâce au travail du MS.

2.4. Le maître de stage, élément essentiel du stage comme dispositif professionnalisant

Former par alternance c'est déjà prendre en compte le terrain professionnel comme terrain potentiel de formation et considérer que le formé y construit à la fois des savoirs et des savoir-faire ; c'est penser une formation dans une logique de compétences. Le stage est donc déjà le lieu d'un contexte professionnel réel qui doit favoriser la mobilisation et la construction de l'ensemble des champs du référentiel métier. Il donne la possibilité au novice de prendre une place dans le groupe professionnel, dans le milieu de travail. C'est un espace non artificiel, avec des enjeux vis-à-vis du public d'élèves mais également des pairs, de la hiérarchie, des parents. Il permet également de prendre en compte cette expérience du travail comme objet de formation car « dans l'alternance qualifiante, l'activité complexe c'est d'abord la pratique professionnelle de l'alternant » (Geay & Sallaberry, 1999, p. 8). Le stage donne ainsi à l'ES la possibilité d'enseigner mais aussi d'observer d'autres collègues en situation d'enseignement, de les questionner sur leur travail, sur leurs manières de procéder, leurs outils, leurs connaissances... Il le met en situation d'entrer dans une identité d'enseignant, de découvrir les différentes facettes du métier, de se frotter à une réalité professionnelle, d'engager un processus de socialisation professionnelle. Il permet à l'ES de faire ses premières expériences professionnelles, sources d'analyse potentielle qu'il pourra ajouter à celles d'autres collègues qu'il aura observés. Cependant un terrain ne suffit pas à faire d'un dispositif un outil de formation. Le stage n'existe comme dispositif professionnalisant que par les conditions de sa mise en œuvre, par le travail d'accompagnement et de concertation des formateurs. Le MS en est particulièrement l'acteur principal. Les savoirs théoriques appris en formation ne sont pas opératoires directement dans la pratique. Il est nécessaire de questionner le travail réel, de faire émerger les représentations pour y inférer les savoirs comme outils de compréhension de la situation. Une appropriation du savoir est alors envisageable et permet de construire la compétence si ce savoir est mobilisé régulièrement et à bon escient dans l'activité. En effet, « les connaissances s'élaborent alors à partir de l'action car celle-ci est un savoir-faire source de la connaissance consciente (Geay & Sallaberry, 1999, p. 11). Il s'agit donc pour les MS de

faire décrire des expériences vécues, de permettre à l'ES de se questionner, de faire émerger des « problèmes signifiants » (Ibid., p. 11) et de l'aider dans ce questionnement pour mettre en relation ses représentations et les savoirs inhérents à la situation.

Le stage permet également la rencontre des formateurs de l'institution de formation et des formateurs enseignants que sont les MS autour de ces situations problèmes issues de l'expérience. Il favorise la mise en relation des savoirs de chacun avec des savoirs pratiques et donne la possibilité de les confronter, de les discuter, d'alimenter des controverses professionnelles qui peuvent également enrichir et développer la compréhension de chacun à propos des situations. L'alternance crée ainsi du lien et génère de la cohérence entre les savoirs à partir des situations professionnelles.

Notre travail et plus particulièrement le recueil de données s'est effectué en 2009 au cours de l'année précédant la réforme de la masterisation. Dans ce cadre, le stage représente alors la moitié du temps de la seconde année de formation (PLC2). Des rapports (MEN, 2007, Sénat, 2012) montrent qu'il a toujours constitué un élément central de la formation mais qu'une mise en œuvre efficace fut difficile. De fait, le cahier des charges de la formation des enseignants paru en décembre 2006 place le MS « au cœur du dispositif de formation » (MEN, 2006) et évoque le rôle important que peut jouer ce « professeur tuteur » appelé communément conseiller pédagogique dans les établissements en France, ou MS, tuteur, superviseur, mentor (Chaliès & Durand, 2000) dans la littérature internationale. Six ans plus tard, l'importance des MS et la difficulté de leur travail sont encore mises en évidence dans le rapport du Sénat sur le métier d'enseignant (Sénat, 2012). Les stagiaires eux-mêmes estiment que le MS est la personne qui contribue le plus à la construction des compétences professionnelles, surtout celles relatives à la gestion de classe (Brau-Antony & Jourdain, 2007), cependant les conditions d'accompagnement qu'ils vivent sont extrêmement variables en fonction des contextes et des MS (Sénat, 2012). Ainsi le travail de ces MS est visiblement fondamental mais complexe.

Nous apportons maintenant un éclairage sur ce que les textes institutionnels présentent de leur spécificité, de leurs obligations, de leur place dans le système de formation ainsi que les éléments qui ont fait évoluer leur travail de MS.

2.4.1. Des formateurs à part

Ces formateurs « de terrain » ou « formateurs associés » bien repérés par l'ensemble des acteurs de la formation, ont traversé tous les modèles de formation des enseignants, et sont présents dans tous les systèmes de formation quels que soient les pays (Chaliès & Durand, 2000). Dans l'ensemble des acteurs de la formation des enseignants, ils sont les seuls formateurs dont les missions sont définies par des textes (MEN, 1992, 2010). Les autres fonctions comme par exemple celles de directeurs de mémoire, formateurs en didactique, en sciences humaines, en TICE²⁰, sont assumées par différentes catégories de personnels qui peuvent être des enseignant-chercheurs, des enseignants du second degré certifiés ou agrégés, des IPR, des chefs d'établissement... mais ces personnes interviennent principalement dans les cours au centre de formation, ce qui n'est pas le cas des MS qui enseignent et assument leurs fonctions d'accompagnement et de conseil au sein de l'établissement scolaire. Ils sont cependant rémunérés pour cette mission qui n'est qu'un « à côté » de leur métier d'enseignant. Ainsi, ils sont à la fois satellites de la formation par leur lieu de travail extérieur à l'IUFM, mais ils sont des éléments incontournables de cette formation dans le contexte professionnel. Ils sont « à la marge » (Paul, 2009b) et au cœur de la dynamique de formation, comme élément de légitimité du système.

2.4.2. Un rôle qui a évolué

Historiquement, dans le cadre de la formation des enseignants, le rôle de MS n'a pas évolué de façon identique dans le premier et le second degré. Nous nous intéressons à cette fonction dans le second degré.

²⁰ TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Avant 1952, le rôle de conseiller auprès des enseignants novices est tenu par les inspecteurs au cours de leurs visites d'évaluation. A partir de 1952, la formation dans le cadre des CPR dévolue cette fonction à des enseignants. Le stagiaire partage alors les classes avec son MS. Il commence par observer ce dernier dans ses cours puis « fait classe » devant lui avec ses élèves. Cette formation s'appuie sur un modèle de type transmissif. Le MS, référent unique pour le novice, est un expert de l'enseignement qui possède donc tout un ensemble de savoir-faire relatifs à sa pratique d'enseignement que le stagiaire doit s'appliquer à reproduire. Le CP est un « maître à faire » par opposition au « maître à penser » (Villers, 1998 cité par Chaliès et Durand 2000, p. 161). C'est donc un rapport de maître à disciple qui structure le type de relations entre le MS et le stagiaire avec toutes les tensions que peut engendrer un modèle de formation proche du compagnonnage : rapport de domination du CP envers son apprenti, problèmes liés au partage de l'expérience dans un métier d'interactions humaines où les savoirs professionnels sont très composites et par conséquent difficiles à transmettre.

La création des IUFM en 1990 réforme ce modèle et valorise « une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues » (Altet, 1996, p. 39). La volonté de former des enseignants professionnels demande d'articuler plus étroitement pratique et théorie, praticiens et formateurs et nécessite une véritable mise en relation des IUFM avec le contexte professionnel. La formation « pratique » en établissement appartient dorénavant à un système complexe qui met fin à une autonomie du MS dans son rôle de formateur isolé dans son collège ou son lycée. De la transmission de savoirs et savoir-faire pratiques professionnels, voire de « tours de main », de « ficelles » du métier, la visée de formation s'oriente vers l'aide à la construction de compétences professionnelles qui par définition n'appartiennent qu'à la personne qui les a développées. Le MS change donc considérablement de rôle, de posture dans ce modèle constructiviste (Pelpel, 1996). Dans ce modèle constructiviste, le MS s'affranchit du compagnonnage pour d'autres formes d'accompagnement. En plus de son expertise d'enseignant, il développe des compétences autour du domaine d'aide à l'analyse de l'action professionnelle, celle du stagiaire et celle d'autres enseignants, mais aussi la sienne, pour s'en dégager et pouvoir l'objectiver. Il adopte ce nouveau modèle de formation basé sur une logique de construction de compétences, intègre une place dans une équipe de formation, passe d'une posture d'expert

à celle d'expert-formateur et de fait, s'engage dans une nouvelle fonction. On lui demande de devenir un formateur d'adultes. Avec la création des IUFM, c'est en quelque sorte une transformation considérable de son rôle sans véritable transition ni formation spécifique qui est attendue de sa part. En effet le texte de ses missions précise :

... en début de stage, le professeur conseiller pédagogique joue un rôle d'accueil et doit aider le stagiaire à s'insérer dans l'équipe éducative de l'établissement. Il est par la suite particulièrement à même d'aider le stagiaire à résoudre les problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son métier. Par son expérience, il l'aide à diagnostiquer ses difficultés (en assistant à l'un de ses cours et en l'accueillant dans sa propre classe), à analyser les causes et à choisir les points sur lesquels il doit faire porter prioritairement ses efforts. Il contribue à la formation du stagiaire en travaillant avec lui sur les compétences et les outils pour enseigner : contrats et techniques pédagogiques, gestion de classe, traitement de l'erreur, évaluation, orientation, connaissance du fonctionnement de l'établissement, relations avec les parents etc. Cette organisation lui permet de jouer un rôle dans le dispositif d'évaluation organisé par l'IUFM (MEN, 1992, p. 2).

Ce texte présente ainsi une liste de tâches multiples dans des domaines très variés.

2.4.3. Domaines de compétences investis par le maître de stage

Pelpel (2005, p. 180) situe l'intervention des MS sur quatre axes :

- un axe pédagogique traitant de la pratique en classe ;
- un axe professionnel regroupant les aspects du travail en dehors de l'acte d'enseignement, dans l'établissement avec l'administration, dans les différents conseils et avec les parents ;
- un axe relationnel qui concerne les rapports à établir avec le stagiaire, les collègues et les partenaires extérieurs ;
- un axe institutionnel relevant de l'évaluation de l'ES et de sa validation à travers des visites, des entretiens et des rapports écrits correspondants.

Le MS intervient dans différents registres vis-à-vis de l'ES et s'intéresse à l'ensemble de son travail dans tous les domaines de compétences du métier tout en étant son collègue. Pour la formation, cette fonction se révèle donc fondamentale alors qu'elle n'est qu'une activité occasionnelle pour lui en tant qu'enseignant. Cette situation peut donc le mettre en difficulté du point de vue de son rôle et son statut.

2.4.4. Un professionnel à identité composite

De nombreux travaux (Altet 2005, Carlier, 2002, 2009 ; Chaliès et Durand 2000, 2009, Merle, 1999, Pelpel 2003, Pérez-Roux, 2007) posent le problème de l'ambivalence de cette fonction de MS et parlent des dilemmes et des difficultés de ces formateurs « à part ». L'activité professionnelle du MS est complexe. Elle est partagée entre la fonction d'enseignant et celle de MS. Ces deux activités semblent très proches au premier abord

ayant chacune à voir avec les situations d'enseignement mais elles sont en réalité différentes.

Le MS est un enseignant certifié ou agrégé du second degré en établissement scolaire, sa fonction de MS s'ajoute à son service et n'est pas pérenne d'une année sur l'autre dépendant de la présence ou non d'un ES dans l'établissement. Son recrutement en tant que MS se fait sur proposition de l'IPR de la discipline enseignée, en dehors de toute concertation avec l'IUFM. Le terme de « formateur associé » est donc très explicite. Il fait partie du système de formation, mais dépend hiérarchiquement du rectorat et non de l'université. Il rend donc des comptes à la fois au système de formation par ses rapports de visite et à sa hiérarchie en la personne de l'IPR qui représente l'employeur. Par ailleurs, il s'adresse essentiellement à l'ES et son activité de MS le met également en relation avec ses collègues enseignants ainsi qu'avec l'équipe administrative avec qui il travaille quotidiennement. Enfin, il est également garant aux yeux des parents de la qualité du travail fourni auprès des élèves par ce novice qu'il conseille, accompagne et seconde. Cette situation relationnelle complexe peut devenir inconfortable et n'est pas toujours assumée avec sérénité par les MS (Pelpel, 2003).

Ce modèle de formation lui demande de se partager entre deux mondes et de passer d'enseignant expert à formateur d'enseignant avec un rôle d'accompagnement de l'ES en situation de stage. Il oscille ainsi entre des situations dans lesquelles il est expert et d'autres dans lesquelles il est novice. Il se trouve parfois en position d'évaluer, parfois d'être évalué. Il est relativement seul sur le lieu de son activité de MS pour décider de sa façon d'assumer ses missions. D'ailleurs, les MS se disent enseignants avant tout (Pelpel, 1996) et leur lieu de pratique professionnelle les conforte dans cette revendication identitaire car ils ne quittent pas, pour la plupart leur établissement, les relations avec l'IUFM et le rectorat se bornant souvent à un stage d'information en début d'année, à quelques rencontres éventuelles avec le formateur référent²¹ lors de sa venue pour l'ES dans l'établissement et à ses comptes-rendus de visite écrits. Les MS connaissent les programmes d'enseignement et tout le système d'évaluation ainsi que l'organisation d'un établissement scolaire. Cependant, leur

²¹ Le formateur référent est un formateur de l'IUFM, responsable d'un ou plusieurs ES dans leur cursus de formation et qui effectue deux visites institutionnelles d'évaluation à l'ES ou les ES dans sa période de stage. Il valide le stage de l'ES en prenant en compte l'avis du MS. Il peut être également qualifié de superviseur universitaire (Chaliès & Durand, 2000).

fonction de formateur dans un dispositif en alternance leur demande également de connaître l'organisation et les contenus de la formation initiale, ainsi que son système d'évaluation et le référentiel de compétences professionnelles. L'évolution des formations peut aussi parfois créer des différences de « culture de référence » (Pelpel, 2003, p. 25) entre ce qu'a pu vivre le MS dans sa formation et ce qui est demandé au stagiaire dans la sienne. Leur expertise porte sur l'enseignement de leur discipline et c'est sur ce critère qu'ils sont choisis par l'IPR tout en étant aussi susceptibles de posséder les compétences de formateur telles que :

- accueillir un stagiaire dans l'établissement ;
- mettre à distance et analyser sa propre pratique ;
- observer la pratique d'autrui ;
- écouter et questionner pour faire expliciter l'ES sur sa propre pratique ;
- aider à concevoir une programmation, une séance, une évaluation ;
- aider à préparer une réunion avec des parents...

Entre l'idéal prescrit des textes (MEN, 1992, 2010), la réalité de l'activité professionnelle vécue au quotidien, et les conceptions qu'ont les MS de leur fonction, de nombreux écarts ont déjà été repérés dans des recherches antérieures menées sur le sujet (Pelpel, 1996, Merle, 1999). Les résultats de ces travaux présentent une variété de pratiques importante qui renvoie à des types d'adaptation à la fonction. Par exemple, Merle (1999) en distingue quatre :

- les « apathiques institutionnels malheureux » (Merle, 2009, p. 80) qui sont désignés d'office par l'IPR et qui vivent de façon conflictuelle cette obligation. L'ES est un intrus dans son métier d'enseignant et dans sa relation avec ses élèves ;
- les « apathiques institutionnels détachés » (Ibid., p. 80) qui sont également désignés d'office mais plus anciens dans la fonction et qui ont su passer au-dessus de la tension entre les deux fonctions en s'arrangeant avec les obligations du rôle de MS, c'est-à-dire en limitant le nombre de visites au maximum par

exemple. Merle (Ibid., p. 81) parle de « résistance passive » qui permet au MS de vivre sereinement sa position ;

- les « engagés indécis » (Ibid., p. 81), nouveaux et volontaires pour exercer la fonction, ils n'ont pas encore statué sur la balance entre les intérêts et les contraintes de la fonction et « sont à mi-chemin entre la coopération et le repli » (Ibid., p. 81). Sans une formation à la fonction de qualité qui augmenterait leur indice de satisfaction, ils sont susceptibles de laisser de côté leur bonne volonté initiale ;
- les « participants vigilants » (Ibid. p. 82), anciens et volontaires, ils adhèrent et considèrent important de participer à la formation. Ils s'impliquent et sont prêts à consacrer du temps mais restent attentifs à ne pas se sacrifier en ayant conscience des limites de leur engagement.

Ces écarts sont également repérables dans des modèles de formation ou des modèles relationnels différents qui transparaissent dans leurs pratiques de formateurs. On peut trouver des MS plutôt transmissifs ou plus axés sur l'aide à l'analyse de pratique (Pelpel, 1996). Il existe donc des différences de mises en œuvre, de méthodes, d'attitudes, de postures et des champs de compétences différemment investis en termes de priorité. Leurs conceptions sur la formation peuvent être différentes voire opposées.

Néanmoins, ces enquêtes portent sur la conception qu'ont les MS de leur fonction. Ces approches permettent d'analyser des représentations d'acteurs souvent à partir de questionnaires (Merles, 1999 ; Pelpel, 1996). Elles font part de pratiques déclarées mais ne rendent pas compte de l'activité des MS dans la situation de travail avec l'ES.

2.4.5. Une évolution de la fonction mais quelle professionnalisation des acteurs ?

Entre la mission de MS au moment de la création des CPR et ce que présente le cahier des charges en 2006, apparaît une complexification de la fonction qui va dans le sens d'une professionnalisation de l'activité de MS : d'une expertise enseignante reconnue par l'IPR et proposée comme modèle à l'enseignant novice, le MS devient aujourd'hui un formateur d'adultes, chargé de l'accompagnement d'un ES dans la construction de ses compétences et de sa socialisation professionnelle dans le contexte de travail en lien avec l'université. Nous sommes à priori devant une autre professionnalité²² que celle d'un enseignant expert « (...) qui correspond à un enrichissement cognitif du travail nécessitant une expertise approfondie et à un intérêt anthropologique nouveau supposant une implication subjective nouvelle nécessitant un encadrement normatif et axiologique » (Braem et Aballéa, 2002, p. 12).

Par ailleurs, si la fonction de MS a connu une évolution importante dans le contenu de son activité, le schéma « formation-diplôme-titre-emploi-statut » n'a pas été conduit institutionnellement de la même façon dans le premier et le second degré d'enseignement. Dans le premier degré, les maîtres formateurs sont recrutés par un examen, le CAFIPEMF²³. Ils sont donc qualifiés et accèdent à un nouveau statut reconnu et valorisé sur le plan du salaire. Ce n'est pas le cas dans le second degré, contexte sur lequel nous portons notre étude, où les MS sont toujours recrutés sur nomination de l'IPR, sans formation préalable, ni qualification reconnue. Aucun statut ne leur est attribué, aucun temps spécifique de formation ne leur est reconnu si ce n'est, selon les cas, une information sur un temps court au sujet des missions qui leur sont allouées. Seule une valorisation salariale leur reconnaît ce travail en sus de leur métier d'enseignant. Cette reconnaissance institutionnelle très limitée favorise ainsi une précarité de la fonction, une interchangeabilité des MS préjudiciable à la qualité du travail effectué et pose la question de la dynamique de professionnalisation pour

²² « Nous définissons la professionnalité comme la capacité à mettre en œuvre une expertise complexe encadrée par un système de références normatives sinon axiologiques. (...) L'expertise est une capacité socialement reconnue à dire la règle et à la mettre en œuvre. L'expertise est complexe parce qu'elle recouvre trois dimensions différentes : une dimension technique, une dimension sociale et une dimension gestionnaire » (Braem et Aballéa, 2002, p. 8).

²³ CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

ces acteurs. Cependant, cette demande de structuration de l'accès à la fonction est plus revendiquée en dehors du groupe professionnel que par les acteurs eux-mêmes (Altet, 2005).

Nous nous trouvons devant une fonction de conseil et d'accompagnement d'un enseignant novice dans l'entrée dans le métier, historiquement présente dans la formation et reconnue institutionnellement dans un texte de missions, par ailleurs fortement valorisée par les bénéficiaires que sont les ES. Cependant, les MS sont des enseignants experts mais occasionnellement formateurs qui ne bénéficient ni d'une réelle formation aux compétences que requiert la fonction ni d'une qualification pour exercer ce travail (Carlier, 2002, 2009). Les MS eux-mêmes semblent vivre cette activité professionnelle de façons différentes et avec des mises en œuvre très singulières (Pepel, 1996, Merle, 1999). Nous souhaitons donc nous intéresser à l'activité que déploie le MS dans toute sa complexité, pour mieux la caractériser et la comprendre et ainsi saisir les processus qui lui permettent de surmonter les épreuves matérielles et psychologiques liées à sa fonction.

Suite à cette mise en contexte de notre objet de recherche, nous souhaitons dans le chapitre suivant préciser nos choix conceptuels. En effet, si le travail du MS ne se réduit pas simplement à un certain nombre de visites suivies d'un entretien, mais se déploie dans un accompagnement de l'ES sur la durée d'une année scolaire, il est nécessaire de préciser ce concept d'accompagnement. Il est par ailleurs souvent question de conseil pour qualifier l'activité du MS, ainsi nous souhaitons également clarifier cette notion et nous observerons les relations qu'entretiennent ces deux termes dans le cadre de la fonction de MS.

Nous avons précisé précédemment que le conseil pédagogique ou la fonction de conseiller avait été l'objet de nombreuses recherches, aussi ferons-nous une revue de questions de ces travaux pour situer notre étude et son originalité.

Enfin, nous souhaitons nous positionner sur la compréhension de l'activité par l'acteur et accéder au sens qu'il lui donne. Nous développerons à cet effet le choix du cadre théorique qui nous permet d'observer notre objet de ce point de vue.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente l'ensemble des éléments qui concourent à la problématisation de notre objet : la compréhension de l'activité réelle du MS. Il comprend quatre parties.

La première partie propose de développer deux notions clefs de notre cadre conceptuel que sont l'accompagnement et le conseil.

La seconde partie développe une revue de question sur les recherches à propos du conseil pédagogique.

La troisième partie présente le cadre théorique de la clinique de l'activité sur lequel nous nous appuyons.

La quatrième partie conclue ce chapitre en précisant la visée de cette recherche.

Rappelons que le MS dans la formation des enseignants du second degré en France, est communément dénommé « conseiller pédagogique » et que son travail consiste à accompagner un novice dans ses premiers pas dans le métier d'enseignant. Afin d'appréhender et de caractériser l'activité réelle des MS pour comprendre le métier qu'ils développent dans leur fonction (ce qu'ils font, comment ils le font) nous souhaitons approfondir ce que recouvrent les notions d'accompagnement et de conseil. Pour chacune d'elles nous les définissons comme activités dans le monde du travail en explicitant les éléments qui les caractérisent, puis dans un second temps nous observons comment ces caractéristiques se déclinent dans le cas de l'activité de MS en formation des enseignants.

1. Accompagnement et conseil

L'accompagnement a pris une place grandissante dans l'espace social depuis une vingtaine d'années, en particulier dans les champs du travail social, de la santé, de la gestion des compétences, mais également dans le champ de la formation et de l'éducation. Nous souhaitons dans un premier temps approfondir la réflexion sur cette notion avant de poursuivre sur le conseil et plus spécifiquement sur le conseil en formation des enseignants dans la fonction de MS.

1.1. L'accompagnement

Les pratiques d'accompagnement, en dehors de la sphère privée, ne font parler d'elles que depuis une vingtaine d'années (Paul, 2004). Comme le mentionne Paul (2009b, p. 13), « ce début de 21^{ème} siècle signe une société fonctionnant sur le mode de l'accompagnement ».

1.1.1. Contexte social de développement du terme accompagnement

Le contexte social dans lequel émerge la notion d'accompagnement est présenté par plusieurs auteurs comme Roquet et Boutinet (2009). Ils associent au développement de la notion d'accompagnement la mutation de différentes problématiques dont celle de l'autonomie, qui passe d'une revendication de liberté de la part des individus vis-à-vis d'un

Etat trop encadrant dans les années 70 à une situation de déficit d'accompagnement. Trop seul, trop livré à lui-même dans son parcours professionnel, l'individu a besoin d'être épaulé. La seconde problématique est celle d'une crise de la transmission dans notre société : ils posent la question suivante : que doit-on transmettre qui serait pérenne, dans un monde de plus en plus complexe qui demande une adaptation permanente et rend difficile un repérage de ce qui doit ou peut se léguer ? Boutinet (2009) l'exprime de la façon suivante :

... alors l'accompagnement est au cœur de ces évolutions. Il opère un déplacement du vertical transgénérationnel vers l'horizontal intergénérationnel : en tant qu'aînés, nous témoignons de notre expérience que nous sommes en train de bricoler puisque nous n'avons pas de messages, de savoirs organisés à transmettre. Cet effondrement professionnel de la transmission, je l'intègre dans une « loi de trois étapes », couvrant les quatre à cinq dernières décennies. Je dirais dans mon jargon que nous sommes passés de la fonction enseignante à la fonction formatrice, avec une sorte de déficit d'autorité lorsque l'enseignant devient formateur, puis nous en arrivons maintenant à la fonction accompagnatrice, avec un déficit d'autorité encore plus grand lorsque l'on passe de formateur à accompagnateur. Nous quittons l'axe vertical de l'autorité pour nous situer sur l'axe plus horizontal du conseil, celui d'un aîné à un plus jeune (p. 111).

L'accompagnement n'a pas de statut professionnel véritable. Il s'ouvre au bénévolat dans des activités comme l'accompagnement de fin de vie par exemple. Ainsi des personnes non professionnelles sont-elles dans cette « activité » au même titre que des professionnels. C'est donc une pratique qui selon les contextes peut s'appuyer sur un métier ou non, qui penche soit vers le professionnel soit vers le privé et le personnel. Elle est circonstanciellement en déséquilibre et pose problème dans le monde du travail. Comment repérer une légitimité ? Quelle professionnalisation est possible ? Quel développement envisager ?

Dans la sphère de l'éducation et de la formation, les pratiques d'accompagnement posent cette même problématique. L'aide au devoir réalisée par des bénévoles, des

personnes à la retraite ou de jeunes étudiants est un exemple de l'activité tournée vers le « non professionnel », alors que le conseil pédagogique ou le tutorat en entreprise se basent sur des professionnels expérimentés du métier et reconnus comme tels par leurs pairs et leur hiérarchie. Cependant, sont-ils des professionnels de l'accompagnement pour autant ?

Boutinet (2009) et Roquet (2009) reprennent la thèse de société en crise d'identité développée par Dubar (2000), dans laquelle cet auteur présente les modèles concernant la famille, le couple, le travail, comme brouillés. Selon Boutinet et Roquet, l'individu doit ainsi reconstruire en permanence son identité professionnelle, obligé de subir une mutation continue, de changer de sphères professionnelles, dans l'impossibilité de se conformer dans un modèle tout au long de la vie. Il est dans l'obligation non plus simplement d'appliquer des savoirs qu'on lui aurait transmis mais d'avoir également une action sur le contexte et sur lui-même. Il est de plus en plus seul face à son évolution personnelle et professionnelle. Dans ce contexte qui génère des parcours professionnels non linéaires et impossibles à programmer, de nouvelles démarches telles que le développement de portefeuille de compétences ou la validation d'acquis de l'expérience voient le jour.

Les pratiques d'accompagnement prennent toute leur place dans ce contexte de nouvelles modalités de professionnalisation beaucoup plus individualisées et singulières, en offrant « d'encadrer des autonomies menacées, de les suivre, voire de les guider, dans leurs cheminements quelque peu chaotiques » (Boutinet *et al.* 2007, p. 244, cité par Roquet, 2009, p. 17). Ainsi « l'accompagnement s'installe dans une pratique de la prise de responsabilité et de l'expérience de l'autonomisation dans une crise généralisée des identités sociales et professionnelles » (*ibid.*, p. 17).

Dans les formations, une place accrue est faite aux dispositifs privilégiant la construction de l'autonomie des personnes dans leur développement. Le travail qui relève de l'aide à la construction de compétences réflexives permettant de s'adapter dans des situations de changements est souvent mis en avant. Changements de poste, de secteur, d'activité, de métier, engendrent une évolution des formations en fonction des transformations des métiers ou des professions. C'est également le cas pour les formations aux métiers de l'enseignement, métiers en grande transformation qui n'échappent pas à cette conjoncture.

En effet, les enseignants doivent aussi développer dans leur formation initiale et dans leurs premières années de travail des compétences d'analyse leur permettant de remettre en question et de faire évoluer leurs pratiques en fonction des contextes d'exercice différents, des changements de public et de l'évolution des connaissances dans tous les domaines nécessaires à l'enseignement. La figure du maître modèle tend à perdre de son efficacité : les anciennes formes telles que « conseil », « contrôle », « prescription » se doivent donc d'évoluer vers une logique qui allie transmission de savoirs et développement d'une posture relationnelle.

Nous souhaitons définir et caractériser la notion d'accompagnement pour nous permettre de questionner l'activité du MS conseiller pédagogique au regard de cette analyse.

1.1.2. Des pratiques diverses pour une seule notion

Paul (2009a), propose un état des lieux concernant les travaux effectués sur la notion d'accompagnement. L'intérêt de la recherche pour cet objet débute à la fin des années 90 au moment de l'émergence de la réflexion sur ce nouveau « mode d'aide ». La difficulté des professionnels à se situer précisément dans cette activité vient de ce qu'elle « se construit à la frontière de logiques diverses : former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner » (Paul, 2009a, p. 91), ces logiques pouvant également être comprises différemment en fonction du contexte social ou professionnel dans lequel elles s'exercent. En effet, accompagner dans le monde de l'entreprise ne suppose pas la même activité que dans l'enseignement par exemple. Aider dans le cadre de l'aide aux devoirs des élèves d'école primaire ne recouvre pas la même chose qu'aider une personne en fin de vie. Ainsi ce terme appartient au langage courant qui traverse le privé comme le professionnel car « il est la chose de personne, dépouillé de toute actualité, c'est à dire de toute valeur » (Gusdorf,

1968, cité par Paul, 2009a, p. 91). En arrivant dans la sphère professionnelle, cette forme d'engagement d'homme à homme perd peu à peu de cette généreuse intention.

Paul (2004, 2009a) recense un certain nombre de pratiques d'accompagnement. Nous les développons à partir de ses travaux pour repérer les valeurs que chacune porte ainsi que les contextes dans lesquels elles existent et tenter de situer ainsi notre objet de recherche dans cet ensemble de pratiques.

- **Le counselling**

Il a pour origine le vieux français « conseil » issu du latin *consilium* (dictionnaire Gaffiot) et contient l'idée double de tenir conseil et de conseiller : délibérer et délibérer au profit de. Les idées que ces termes couvrent sont celles de résolution, plan, mesure, dessein et sont associées aux postures et activités de délibération, réflexion, sagesse, décision, habileté. Il s'agit en France de l'intervention d'un conseiller suite à la demande explicite d'une personne en situation de difficulté passagère. Le souci du conseiller est, plus qu'analyser ses besoins, de savoir proposer des outils, des moyens ou des solutions à la personne accompagnée pour qu'elle se sorte de sa difficulté. C'est une mise au service d'une personne à une autre qui est considérée comme quelqu'un qui peut se développer. Cette posture demande de l'empathie et une grande compréhension interpersonnelle. L'accompagnant doit être capable de donner la possibilité à l'autre « d'entrer au contact avec lui-même, avec son monde intérieur » (Paul, 2004, p. 32) et cela grâce à son attitude plus qu'à des techniques, ainsi « la relation est centrée sur la personne (en relation avec elle-même) et sur l'interaction » (ibid., p. 32).

Si l'on rapporte cette pratique à la fonction de MS, nous pouvons observer que le MS ne fait pas véritablement du counselling puisque dès le départ la relation est contrainte. En effet, le MS n'est pas demandé explicitement par l'ES, de plus les missions du MS ne lui demandent pas d'aider l'ES à travailler sur sa personne intérieure, se limitant à la personne professionnelle. Cependant une relation de confiance entre les deux personnes doit se

construire pour permettre l'empathie. De même au cours du stage, l'ES peut se trouver dans la situation de demander au MS de l'aider expressément à trouver une solution face à un problème qu'il n'arrive pas à résoudre seul mais il est normalement question d'une difficulté professionnelle et non personnelle, dans la mesure où il est possible de séparer les deux.

- **Le conseil**

C'est l'activité la plus « naturelle » de toutes les pratiques d'accompagnement. Elle intervient dans toute relation humaine à partir du moment où se rencontrent une personne experte dans un domaine et un novice qui souhaite y développer des compétences. Ce terme est utilisé dès 1080 dans le sens de « guider quelqu'un dans sa conduite » (Paul, 2009a, p. 93), puis vers 1170 dans celui d'« indiquer quelque chose à quelqu'un » (ibid, p. 93). Il couvre les notions de « conseil », « tenir conseil », « demander conseil ». Il porte l'idée de réflexion menée ensemble à propos d'un projet. Le conseiller consulté, donne un avis d'expert mais il ne prend pas de décision. Le conseil consiste donc « à accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème » (Lhotellier, 2001, p. 191, cité par Paul, 2004, p. 33). Les deux personnes sont associées dans le travail. Elles font partie de la même « histoire » dans un temps commun et y ont toutes les deux des intérêts. Ainsi,

... la visée est de restaurer le pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet). La centration de l'exercice ne s'exerce ni sur la « personne-isolat » ni sur son problème, ni sur l'intersubjectivité, mais sur la personne et ses champs d'interactions (Paul, 2004, p. 35).

Dans le cas de l'activité de MS, l'ES et le MS sont inscrits dans un projet commun. Les intérêts de l'un, s'ils ne sont pas de même nature, touchent et interviennent sur l'autre. Le contexte de travail dans lequel se situe la relation de conseil est un élément essentiel dans cette dépendance réciproque. La situation de formation et de validation qui lie les deux personnes y contribue également. Le MS cherche à aider l'ES à se construire

professionnellement dans son métier qui est également le sien au sein de son contexte professionnel. L'objet de l'exercice de l'activité du MS est bien l'ES et sa pratique d'enseignement. L'activité de MS est fortement saturée de cette pratique de « conseil ».

- **Le tutorat**

Le concept de tutorat est utilisé en France depuis le début des années 80. Issu du vocabulaire juridique et familial, il garde encore de son origine latine l'idée de protection et de tutelle (*tueri* : protéger). Il indique aujourd'hui souvent en France un dispositif de formation et/ou le travail d'un professionnel expérimenté, MS ou maître d'apprentissage, qui encadre un novice. Ce dispositif de formation vient de l'entreprise : il apparaît en même temps que se développent les formations en alternance suite aux changements de rapport entre formation et travail avec la loi du 24 février 1984. Il faut donc prendre en considération le contexte particulier dans lequel l'activité de tutorat s'exprime pour spécifier le sens du terme plus que la simple idée de mise en relation d'un expert et d'un novice, puisqu'il est question à la fois de se situer dans un contexte de travail avec une logique productive mais aussi dans un contexte de formation avec une logique éducative. Dans la formation des enseignants, ce professionnel est dénommé maître formateur, maître d'application ou MS, selon les époques ou les pays. L'existence de fonctions différentes sous le mot de tutorat en fonction des pays demande toujours une précision de tous les éléments de contexte pour être sûr de ne pas faire d'impair sur le sens de l'activité qui se joue dans chaque cas. Cependant le tuteur garde toujours deux dimensions dans sa fonction : aider une personne à acquérir des savoir-faire et l'aider à s'insérer dans la vie professionnelle en considérant que le tutorat doit rendre le travail formateur.

Deux modèles de tutorat ont été observés dont nous avons déjà fait état d'un point de vue historique dans la partie précédente relative au contexte de la recherche. Pelpel (1996) propose un premier modèle traditionnel basé sur la transmission de gestes professionnels, de valeurs dans une relation maître/apprenti, par une observation mutuelle plutôt normative et prescriptive que l'on trouve dans le compagnonnage et qui considère la

transmission comme seule source d'accès au savoir. Vincent (1982) et Baillat (1996) développent un second modèle qui prend la place du premier dans les années 80, dans lequel il est question d'impliquer le novice dans la réflexion sur sa pratique pour qu'il la comprenne, l'analyse et prenne en charge son développement professionnel. Outre l'idée de formation par l'action déjà présente dans le premier modèle, ce second modèle présente l'ajout d'un élément essentiel : la prise de distance vis-à-vis de sa pratique qui donne place à un aller-retour entre cette pratique et des éléments théoriques pour mieux la comprendre, permettant ainsi au novice de développer une plus grande autonomie, de sortir de l'application pour construire des capacités d'analyse susceptibles de lui permettre de savoir s'adapter. Ce n'est plus l'action du tuteur qui est le centre de l'activité de tutorat mais l'action réfléchie du novice.

Cela demande de la part du tuteur d'autres compétences que celle de l'expert dans son domaine comme nous l'avons souligné plus haut. Il est médiateur au sens où il organise et conçoit en commun avec le novice des situations qui dans le contexte du travail permettent à ce dernier de construire des compétences professionnelles. Le tutorat est souvent associé au concept d'étayage (Bruner, 1983, Vial, Caparros-Mencacci, 2007) dans lequel on retrouve, aide et soutien psychologique et pédagogique (Baudrit, 1999, cité par Paul, 2004, p. 38). Ce dispositif de formation en situation de travail est difficile à gérer puisqu'il est basé sur des incidents qu'il faut analyser et résoudre sans pour autant mettre en péril le travail en situation réelle, pour faire avancer la construction des compétences professionnelles. Structurellement des logiques s'affrontent, telles que celles d'aider et évaluer, celles de transmettre ou faire réfléchir ou encore celles de faire à la place ou laisser faire. En évoluant d'un modèle à l'autre, le tutorat perd de son âme initiale qui ne cherche pas à permettre une dynamique de changement mais plutôt une conformité à ce qui existe c'est-à-dire aux normes de la profession. Socialiser et former sont donc deux actions qui parfois mettent le tuteur en contradiction en fonction du modèle de formation qu'il suit.

Nous repérons dans cette caractérisation tout un ensemble d'éléments qui appartiennent à la fonction de MS ainsi que les difficultés qu'il rencontre dans ce rôle de tuteur assumant un accompagnement complexe.

- **Le mentorat**

Le terme, introduit en anglais au début du XVII^{ème} siècle, a pour origine le nom de Mentor, *guide et conseiller d’Ulysse*. Il désigne une personne sage et d’expérience dans un domaine, tel un directeur de conscience, chargé de faire passer un novice dans le domaine à un niveau supérieur de maîtrise, de connaissances. L’action de faire comprendre et transmettre les valeurs du contexte d’accueil (entreprise, institution...) est une part importante des compétences professionnelles à développer. Ce terme est particulièrement peu employé en France mais plutôt dans les pays anglo-saxons. Ce sont des passeurs, des aînés qui permettent à un novice d’entrer dans le métier, qui l’aident dans un projet de vie pour éventuellement laisser leur place, ou faire en sorte que le novice devienne à son tour mentor. La fonction de directeur de thèse peut par exemple relever du mentorat. Ce dispositif favorise la relation intergénérationnelle et interpersonnelle. D’une relation dissymétrique au départ, il ouvre la possibilité à l’accompagné de changer, de se transformer pour permettre à la relation de devenir plus symétrique. Si nous restons sur l’acceptation des deux termes dans la langue française, la différence entre le mentor et le tuteur se révèle dans la proximité, la confiance qui appartient au premier et qui semble être moins présente dans le second. En effet, dans le mentorat le choix de la dyade est mutuel et le contact entre les deux personnes peut se poursuivre au-delà du temps initialement imparti à l’accompagnement voire empiéter sur la sphère privée. Le tuteur, lui, est désigné, il s’efface dès l’autonomie gagnée ou la durée du tutorat écoulée et n’appartient qu’au monde professionnel.

Dans leur fonction, les MS ne sont pas choisis par l’ES mais choisis par l’IPR représentant l’employeur. Ils ne sont pas identifiés ni dans la littérature ni par eux-mêmes comme des mentors mais il arrive cependant que certains stagiaires utilisent ce terme pour qualifier leur MS et poursuivent la relation au-delà du temps de stage (Mieusset, 2007).

- **Le coaching**

Très en vogue dans le domaine du sport depuis trente ans, le coach entraîne une équipe ou un sportif. Plus généralement, il a pour fonction de développer des potentialités chez une personne. D'origine hongroise *kocsi* à laquelle on associe aussi le mot *cocher*, ce terme introduit la notion de changement dans l'accompagnement. Le coach est chargé d'opérer un déplacement pour la personne, de faire en sorte qu'elle progresse dans sa performance. Le coaching véhicule l'idée d'un entraînement justifié, d'un effort consenti, pour un défi de changement. Chargé du développement personnel ou professionnel, le coach est dans une logique de gestion, de production d'efficacité et d'excellence. C'est l'action qui prédomine, le recours à toute technique efficace pour optimiser les résultats de la personne qui est accompagnée pour qu'elle puisse s'autogérer. Le coaching est ainsi finalisé par « un rendement excellent et des résultats immédiats, visibles et garantis » (Queuniet, 2001, cité par Paul, 2004, p. 24). La personne accompagnée n'est pas prise dans la complétude mais uniquement du point de vue de ce qui chez elle peut se développer. Produire un résultat est primordial au risque de créer des déséquilibres par ailleurs chez la personne. Le coaching n'appartient pas au domaine de la formation puisqu'il ne transmet aucun contenu, mais part du principe que toute personne a des potentialités que le coach doit révéler et développer. La personne ou le groupe a une faiblesse identifiée, le coach doit alors les aider à résoudre leur problème. Le projet, lui, est celui de l'accompagné, le coach est ainsi extérieur au contexte de la personne. Dans cette pratique, l'accompagnement est contractualisé (temps, objectifs) et se termine par une synthèse. C'est une activité qui s'accorde bien avec le contexte entrepreneurial actuel (Paul, 2004). C'est d'ailleurs la seule pratique d'accompagnement dans la sphère sociale aujourd'hui, dont les acteurs cherchent à se construire une identité professionnelle, à être reconnus dans un métier.

Si le MS peut contractualiser, réaliser des synthèses et valider, il doit surtout aider l'ES à construire des compétences professionnelles et en évaluer le niveau de construction. L'ensemble de ces compétences sont l'objet de travail de formation, ce n'est pas la personne de l'ES elle-même que le MS doit rendre performante. Il n'est pas question de rendement mais néanmoins le contrat établi au départ du stage est bien d'amener l'ES en fin de stage à

construire un niveau de compétences suffisant pour être reconnu apte à entrer dans le métier. Par ailleurs, la relation n'est pas un choix mutuel mais imposée par l'institution.

- **La médiation**

Cette pratique appartient plus particulièrement aux domaines de la vie sociale : Médiateur de la République, médiateurs entre des parents divorcés... Les médiateurs sont chargés d'aider à régler des litiges de tous ordres. Ce sont des « agents de liaison » (Riquez, 2000, cité par Paul, 2004, p. 43). Ils ne font pas autorité mais sont des tierces personnes qui permettent aux deux protagonistes de créer un espace de discussion afin de trouver une solution au problème qu'ils ont en commun. Ils sont là où la communication n'est pas établie, pour la faciliter et permettre l'expression des différences (Six, 1995, cité par Paul, 2004, p. 44). Cette pratique rompt avec les autres pratiques d'accompagnement car elle positionne l'accompagnant comme tierce personne en relation avec deux protagonistes en rupture de communication ou en litige alors que dans les autres situations d'accompagnement, l'accompagnant vise un développement de la ou des personnes accompagnées. Néanmoins dans ces derniers cas, l'accompagnement demande également de la part de l'accompagnant qu'il se positionne dans une tierce place. Elle peut également prendre le sens d'une médiation en pédagogie dans laquelle le médiateur n'est autre que la personne qui trouve les moyens de mettre l'élève ou le formé en rapport avec le savoir.

Dans ce sens, le MS peut se trouver être un médiateur entre l'ES et les savoirs « à » et « pour » enseigner. Il se trouve aussi être parfois en situation de médiateur au sens premier, entre l'ES et un chef d'établissement ou toute autre personne de la formation ou du contexte de travail, avec lesquels l'ES peut avoir un litige ou se trouver en situation de difficulté de communication.

- **Le sponsoring ou parrainage**

Ces deux termes ont une origine latine et renvoient à l'idée de « répondant », « caution » d'un néophyte. Ce qui spécifie ce type d'accompagnement est un engagement réciproque et une projection sur l'avenir avec un gage d'appartenance. C'est une possibilité offerte par une personne expérimentée à un jeune sans réseau professionnel d'accéder à ce réseau. L'objectif est l'insertion par un soutien, personnel et professionnel.

Le MS n'est pas dans cette situation avec l'ES, puisque l'ES fait déjà partie de la communauté enseignante même s'il doit encore prouver lors du stage qu'il est apte à exercer le métier d'enseignant pour être titularisé. Il n'est donc pas question de lien d'appartenance entre le MS et l'ES.

- **Le compagnonnage**

Anciennement considéré comme le « temps du stage qu'un compagnon devait faire chez un maître » (Dictionnaire *Petit Robert*), un compagnon, littéralement « qui mange son pain avec », appartient au même contexte de métier que son maître. Il est « celui qui n'était plus apprenti et n'était pas encore maître ». Le compagnonnage est une situation de vivre ensemble et de partage entre un ancien et un novice, mais dans une communauté de vie. Ce novice est « accompagné », techniquement et moralement. Paul (2009a, p. 94) rappelle que « la philosophie du compagnonnage réside dans cette veille constante à ne pas dissocier les trois composantes de sa mission : apprendre, pratiquer et transmettre ». L'élément fort du compagnonnage est l'exemplarité tant sur le plan moral que technique, laissant le compagnon libre. Cependant l'accès au savoir ne passe que par le processus de transmission, dans une communauté dans laquelle règne une solidarité intergénérationnelle. On ne se situe pas dans une intervention *sur* mais dans une relation *avec* (*cum*). Le détail qui spécifie la situation de compagnonnage se repère dans le statut des deux protagonistes puisque « les compagnons entre eux sont des pairs tandis que l'accompagnement concerne deux

personnes de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle » (Paul, 2009a, p. 94).

Si l'on observe la relation entre le MS et l'ES, ils sont pairs tout en fonctionnant dans le type de relation ci-dessus. De plus, le MS et l'ES ne sont pas objectivement dans une « communauté de vie » et si le MS est un expert il n'est pas présenté comme l'exemple à suivre mais comme celui qui doit permettre à l'autre de construire sa propre expérience. Il peut y avoir confusion entre compagnonnage et accompagnement dans la fonction de MS et cette situation ambiguë peut de fait poser problème aux acteurs.

Toutes ces pratiques sont à la fois proches et pourtant singulières et spécifiques. Elles ont toutes en commun et comme fondement la relation et le cheminement mais se rencontrent dans des contextes différents, véhiculent chacune des valeurs particulières et ont des visées et des mises en œuvre qui parfois les éloignent considérablement. Paul (2004, 2009a) fait remarquer qu'il est difficile de repérer des catégories franches et qu'aucune ne peut se targuer de représenter l'ensemble des principes génériques de l'« accompagnement ». Elle qualifie cette nébuleuse de « champ » et propose une organisation de ces pratiques selon deux axes : le premier horizontal, entre sens et technique, et le second vertical entre réflexion et action qui permettent de délimiter quatre secteurs dans lesquels l'auteure positionne les pratiques en fonction des visées et des fins qu'elles poursuivent. Les fins sont les suivantes :

- orientation (1) : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante au développement « orienté », autrement dit guidé par des valeurs, de l'individu ;
- litige (2) : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante à la résolution de problème, litiges, différends ;
- insertion (3) : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante à une logique d'insertion posant la question de la place et de sens de l'action d'un individu ;

- performance (4) : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante à la réalisation, à l'exécution, l'optimisation d'une action (Paul, 2004, p. 52).

Les quatre visées sont « l'actualisation de soi, la résolution de problème, la normativité, l'opérativité » (Paul, 2004, p. 52). La figure suivante permet de visualiser l'ensemble de ces pratiques sur les deux axes proposés par Paul (2004).

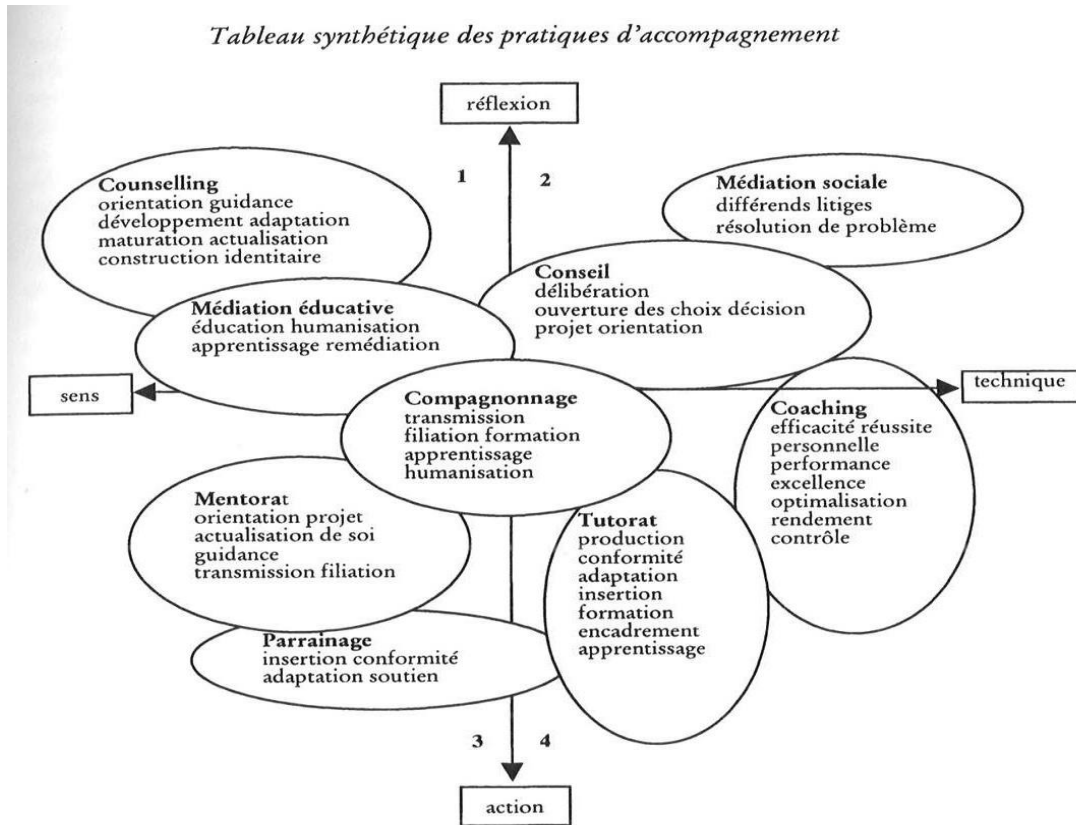


Figure n° 1 : tableau synthétique des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p. 53).

Toutes ces pratiques présentent un accompagnement de nature différente en ce qui concerne la relation à l'autre et l'objet ou le but de l'accompagnement.

Nous postulons que le MS, selon les différentes tâches auxquelles il est confronté dans sa fonction, se trouve avoir une activité qui relève de plusieurs de ces pratiques et pas uniquement celle de conseil, sur laquelle on le positionne communément. Tuteur certes, mais aussi compagnon, médiateur, parfois mentor, et pourquoi pas coach ? Il est au cœur de

plusieurs pratiques d'accompagnement qui parfois s'opposent sur certains points. Il est confronté dans sa fonction aux quatre visées (Paul, 2004) précédemment citées, lesquelles ne peuvent être poursuivies ensemble.

Nous pensons que l'activité du MS nécessite d'être observée du point de vue des caractéristiques de ces pratiques d'accompagnement que nous allons développer ci-après en nous centrant sur ce qui est commun et constitue l'essence de toutes formes d'accompagnement.

1.1.3. Le terme « accompagnement » est générique

Toutes ces formes d'accompagnement sont fondées sur une base relationnelle forte et convoquent souvent deux personnes. L'une doit faciliter le passage de l'autre vers un apprentissage, un niveau supérieur, un autre milieu, une nouvelle identité. Elles drainent chacune des valeurs spécifiques : protection, relation d'aide, apprentissage, solidarité inter-génération, transmission.... Néanmoins deux idées proches sont repérables dans chaque cas : *être avec* et *être ensemble*. Dépendance, appartenance, partage, dialogue sont inscrits dans chacune de ces activités ou dispositifs et « cette valeur de partage se constituerait en visée éthique guidant l'action » (Paul, 2009a, p.95). L'instauration de la relation est ainsi nécessaire à l'existence du partage.

Le sens général d'accompagner pourrait être « se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée ». (ibid., p. 96). Paul ajoute un principe de base : « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (ibid., p. 96)

Nous retenons quatre idées que Paul (2009a) présente pour caractériser l'accompagnement auxquelles nous en ajouterons une en la justifiant. Ces cinq caractéristiques que nous explicitons mettent en jeu une dimension relationnelle et une dimension opérationnelle.

- **La secondarité**

Celui qui accompagne est second non pas dans la primauté car sans lui l'accompagnement ne serait pas possible mais dans la position vis-à-vis de celui qui est accompagné. Il n'est pas suivi mais suit. Il soutient au sens de valoriser celui qui est accompagné et non pour mettre sa propre expertise en valeur. Il est au service de l'autre, ce dernier reconnaissant néanmoins la valeur de l'expert ou de l'expérience de l'accompagnateur.

- **Le cheminement**

L'accompagnement renvoie à l'idée d'un trajet, d'un déplacement vers, mais dont le but n'est pas toujours objectivable précisément dès le départ. Au fur et à mesure, ce but peut évoluer et se redéfinir en fonction des progrès et de l'accompagné. Néanmoins il s'agira d'un cheminement de concert entre deux personnes avec un temps d'élaboration et l'organisation d'étapes. Cette structuration est plus ou moins explicite et précise. Elle devrait pouvoir être choisie, négociée entre les deux personnes librement et au service de l'accompagné. La part de chacun dans cette structuration peut être différente, sachant que l'accompagné devrait pouvoir décider ou du moins discuter le nombre d'étapes et leurs durées respectives, ainsi que le temps de l'accompagnement.

- **L'effet d'ensemble**

Les deux personnes sont impliquées quelle que soit la dissymétrie relationnelle qui existe sur l'ensemble de l'activité. C'est une situation dans laquelle s'imposent la mise en relation, voire la mise en dépendance de deux personnes. Certes l'accompagnement sert l'accompagné et vise une transformation de ce dernier mais ce « faire ensemble » ne peut laisser intact, indemne, l'accompagnateur : il y a une véritable implication des deux. Et pour celui qui accompagne, il est question de donner et de se laisser prendre, ce qui n'est pas sans provoquer des transformations pour lui-même également.

- **La transition**

Un accompagnement se déroule dans un temps qui est borné. Il a un début, un développement et une fin : il est obligatoirement temporaire. C'est un moment déterminé et connu dès le début du processus par les deux personnes concernées. Il existe dans un contexte, dans des circonstances particulières, pour permettre à l'accompagné de passer d'un état à un autre. L'accompagnant, de par son expérience, peut connaître des éléments de l'état final que ne peut envisager l'accompagné. Même si l'accompagnement transforme les deux personnes, la transition s'adresse à l'accompagné.

- **Le changement d'état**

Suite à ces quatre caractéristiques de l'accompagnement présentées par Paul (2009a), nous en ajoutons une cinquième que nous tirons de la réflexion de cette auteure sur le sujet (Paul, 2009b). En effet, dans tout accompagnement se joue la transformation d'une personne : l'accompagné, soit par un apprentissage, soit par un changement physique ou mental, soit par l'intégration de nouvelles valeurs, soit encore par la construction de compétences. Parfois le changement d'état est associé à la possibilité pour l'accompagné

d'entrer dans un nouveau contexte, groupe ou statut. Nous déclinons cette cinquième caractéristique en deux points :

- la demande de changement : un véritable accompagnement ne peut exister sans une demande de la part de l'accompagné, un désir d'être accompagné vers un autre état. (Wiel, 1998, cité par Paul, 2009b, p. 29)
- le projet/processus : il n'y aurait « pas d'accompagnement sans projet » (ibid, p. 30). Comme il s'agit d'un changement d'état d'une personne, Wiel précise qu'il faut penser dans une logique de construction et donc parler en terme de projet/processus plus que de projet/procédure avec balisage et prévision de moyens/fins. Il est question alors d'une logique de mobilisation et de transformation qui implique de créer des conditions relationnelles pour cheminer ensemble dans un temps qui n'est ni linéaire, ni prédéfini dans ses différentes phases.

A travers ces cinq caractéristiques, nous constatons que :

- la dimension opérationnelle semble subordonnée à la dimension relationnelle ;
- les possibilités de changement pour l'accompagné sont fortement dépendantes de la qualité de relation instaurée ;
- l'installation et l'entretien d'un dialogue entre les deux personnes est fondamental ;
- chaque situation d'accompagnement est contextuelle et mise en œuvre pour une personne singulière ;
- ces situations n'ont pas de règles véritablement définies, chaque rencontre, chaque coopération est différente ;
- l'adaptation est nécessaire dans une activité pleine d'évènements imprévisibles ;
- La dimension humaine est très présente ainsi qu'une relative liberté d'exercice ;
- il est nécessaire de prendre en compte la personne accompagnée dans son histoire, son contexte, son environnement (Paul, 2009b).

Cette caractérisation générique de l'accompagnement est interprétée, déclinée différemment en fonction des contextes professionnels dans lesquels on le pratique.

L'accompagnement des personnes en fin de vie dans le domaine de la santé, l'accompagnement des élèves en difficulté dans le système scolaire ou périscolaire, l'accompagnement dans le champ du travail social, l'accompagnement des personnes souhaitant établir une validation d'acquis professionnels ou une validation d'acquis de l'expérience dans le secteur du travail et de l'emploi, le coaching dans celui de l'entreprise, le tutorat et le conseil dans le champ de la formation professionnelle sont des illustrations à la fois de la diversité des champs d'exercice de cette pratique et de son développement : à chaque secteur, une façon spécifique de la comprendre et de la mettre en œuvre. Selon les cas, une dimension peut-être plus particulièrement mise en avant. Parfois, le but à atteindre prime sur le projet de la personne mais parfois c'est le contenu de ce qui est transmis qui prime sur le processus de construction : dans ce second cas alors, la relation se perd. Inversement, certaines situations mettent particulièrement en avant l'écoute de l'autre sans objet de construction spécifique. Comment les deux fondements de l'accompagnement peuvent-ils garder une existence et une forme d'équilibre dans chacune des pratiques ? Peut-on alors transmettre et accompagner par exemple ?

Dans chaque pratique, il est demandé à celui qui accompagne de développer des compétences spécifiques à la situation d'accompagnement. Elles sont donc de l'ordre du relationnel, mais elles touchent aussi à l'opérationnel spécifique lorsque l'expertise professionnelle initiale de l'accompagnant ne suffit pas pour répondre à l'efficacité de l'accompagnement. Par exemple, dans les cas de l'accompagnement en formation professionnelle dans les domaines de la santé ou de l'enseignement, dans lesquels le tuteur ou le MS vient remplacer le maître d'apprentissage, l'accompagnant doit faire preuve de compétences de mise à distance de sa pratique d'expert pour la formaliser, en transmettre des éléments, tout en aidant l'accompagné à réfléchir sur la sienne, remaniant ainsi la fonction vers une visée d'aide à la construction par le stagiaire de ses compétences en pensant par lui-même. Cela pose également la question de qui peut prendre cette fonction de MS : tout expert dans son métier le peut-il ? Enfin dans d'autres cas, l'importance donnée à l'atteinte d'un projet extérieur à la personne accompagnée transforme l'accompagnement en contrainte au changement. Cette situation pose le problème du degré d'autonomie laissé au stagiaire par le MS. Des deux composantes définies plus haut, il semble alors que la

dimension opérationnelle prenne le dessus sur la dimension relationnelle et transforme fondamentalement la notion d'accompagnement.

Suite à cette caractérisation des éléments qui permettent de définir et d'envisager ce qui fait un authentique accompagnement, il nous semble important de repérer comment ils peuvent s'exprimer dans la réalité sociale et plus particulièrement dans le cadre particulier de la formation des enseignants dans lequel nous situons la fonction de MS. Nous souhaitons observer comment ces cinq caractéristiques sont traitées dans ce contexte et ainsi nous construire des repères pour pouvoir conduire une véritable analyse de l'activité du MS en tant que pratique d'accompagnement.

1.1.4. L'accompagnement dans un contexte de formation professionnelle

1.1.4.1. Les contraintes d'un contexte de formation

Chaque pratique d'accompagnement se rencontre plus spécifiquement ou s'est plus développée dans un contexte social ou professionnel qu'un autre. Une pratique ne prend du sens que par rapport à un contexte particulier (Paul, 2009b). Ainsi nous nous proposons de décliner et d'explicitier les différents éléments qui spécifient un contexte de formation pour repérer quelles contraintes ils génèrent sur chacune des caractéristiques d'un accompagnement.

Le cadre d'une formation professionnelle impose une référence à une activité professionnelle et à une institution de formation avec dans les deux cas un objectif de

construction de compétences dans un temps défini, en vue d'entrer dans un métier ou une profession à la fin du cursus ou du dispositif de formation, voire intégrer une nouvelle fonction dans une profession ou un métier déjà assumé. Ce cadre demande de rendre compte d'une efficacité : l'utilisation d'un référentiel de compétences comme outil de validation est donc souvent présent. Parler d'accompagnement dans ce cas fait référence à un modèle de formation non plus basé sur une transmission de connaissances mais sur une aide à la construction de compétences. Le dispositif impose la mise en relation de deux personnes qui devront travailler ensemble dans un milieu professionnel en présence d'un contrat de formation. L'accompagnateur participe à la validation de la formation. C'est un professionnel du champ puisqu'il est choisi pour son expertise par sa hiérarchie. Cependant la démarche émane rarement de lui-même : il accepte, mais le stagiaire peut également lui être imposé. La situation d'accompagnement se situe dans le milieu professionnel dans le cadre d'un dispositif de stage. Cela sous-tend un apprentissage dans une situation « réelle » de travail avec une responsabilité à assumer dans le poste de travail. Cette situation de stage peut se combiner avec d'autres dispositifs de formation dans l'institution de formation dans des temps consécutifs ou en alternance. Par ailleurs, des acteurs de la formation et du milieu professionnel gravitent autour de la dyade accompagnant/accompagné et interfèrent plus ou moins dans la situation d'accompagnement.

Nous nous centrons maintenant sur le contexte de la formation des enseignants.

1.1.4.2. Le cas de la formation des enseignants. Des points de tension

- **Au libre choix d'être accompagné s'oppose une injonction de l'institution**

Dans le cadre de la formation des enseignants, le dispositif impose aux ES la situation de stage et de tutorat. De même du côté des MS, même s'il leur est demandé leur accord, l'ES

leur est pratiquement imposé ainsi que les conditions générales de stage. Les textes institutionnels (MEN, 2010) sont précis sur ce sujet :

... les professeurs conseillers pédagogiques sont désignés par le recteur, sur proposition des corps d'inspection et des chefs d'établissement concernés, parmi les enseignants en activité dans les établissements.

Le professeur conseiller pédagogique assure la fonction de tuteur auprès d'un ou plusieurs professeurs stagiaires.

Il participe à l'accueil des professeurs stagiaires organisé par les académies dans les établissements avant la rentrée scolaire. Il concourt, à cette occasion, à l'expression de leurs besoins de formation.

Il conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique. Il accueille le stagiaire dans sa classe autant que de besoin ; le cas échéant, il sollicite l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional.

Il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à son évaluation dans les conditions définies par l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'Éducation (p. 1-2).

Du côté du formé, on peut considérer que cette situation ne permet pas l'existence d'une véritable demande de la part de l'accompagné puisqu'elle n'est pas spontanée et que l'accompagnement répond à une prescription. Comme le fait remarquer Paul (2009b), le formé ne formule pas le désir d'être accompagné, il peut même s'y opposer. Il faut alors construire les conditions d'émergence possibles d'un désir de changement en prenant la personne là où elle en est. La demande doit pouvoir être « dépliée », l'accompagné doit pouvoir dire ce qu'il attend, ce qu'il ne souhaite pas, ce dont il a peur.

Du point de vue de l'accompagnant, l'engagement n'est pas toujours volontaire. L'institution a besoin de MS dans certains établissements et dans certaines disciplines d'enseignement en fonction du nombre de stagiaires. Rarement les enseignants demandent

à assumer la fonction de MS (Pelpel, 1996). Elle leur est souvent proposée, voire parfois imposée par l'IPR en relation avec le chef d'établissement. Il arrive aussi que cet engagement soit lié à un concours de circonstances : désistement du MS désigné par exemple et dans ce cas, la prise en charge est assurée par un autre enseignant mais sans engagement volontaire initial dans la fonction. Il se peut également que le rôle de MS soit assuré sur une logique d'alternance d'une année sur l'autre entre collègues dans l'établissement. Cependant quelle que soit la forme d'entrée dans la fonction, l'intérêt réel est nécessaire car un accompagnement imposé est difficilement compatible avec l'efficacité de la pratique. « Etre avec et aller vers » nécessite un minimum d'engagement volontaire dans la situation de la part des deux personnes. Dans le cas d'un accompagnement en formation, le minimum est l'engagement de l'accompagnateur puisqu'il peut, par son travail, amener le formé à entrer dans la demande, puis à s'engager dans le cheminement. Il peut être l'élément déclencheur du processus. Cependant, de même que le désir n'est pas la demande, l'intérêt ne garantit pas la capacité à accompagner efficacement et déontologiquement. Le travail sur « la demande » (Paul, 2009b, Vial et Caparros-Mencacci, 2007) pose la question de la position éthique de l'accompagnateur dans la situation d'accompagnement, de la place qu'il laisse à l'accompagné pour prendre en charge sa demande et non la construire pour lui : par exemple, savoir questionner sans répondre pour l'autre, tout en ayant connaissance des contraintes liées à la formation et en lui garantissant un maximum de possibles. Ainsi se joue dans cette situation la question des places des deux personnes (Paul, 2009b). La dissymétrie et un espace d'interlocution sont nécessaires pour que l'accompagné puisse formuler une demande, la sienne, fût-elle construite à posteriori.

Cette première réflexion, questionne la valeur, l'authenticité, les limites de la relation dans cette situation de conseil en formation dans une perspective d'accompagnement.

Le MS et l'ES sont dès le départ dans une relation contrainte dont il faut être conscient pour la transformer en une possible relation d'accompagnement. « Le travail de la demande » que Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 292) définissent comme une « enquête pour passer de la commande à la demande », puis « la formalisation de cette commande » pour établir un climat et un contrat de travail, nécessitent un ensemble d'activités telles que

celles proposées par les auteurs dans un essai de référentiel d'activité de l'accompagnateur (ibid, p. 292-299) dont nous reprenons des éléments et que nous adaptons avec des propositions personnelles dans le contexte de la formation des enseignants²⁴ :

- « rencontrer l'éventuel futur accompagné dans un premier temps individuellement ;
- analyser la situation avec lui, ses problèmes, ses projets ;
- analyser ses réussites et pré-élaborer avec lui les termes d'un contrat potentiel » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 293) ;
- « établir un contrat comme ensemble de repères » (ibid., p. 294), sans entrer dans un balisage excessif mais pour se mettre d'accord sur des priorités, des éléments d'organisation, des formes de travail ;
- « ...expliciter au mieux les engagements réciproques » (ibid., p. 294) en anticipant plus qu'en ne prévoyant, puisqu'un accompagnement ne peut que s'adapter au fur et à mesure du cheminement tout en gardant l'horizon du temps imparti, et des exigences de la formation en terme de validation ;
- rencontrer l'ensemble du groupe de stagiaires pour en comprendre la dynamique et la place de son ES en son sein ;
- rencontrer, avec son ES ou seul, l'équipe de formation qui est garante de la commande, pour être au clair sur les attentes institutionnelles et celle de l'ES au sujet de l'accompagnement dans le stage ainsi que pour évaluer où en est son ES dans la formation.

Cette liste n'est pas exhaustive et encore moins imposée dans son intégralité ou dans un ordre quelconque. Elle est indicative et propose des éléments pour l'accompagnateur qu'il peut utiliser, en les gérant en fonction de la situation et de son formé. Elle peut permettre aux deux personnes de s'engager ou non dans le dispositif, avec des éléments objectifs et d'entrer dans la relation qui certes est prescrite, mais reconnue, explicite de part et d'autre et qui ne relève pas simplement du hasard.

²⁴ Les phrases « entre guillemets » appartiennent aux auteurs cités. Les autres propositions sont les nôtres.

- **Au libre choix de l'accompagnant par l'accompagné s'oppose la décision institutionnelle**

Cette contrainte limite également l'optimisation de la qualité de la relation : l'affinité qui permettrait d'instaurer réellement un dialogue est laissée au hasard de la rencontre entre deux personnes. Le MS et l'ES font connaissance la plupart du temps le jour de la prérentrée²⁵, sans même s'être contactés au préalable. Parfois même, le MS apprend ce jour-là de la bouche du chef d'établissement la présence d'un ES qui lui est attribué.

Pour autant, la qualité relationnelle de l'accompagnement en formation ne réside pas uniquement dans l'affinité entre deux personnes, de même que l'empathie ne suffit pas à rendre ces situations efficaces. C'est un travail de professionnel que de faire évoluer ce qui relève d'un ressenti commun spontané personnel en un climat de confiance construit et explicite. Il faut apprendre à « faire le deuil de la relation d'aide, « authentique et amicale » » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 128). Ainsi « tout accompagnement doit sa structure relationnelle à une double exigence : conjuguer la dissymétrie des places avec la symétrie relationnelle » (Paul, 2009b, p. 45). La situation d'accompagnement est ambiguë. Au-delà d'un risque fusionnel, trop de symétrie met en présence des personnes trop semblables et qui paraissent donc interchangeables, ne permettant pas à l'accompagné de construire son autonomie, de se différencier et d'être lui-même. Celui-ci risque de tomber dans l'identification à un modèle qui va à l'inverse de ce que vise l'accompagnement dans la reconnaissance du sujet accompagné comme une personne qui se reconnaît autre et peut s'exposer à un autre regard.

En revanche, la désignation par la hiérarchie des MS n'enlève pas une des lignes de force de l'accompagnement proposée par Paul (2009b) qu'elle qualifie d'« exigence éthique » : un accompagnement « par les pairs » (p. 45) qui permet assez de différences et de ressemblances pour instaurer un dialogue constructif mais laisse une distance de parole nécessaire aux deux pour exister. Le pair est dans notre cas un expert de l'enseignement. C'est cette expertise reconnue par sa hiérarchie qui le positionne et lui donne une légitimité

²⁵ Les enseignants en France sont convoqués dans leur établissement dans les deux jours précédents la rentrée scolaire pour préparer l'arrivée des élèves avec l'équipe administrative.

dans cette situation de conseil en formation : il est reconnu compétent dans sa pratique professionnelle.

La difficulté avec ce statut dans la situation de MS est d'avoir conscience des deux postures possibles que peut prendre un expert : une première posture qui est de guider ou une deuxième qui est d'accompagner en tant que « second » qui suit l'accompagné. Les deux postures ne présentent pas les mêmes enjeux pour le formé et ne supposent pas les mêmes compétences pour le formateur. Les questions d'autonomie et de responsabilité de l'ES et dans son activité sont posées.

Une posture est une « *attitude située* », décidée par la personne en fonction d'un projet, « en pertinence avec ce qu'on veut jouer dans la situation » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 91). Pour ces auteurs, une posture se joue à la différence d'une position qui se tient. Elle n'est pas choisie une fois pour toute : elle est décidée par celui qui la prend en fonction de son intention en rapport avec son analyse du contexte. Les deux postures suivantes sont considérées comme compréhensibles uniquement en regard l'une de l'autre :

- la posture de guide est sous-tendue par l'idée que l'accompagnant possède une solution éclairée qu'il pourra faire partager, car il sait, il sait faire, il trouve ou fait trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Il corrige, il propose, il préconise voire il impose ou persuade dans ce cas ;
- la posture de l'accompagnement en tant que « second » est fondée sur la confiance dans les possibilités de l'accompagné pour trouver les moyens de se remettre en question et de trouver des solutions. Le MS, s'il est dans une dynamique d'accompagnement, même en tant qu'expert, doit savoir questionner, permettre à l'ES de construire le problème, de l'habiter, il impulse l'élaboration. Il est en retrait et valorise le travail de réflexion de l'ES. La difficulté d'être pair et expert est d'avoir la capacité d'utiliser son expertise pour analyser son activité singulière et efficace et s'y référer comme base de questionnement de la pratique du formé mais sans lui imposer, tout en lui donnant les moyens de différencier le singulier du généralisable. Travailler sa posture dans la fonction de MS, « c'est constamment travailler en

intelligence de situation » (Lenhard, 2002, cité par Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 92), c'est savoir délibérément choisir d'être l'un ou l'autre, guide ou second.

Le statut d'expert génère obligatoirement la première posture, celle de guide c'est-à-dire celui qui sait, qui connaît, qui peut montrer mais qui met l'autre toujours en position de suiveur, derrière lui et qui n'est pas véritablement reconnu en tant que pair ni en tant que personne « capable ». La seconde posture, celle de « second », est beaucoup moins évidente tant dans ce qu'elle demande dans sa prise de conscience par l'expert que dans la construction des compétences qu'elle engendre. Elle est moins naturelle, moins proche d'un fonctionnement spontané.

Dernier élément constitutif de cette exigence éthique, le rôle du pair est aussi « d'accompagner chaque individu au sein du collectif et de créer les conditions de co-développement » (Paul, 2009b, p. 45). La socialisation professionnelle de l'ES passe par cette intégration, sa mise en relation avec le milieu humain du métier parce que le MS appartient lui-même au collectif et qu'il y est reconnu.

- **La posture de « compagnon réflexif » (Donnay, 2008) exige des compétences au-delà de celles d'un expert**

Accompagner c'est aussi faire sortir la connaissance de l'action pour l'accompagné, « dans l'interaction, la réflexion se révèle être une dimension de l'action » (Paul, 2009b, p. 46). C'est se distancier de son action propre pour pouvoir la mettre en regard de celle de son accompagné. C'est aussi lui permettre de mettre au jour sa pratique et par l'instauration d'un dialogue, de comparer les pratiques de l'un et de l'autre en les référant aux situations et aux contextes dans lesquels elles se sont exprimées tout en alimentant la discussion sur les choix effectués par des savoirs.

La formation à un métier comme l'enseignement caractérisé par une relation à l'humain pleine d'imprévisible, nécessitant une grande adaptabilité, une analyse en urgence des

situations, des prises de décisions souvent non routinières, demande de construire chez le stagiaire des compétences d'analyse de la pratique que ce soit celle de l'expert ou la sienne, non pas pour apprendre à appliquer un geste professionnel identique dans toute situation mais pour construire les moyens de réflexion, de diagnostic et de prise de décision adaptée dans des contextes toujours différents. Le MS travaille avec l'accompagné à la construction du sens de l'action professionnelle et de la réflexion sur cette action (Schön, 1994). Il doit lui permettre de développer les savoirs pragmatiques (Altet, 1996, p. 34), les savoirs d'action (Barbier, 1998) en lui faisant formaliser sa pratique, en l'aidant à faire émerger des savoirs scientifiques de cette pratique lui permettant ainsi de conceptualiser et stabiliser des éléments pour développer ses compétences professionnelles. Cette compétence de l'accompagnant est spécifique à l'accompagnement de professionnels dans des activités complexes dont une partie des gestes professionnels sont non reproductibles comme c'est le cas pour l'enseignement. L'accompagnateur doit alors savoir créer un dialogue qui permet l'intersubjectivité, parce qu'il est capable lui-même de prendre de la distance par rapport à sa propre pratique. Il opère une « double distanciation », c'est-à-dire une mise à distance de la situation et une prise de recul par rapport à lui-même. Ainsi, il donne la possibilité au formé de construire une réflexion sur la situation et sur son activité, sans interférer entre le réel et le stagiaire, mais en lui permettant de « penser par lui-même » (Donnay, 2008). Cela suppose que l'accompagnant maîtrise la spécificité de ce questionnement qui part des réponses du formé pour arriver aux questions et non l'inverse. Cela suppose également un savoir analyser (Altet, 1996) les circonstances et le contexte pour comprendre le sujet dans sa situation dans son ensemble.

- **L'effet d'ensemble est contraint par l'institution**

La construction et la gestion tout au long de l'accompagnement, ce que Vial et Caparros-Mencacci (2007, p. 294) nomment « organisation de la rencontre dialogique avec l'accompagné », est un élément fondamental de la qualité et de l'efficacité de la relation au service de la réalisation du projet, de la coproduction. Cette phase est elle aussi un travail de professionnel. Le MS, s'il accompagne, ne peut s'y soustraire si l'on considère avec Lhotellier

(2001) que conseiller peut se définir comme une démarche de délibération qui prépare une conduite à tenir. Cette démarche « ... vise à la création d'une relation dialogique, à la construction méthodique et plurielle d'une situation-problème, au travail du sens et du temps afin d'élaborer la décision fondatrice d'une action sensée » (Paul, 2009b, p. 38-39). L'ensemble des activités que nécessite cette organisation permet le travail de changement des deux personnes dans leurs projets singuliers qui se nourrissent l'un l'autre, au service de celui de l'accompagné en priorité. Cet effet d'ensemble, contraint conjonctuellement, peut aussi rester artificiel et de façade, sans véritablement prendre corps. Cette situation pose au MS la question de son statut et de son rôle au regard de la formation. Ce MS est à la fois un enseignant qui évolue dans son métier avec ce qui se joue dans le travail avec l'ES et en même temps un formateur qui se transforme également dans cette fonction, toujours grâce au même travail d'accompagnement.

- **Dans le projet de l'accompagné, la priorité est donnée aux objectifs de la formation**

Le projet de changement est externe à l'accompagné et lui est en quelque sorte imposé même s'il l'accepte et le fait sien dans le cadre de sa formation ou tout autre contexte professionnel. L'engagement n'est pas de même nature que s'il lui est propre et l'investissement dans la coproduction peut donc s'en ressentir. Dans le cas de la situation de stage, comme rien n'est prescrit sur la forme de l'accompagnement, toute négociation dans le cadre des objectifs de formation est possible entre les deux protagonistes. Ils peuvent définir des compétences à travailler, choisir des temps de rencontre, décider de situations de travail personnalisées... Cependant en fonction de la posture (telle que nous l'avons définie plus haut) du MS accompagnateur et de celle de l'accompagné dans la relation, une place plus ou moins importante peut être laissée à l'accompagné dans la définition de son point de vue, des objectifs à atteindre ou du projet à réaliser. La situation dissymétrique entre le novice et l'expert peut-être différemment gérée selon les cas. Quelle est la limite de l'accompagnement de la personne en devenir dans cette situation de formation et de production d'un projet ? A quel moment passe-t-on d'une logique de construction à une logique de production ? Le « projet-processus » (Paul, 2009b, p. 30) donne la possibilité d'un

engagement réciproque dans un projet de mobilisation et de changement dans le temps en créant des conditions relationnelles nécessaires pour cheminer ensemble. Le « projet-procédure » (ibid, p. 30) est plus extérieur au sujet. La programmation des résultats est anticipée, les moyens sont mis en rapport avec les fins et l'organisation est rationnelle. On peut parler de contrat mais l'implication est moindre. Le changement également peut être artificiel ou de façade.

Un accompagnement cherche ainsi à prendre en compte la personne dans son projet alors qu'une formation propose à la personne un projet institutionnel contraint et futur dans lequel elle s'inscrit, ce qui représente les deux pôles d'une même dialectique pour le développement d'un sujet. La conjonction des deux n'est pas simple à mettre en œuvre. Créer les conditions d'une vraie relation en prenant en considération le formé dans sa réalité présente, tout en cherchant à lui permettre de s'engager dans un projet de changement en fonction des contraintes de la formation et du métier, est un vrai défi pour le MS. Dans cette situation la question de l'autonomie se pose pour le MS, autonomie au regard de l'institution de formation à laquelle il doit rendre des comptes tout en prenant en considération la personne accompagnée avec sa personnalité et son profil professionnel. Les conditions d'accompagnement du MS sont réellement singulières et complexes. Dans leur référentiel de l'accompagnateur, Vial et Caparros-Mencacci (2007) déclinent ce travail « d'accompagnement de l'autre dans son changement » (p. 297) en indicateurs repères que l'on pourrait appliquer au cas du MS.

Dans ce référentiel, l'accompagnateur est toujours sollicité pour mettre l'accompagné en valeur, en situation de construire par lui-même. Il est attentif à la dimension affective, à la qualité de la relation, à la prise de responsabilité de l'accompagné. Il est au service de son cheminement, de sa transformation. Il agit véritablement pour et avec l'autre toujours en retrait de lui, jamais à sa place. Or dans le cas du MS, son activité d'accompagnement sera toujours soumise à cette tension entre les deux projets avec les dilemmes que cela peut engendrer : aider ou évaluer, soutenir ou critiquer... « c'est un travail sur soi, un travail d'acquisition de connaissances et de compétences complexes et spécifiques essentiellement d'ordre sémiotique et méthodologique » (Jorro, 2007, p. 11).

- **La durée de l'accompagnement est imposée par l'institution de formation**

La notion de cheminement et de transition n'est pas respectée dans son sens premier : un véritable accompagnement ne peut se réaliser que dans la mesure où la personne est prise en compte avec ses besoins propres. Or dans le cas des ES, ils sont tous dans les établissements pour une année scolaire quel que soit leur niveau de compétences au départ. En effet certains ont été vacataires, d'autres comme en EPS ont déjà construit des compétences dans le cadre des stages de préprofessionnalisation en licence, d'autres enfin n'ont jamais été en situation d'enseignement et néanmoins le temps de stage est identique pour tous. Par ailleurs, cette notion de temps ne se limite pas à la durée : il faut également observer la gestion de cette temporalité. Certes, la durée institutionnelle de stage est fixe, mais en dehors de ses heures de cours, le temps de présence de l'ES dans l'établissement est à sa discrétion, la gestion de la mise en œuvre des visites en nombre et leur distribution sur l'année est libre. Dans certaines académies et selon les disciplines scolaires, les IPR ou l'IUFM peuvent recommander un nombre de visites minimum mais c'est là le seul cadre qui est prescrit aux MS. Il reste alors la possibilité pour ces derniers, en concertation ou non avec leur stagiaire de leur consacrer plus ou moins de temps, de proposer ou d'accepter des visites ou des temps de travail divers dans l'année en fonction de l'appréciation des besoins repérés ou exprimés. La gestion de la temporalité est au bon vouloir du MS ou de la dyade selon la relation installée. La prise en compte du formé dans sa singularité et la place qui lui est réservée dans la gestion de son projet peut donc être très variable. Il peut exister une grande diversité de pratiques à propos du choix du moment de la première visite, du nombre de visites, de la possibilité offerte à l'ES de venir voir la pratique de son MS ou de celle d'un autre collègue, du nombre d'entretiens de régulation, de leur durée, des espaces-temps entre les visites ou les entretiens, des moments de travail sur la conception, des temps informels de discussion... De nouveau se pose la question de l'autonomie de l'ES dans la gestion de son projet.

- **L'exercice en contexte professionnel laisse une place très limitée à l'erreur**

Apprendre en situation « réelle » de travail limite la liberté de l'accompagnement. Du point de vue de l'accompagné, il lui incombe la responsabilité d'une efficacité recevable pour l'objet du travail à fournir. Le contexte professionnel n'autorise pas un échec récurrent. Pour le stagiaire enseignant, les élèves doivent poursuivre leurs apprentissages pendant sa période de stage. Les parents attendent l'évaluation des progrès de leurs enfants et de pouvoir rencontrer l'enseignant. Quant à l'accompagnant, il engage sa responsabilité d'une certaine « réussite » de la part du formé, vis-à-vis de l'ensemble des personnes évoluant dans la situation de travail ; pour les collègues qui travaillent avec l'ES, pour la hiérarchie, l'équipe administrative de l'établissement, pour les élèves eux-mêmes et pour les parents, il est quelque part garant de l'efficacité du travail de son ES. En effet face à des élèves qui s'interrogent sur une erreur de la part du stagiaire, devant des collègues qui contestent la démarche du formé par exemple, il peut se trouver dans des situations dans lesquelles il se sent « obligé » d'intervenir pour faire évoluer une situation d'enseignement qu'il considère comme critique, de donner sa solution, de décider pour le stagiaire, allant alors à l'encontre de ses intentions d'accompagnateur qui permet au formé de faire des erreurs, qui lui donne la possibilité d'essayer, de prendre du temps pour réussir. Dans ce cas il privilégie sa fonction d'enseignant à celle d'accompagnateur et de formateur en réduisant considérablement l'autonomie et la responsabilité de l'ES dans son activité.

- **La position du MS à la marge du système de formation lui laisse une liberté d'exercice et l'isole**

A priori, la situation d'accompagnement ne met en présence que deux personnes, l'accompagnateur et l'accompagné, ce dernier étant l'objet du travail du premier. La réalité est que la dyade vit et fonctionne dans un contexte de travail et de formation dans lequel les deux protagonistes sont loin d'être seuls car ils appartiennent au système dans son entier, avec ses contraintes, ses valeurs, ses objectifs et l'ensemble des personnes qui y assument

une fonction. La position du MS accompagnateur dans ce système mérite d'être caractérisée car elle engendre à la fois des obligations et des libertés qui influencent ses activités.

Selon Paul (2009b), l'accompagnement est souvent à la périphérie du système, comme un « plus » accordé. L'auteure utilise la métaphore du centre et de la marge pour expliquer le positionnement de l'accompagnement dans les différents champs professionnels. Ce dispositif existerait pour justifier, renforcer un objectif de formation quand celui-ci ne peut pas apparaître comme central dans l'institution mais qu'il est repéré comme nécessaire et indispensable par cette dernière.

La formation des maîtres qui se déroule dans les IUFM et dans les établissements scolaires se définit comme une formation professionnalisante. En effet, les stages et plus particulièrement le stage en responsabilité sont des espaces de formation qui permettent spécifiquement la construction de compétences adossées à des connaissances théoriques car ils sont ancrés dans le monde professionnel et alternent avec des journées de retour dans les lieux de formation. Cette volonté s'affiche aussi par un accompagnement de l'ES réalisé en partenariat entre formateurs du terrain et formateurs du centre de formation. Cependant l'alternance intégrative revendiquée n'est pas toujours véritablement effective (Altet, 2005) car si les MS font institutionnellement partie de l'ensemble des formateurs et du système, ils sont dans une certaine mesure « satellisés » (Paul, 2009b), intervenant essentiellement dans leur contexte de travail en établissements scolaires et non dans le cadre du centre de formation. En outre les MS dépendent hiérarchiquement des rectorats et non de l'IUFM. Cette position que l'on peut qualifier de périphérique leur accorde une certaine liberté dans leurs pratiques de tutorat vis-à-vis de la formation à l'université (Merle, 1999) dont ils sont relativement éloignés. Leur expertise reconnue dans le métier d'enseignant légitime leur posture de professionnel de la formation. Cette situation d'accompagnement, ce dispositif de stage qui assure une part de la nature professionnalisante de la formation est plébiscitée par tous les acteurs du système (Baillat, 1996, Pelpel, 1996, Miesusset, 2007, 2010), mais est-elle valorisante pour ceux qui l'exercent ? Sont-ils réellement en relation avec l'institution « formation » ? En effet, les MS sont chargés d'une mission coûteuse en temps, sans véritables outils ou compétences que celles que leur métier d'enseignant leur confère pour assumer une activité

d'accompagnement, de conseil et d'évaluation bien spécifique. Ils assument leur fonction et participent au bon fonctionnement du système tout en en contestant parfois son organisation, les moyens, les contraintes (Merle, 1999). Mais s'en tenir à contester sans intervenir sur une évolution possible invaliderait leur travail et leur fonction. Il faudrait qu'ils puissent interférer sur la formation, mais est-ce vraiment le cas ? Ils rendent compte à l'institution en donnant un avis de validation ou non de l'ES sans véritablement participer à la conception de la formation. Ils sont relativement isolés pour réaliser ce travail.

Paul (2009b) précise que ce « défi ne peut être que le fruit d'un travail d'équipe, de professionnels réfléchissant sur leurs pratiques et leurs fondements, et sur le pari d'une créativité des organisations à travers leurs acteurs, laquelle créativité à son tour est susceptible de re-légitimer l'institution » (Paul, *ibid.*, p.57). Or ce qui fonde la légitimité du MS est uniquement le fait qu'il accompagne l'ES sur le terrain de stage.

- **La validation de l'ES par le MS tend à réduire l'évaluation de l'accompagnement à un contrôle**

Un véritable accompagnement ne peut exister sans perspective d'évaluation, mais le contrôle n'y a pas sa place car « c'est la différence entre piloter le changement et accompagner le changement » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 152). La confusion des genres n'est pas envisageable dans un dispositif d'accompagnement authentique dans lequel « l'évaluation est nécessaire, pour que d'un point de vue éthique, l'accompagnement ne se réduise pas au couple accompagnant/accompagné » (M. Paul, 2009b, p. 105). Pour autant, évaluer n'est pas contrôler. L'évaluation pose le sens de ce qui est fait, elle donne des repères dans l'agir mais dans un accompagnement, elle est aussi mouvante dans le cheminement et dans le temps de l'accompagnement. Elle s'effectue depuis trois points de vue : l'institution, le système et le sujet. Contrôler n'est qu'un moment d'un système d'évaluation (Ardoino, 1990). Evaluer c'est repérer avec l'ES l'évolution, les avancées dans le changement, ou lui permettre de le faire par lui-même. L'évaluation est alors conçue dans sa fonction formative (Allal, 1979), voire formatrice (Nunziati, 1990) dans une perspective

d' « évaluation-conseil » (Jorro, 2007). Elle permet de donner au formé du sens à ses apprentissages à ses progrès, de réguler en cours de construction.

Pour le MS, l'adaptation du contexte aux besoins du formé est contrainte par le cadre de la formation : le temps de formation et le référentiel sont les mêmes pour tous les ES. Cependant le MS cherche à adapter au plus près ses activités de formateur en fonction des progrès de l'ES. Il se situe ainsi entre le modèle de « guidance » (Allal, 1979, p. 135, citée par Vial *et al.*, 2007, p. 133) qui demande de se référer systématiquement à un ensemble de critères établis et le modèle d'évaluation du cheminement de l'accompagnateur qui permet des apprentissages plus ou moins prévus. Ce dernier modèle demande de la part de l'accompagnateur un travail de repérage voire d'anticipation des apprentissages du formé et l'actualisation du référentiel initial pour rester au plus près pour rendre compte des progrès. Le MS ainsi est dans l'entre deux : il doit rester à l'écoute en acceptant l'imprévisible, mais envisager des trajectoires possibles plus linéaires en rapport avec le projet de formation défini. Le MS dans le travail d'évaluation oscille entre la posture de contrôleur et de conseiller (Jorro, 2006a), il est dans celle d' « ami critique » (Jorro, 2006b) qui requiert des compétences d'écoute, de questionnement pour permettre de faire expliciter sa pratique au formé. Cependant, parce qu'il est dans le cadre de la formation d'un enseignant, il doit également mobiliser d'autres compétences, car il doit selon Maubant (2007, p. 44)

... disposer des savoirs lui permettant, d'une part, de situer les dires de l'enseignant au regard d'un cadre théorique et conceptuel proposant une lecture compréhensive de la pratique et, d'autre part, de maîtriser les outils d'investigation nécessaires pour faire fonctionner cette confrontation entre la pratique éclairée et la pratique effective.

L'évaluation conseil positionne l'activité de MS dans la dynamique de l'accompagnement, parce qu'elle « se développe sur fond de reconnaissance, identifiant la particularité de la situation, la singularité des acteurs, les enjeux cachés et apparents pour dégager des synergies nouvelles en partant de l'existant » (Jorro, 2007, p.11). C'est donc placer le conseil non pas dans un schéma dans lequel tout est joué d'avance, tel un diagnostic posant des recommandations à suivre, mais dans une acception de « mise en

intrigue de l'action à venir parce qu'elle est le fait d'acteurs » (Ricoeur, 1991, cité par Jorro, 2007, p. 11). La relation y est différente car l'accompagné est reconnu capable d'apprendre de son expérience, de s'approprier l'évaluation pour participer à la construction de son changement.

Une évaluation dans un accompagnement doit « favoriser le retour sur l'appris » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 299). Les auteurs proposent dans leur référentiel un ensemble d'activités qui spécifient cette proposition d'action. Certaines sont envisageables dans le cas du dispositif de formation des enseignants, d'autres non. On retrouve alors la difficulté de tenir un accompagnement « authentique » dans le contexte de formation, par exemple l'idée de « décider avec le formé de la forme de la restitution et à qui, si besoin d'une restitution » (ibid. p. 299) n'est pas recevable, puisque les conditions (format et destinataires) des rapports de visite sont prescrites. En revanche dans une perspective d'évaluation-conseil, inciter le formé à se donner des perspectives, des projets, à repérer des besoins, lui demander d'exprimer les avancées construites dans tous les domaines de compétences, apparaît souhaitable. Favoriser la séparation de la dyade pour donner au formé la force de son autonomie est une activité qui fait également partie du processus d'évaluation.

En formation des enseignants cette évaluation s'accompagne d'un contrôle, d'une validation réalisée par le MS, l'accompagnateur lui-même. Le référentiel de compétences professionnel est théoriquement le support de l'évaluation et du rapport de stage réalisé par le MS en fin d'année. Tout le paradoxe est là. Cette situation est impossible à tenir dans une authentique perspective d'accompagnement : la même personne doit à la fois évaluer le processus de construction de l'ensemble des compétences et également valider en fin de parcours. Cette obligation crée chez le stagiaire une difficulté à laisser voir totalement ses besoins ou ses difficultés, ainsi la recherche de la validation peut engendrer chez le formé, des attitudes de « conformisation » (Brau-Antony, 2010) pour répondre à la demande du référentiel, des attitudes de recherche d'efficacité à court terme, sans véritable déstabilisation et reconstruction de compétences. La peur de ne pas être validé positivement peut masquer des manques, des questions, voire des incompréhensions. Des dysfonctionnements dans la relation dus à un manque d'authenticité dans la dyade (Trohel,

Chaliès, Saury, 2004) peuvent s'installer, établissant une relation de confiance de façade. Cet état de fait va à l'encontre d'une réelle relation d'accompagnement, pouvant aller jusqu'au refus de l'ES à construire des compétences et à évoluer dans le changement, de peur de déstabiliser des acquis. Du point de vue du MS, ce rôle de contrôleur peut donc être particulièrement difficile à concilier avec celui d'accompagnateur qui privilégie la personne et la prend à son niveau quel qu'il soit pour l'aider à se transformer au mieux de ses possibilités mais sans obligation de seuil à atteindre (Paul, 2009b). Il est parfois enclin à de la « compassion » (Darling-Hammond, 2001, cité par Chaliès *et al.*, 2009, p. 88) et limite l'objectivité de son évaluation (Bullough & Draper, 2004, cités par Chaliès *et al.*, 2009, p. 88). Des non-dits de part et d'autre peuvent petit à petit s'instaurer et fausser la relation, la rendre stérile, chacun alimentant un dialogue qui ne reste que superficiel et ne permet pas une vraie construction de compétences mais simplement une apparence polie (Trohel *et al.*, 2004).

Nous touchons là un point particulièrement sensible voire une limite très forte de l'accompagnement en formation. Certes, l'accompagnement engage la responsabilité d'une personne sur une autre, dans un dispositif, et il est nécessaire de pouvoir s'appuyer sur un cadre, une référence, tout en respectant les personnes pour pouvoir mener une évaluation, car l'incertitude et l'aléa engendrent un mal-être des personnes (Vial *et al.*, 2007). Par ailleurs, le cadre de la formation, nécessite un contrôle, une validation institutionnelle de l'action menée. Les deux fonctions d'évaluateur et de contrôleur n'ont pas les mêmes buts, ne suscitent pas les mêmes attitudes même si elles sont complémentaires, utiles et exigées dans le cadre d'une formation professionnelle (Paul, 2009b). Cependant, demander au MS de jouer les deux peut lui poser un dilemme difficile à assumer : évaluer ou contrôler, ce qui pose pour lui très spécifiquement dans cette situation la question de son identité au regard de la formation (Chaliès *et al.*, 2000, 2009).

Suite à la mise en perspective de ces différentes caractéristiques de l'accompagnement avec les contraintes d'un contexte de formation et plus particulièrement dans le cas de la fonction de MS, nous pouvons repérer combien accompagner et former ne se confondent

pas. Au regard de cette analyse, il apparaît que l'activité du MS est complexe à mettre en œuvre dans une dynamique d'accompagnement authentique.

Si l'accompagnement en formation n'est pas à proprement parler un métier, mais une fonction, c'est parce que le professionnel tient d'abord son efficacité d'une posture : efficacité symbolique car il représente l'institution et imaginaire puisqu'il s'engage en tant que personne dans la relation d'accompagnement, ce qui est le cas du MS. Cette posture engage de nombreuses actions : accueillir, enclencher du dialogue, apporter des informations, travailler sur la demande, le contrat, le suivi et la régulation d'un changement, gérer l'évaluation et également le contrôle de l'ensemble. L'activité d'accompagnement du MS s'inscrit dans les missions qui font l'objet de la prescription institutionnelle. Ces missions sont assez larges et laissent beaucoup de latitude, de liberté d'interprétation au MS à propos de ce qu'il y a à faire et comment le faire. Nous avons cherché dans cette partie sur l'accompagnement à définir cette notion et à la spécifier dans le cas du MS. Accompagner semble demander un développement de compétences qui sont plus de l'ordre des postures que de la technicité. Il est question de créer une relation avec une personne en construction professionnelle dans une temporalité à gérer : il nous appartiendra de préciser de quoi est faite cette activité.

La fonction de MS se centre également sur une pratique spécifique qui est l'activité de conseil sur le métier d'enseignant. Il est bien question pour le MS de permettre à l'ES de construire des compétences professionnelles, de faire ce qu'il est commun de nommer du « conseil pédagogique ». Si le conseil fait partie des pratiques d'accompagnement comme le souligne Paul (2004, 2009), il nous faut maintenant poursuivre notre réflexion en analysant ce que dit la littérature scientifique sur les « activités de conseil » dans le champ de l'analyse du travail et plus particulièrement dans le cadre de la formation des enseignants.

1.2. Le conseil

Conseiller est un terme relativement commun. Le multi-usage de ce mot ne rend pas la tâche facile quand il s'agit d'en préciser le sens, l'utilité, la fonction et d'en faire un objet de recherche. Paul (2009b) constate 11313 références d'ouvrages à l'index « conseil »²⁶ et attribue la dilution du sens de ce mot à son utilisation aussi bien dans les actes de la vie personnelle et privée que dans les activités de la sphère professionnelle. Certains termes voisins le sont tout autant comme l'accompagnement qui traverse également différents champs avec un même problème de polysémie comme nous l'avons vu précédemment.

1.2.1. Le conseil : une situation de travail qui consiste à agir pour et avec un autre

L'activité de conseil est présente historiquement depuis longtemps. « Dès les sophistes qui formaient les citoyens à l'art de l'argumentation, elle revêt d'abord un sens politique : toute personne peut délibérer et agir en conséquence, toute personne peut s'aider d'un consultant pour porter un regard sur soi, apprendre à se connaître et diriger sa vie » (Foucault, 1984, cité par Jorro, 2007, p.10). Les cabinets conseils, les ingénieurs conseils, et autres conseillers ont toujours joué un rôle important dans le domaine politico-économique. En matière d'éducation et formation, le conseil peut apparaître sous la même forme qui relève du conseil éclairé des instances politiques au sujet de la mise en application des directives ministérielles sur les programmes ou sur les établissements, être appréhendé comme un geste professionnel auprès d'une personne pour l'aider, ce qui est le cas des MS.

²⁶ Etabli à partir du site www.amazon.fr. Consultation au 16.06.2008.

Le conseil appartient à ces situations de travail qui consistent « à agir pour et avec un autre » (Mayen, 2007, p. 51). Ces situations nombreuses dans le monde du travail, consistent à offrir un service à quelqu'un. Les professionnels de ces activités rendent un service, aident, conseillent, orientent, accueillent, accompagnent une ou des personnes. Le travail s'effectue dans l'interaction et engendre une coproduction qui nécessite une relation de qualité.

... cela signifie d'une part que le produit de la transaction entre deux agents économiques est partiellement défini au cours des interactions entre ces deux agents. Mais, d'autre part, cela implique, comme le souligne Hatchuel (1994) de concevoir la relation de service comme une relation « entre des acteurs adoptant des engagements hétérogènes ou dissymétriques et les percevant eux-mêmes comme tels ». La coproduction peut ainsi se réduire à une simple sollicitation de départ de la part d'un des agents, mais peut être beaucoup plus importante, le demandeur pouvant participer également à la définition des objectifs, au contrôle du déroulement des interactions, à l'évaluation des résultats (Cerf & Falzon, 2005, p. 5-6).

Les « situations de service » (Cerf & Falzon, 2005, p. 6) sont caractérisées du point de vue de l'ergonomie à partir des points suivants :

- « un objet de travail commun aux interactants (ce qui ne signifie pas l'identité des projets) ;
- l'inégalité des moyens (physiques ou cognitifs) ;
- l'existence de moyens – complémentaires – de part et d'autre ;
- une relation d'aide instituée socialement qui exige à la fois la disponibilité du spécialiste, la sincérité de la demande de l'utilisateur, et, de part et d'autre, le devoir de mise en œuvre des moyens disponibles pour satisfaire la demande » (Cerf et Falzon, 2005, p. 6).

Toutes les « situations de service » n'engendrent pas de coproduction, mais le conseil s'inscrit lui dans ce cas car « le conseil est une activité dans laquelle un prestataire met

temporairement à la disposition d'un bénéficiaire ses compétences pour l'aider à prendre des décisions (notion de conseil au sens strict) ou à conduire des actions (notion d'accompagnement) » (Valléry, Cerf, Leduc & Compagnon, 2005, p. 135).

La fonction de MS appartient à cette classe et plus généralement à cet ensemble d'activités dans lesquelles le professionnel agit pour et avec un autre. C'est une situation de service dans laquelle la coproduction se réalise dans l'interaction, voire dans la coaction, et qui met en jeu des interactions cognitives et/ou physiques entre les acteurs, dans un contexte professionnel collectif. Elle a en outre une spécificité puisqu'elle se déroule dans le cadre d'une formation.

Deux caractéristiques jouent un rôle essentiel dans ces activités : l'interaction et la coproduction. La gestion de la relation humaine qui se crée dans ces situations est une activité importante pour le conseiller et la communication y est centrale. Valléry *et al.* (2005) citent Gadrey et de Bandt (1994) qui précisent que

... le service offert est toujours une combinatoire d'expertises, mais aussi d'accompagnement, de confrontation d'idées ou d'opinions, de dialogues, pour élaborer une solution en commun. (...) Ainsi le conseil est un service délicat, car c'est une proposition qui ne doit en aucun cas prendre la forme d'une imposition (...) Ainsi, cette activité suppose, pour être menée à bien, une écoute fine et attentive de l'utilisateur (p. 135-136).

Pour Compagnon et Cerf (2000), la communication entre le professionnel et le bénéficiaire a plusieurs fonctions :

- celle de construire l'analyse de la situation dans laquelle est le bénéficiaire, de repérer les problèmes, d'émettre des hypothèses, de reformuler les demandes ou faire émerger les questions, de laisser trouver des solutions ou des actions possibles pour résoudre le problème, voire de proposer des idées d'actions. La communication est l'élément qui permet d'engager la discussion, de créer les conditions de la

réflexion commune et d'aider le bénéficiaire à prendre des décisions. Elle a alors une fonction de résolution coopérative de problèmes ;

- celle de prescrire car le conseil engage le professionnel expert à faire en sorte que le bénéficiaire trouve une solution. Grâce à ses connaissances construites dans d'autres situations, à son expérience et à son expertise d'enseignant, il se doit de fournir une proposition, qu'elle vienne de lui ou de l'autre, s'il a la capacité de lui faire mener l'analyse jusqu'à ce que ce dernier trouve par lui-même une ou des actions envisageables pour résoudre son problème. C'est plus ou moins directif, mais le conseillé attend toujours une solution à sa situation ;
- celle de gérer la relation dans le temps, d'organiser la temporalité de l'interaction, la forme, les moments, les lieux, le rythme, de définir les droits et devoirs de chacun.

Pour ces deux auteurs cités par Valléry *et al.* (2005, p. 137) l'activité de conseil est une combinaison de ces trois fonctions qui se développent dans l'interaction. Ils précisent par ailleurs que l'activité de conseil demande également de la part des prestataires de travailler avec d'autres intervenants, de maintenir à jour ses connaissances et savoir-faire, sachant que la formation n'est pas une priorité dans ces fonctions, mais aussi de synthétiser ou parfois valider les travaux effectués par le bénéficiaire.

Dans le texte qui cadre la fonction de MS, la mission de conseil est explicite. Nous sommes donc bien dans cette catégorie de situations identifiée par Mayen (2007) dans laquelle le travail consiste à agir pour et avec un autre. Selon cet auteur, cette famille de situations présente les caractéristiques suivantes :

- les situations de travail dans lesquelles intervient le facteur humain génèrent une grande imprévisibilité ;
- l'accès au résultat de l'action n'est pas toujours direct et peut être partiel ;
- l'identification de ce qui relève spécifiquement du travail du professionnel au regard du résultat de l'interaction n'est pas toujours évidente ;
- l'appréciation du résultat peut être différente d'un protagoniste à l'autre en fonction de leurs attentes ou de leur conception de la situation ;

- l'activité du professionnel est au service du bénéficiaire mais est également contrainte par le contexte humain et matériel de la situation ;
- la différenciation entre quotidien et professionnel est parfois difficile ;
- la relation d'aide est une obligation ;
- le bénéficiaire du service à des droits ;
- la situation n'est qu'une partie de l'activité du bénéficiaire ;
- les objets du travail du professionnel sont composites, complexes et imbriqués ;
- des compétences de communication spécifiques dans le domaine du langage sont mobilisées par le professionnel tel que tenir une attitude dialogique.

Nous explicitons maintenant l'ensemble des caractéristiques de ces situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre rapportées à la fonction de MS. De même que nous l'avons fait pour l'accompagnement, nous construisons des repères pour conduire l'analyse de l'activité du MS en tant que pratique de conseil.

1.2.2. Le cas du conseil dans la fonction de maître de stage

- **Les situations de travail dans lesquelles intervient le facteur humain génèrent une grande imprévisibilité**

Dans ces situations de rapports humains, il est difficile de construire des routines reproductibles, de s'appuyer sur une expérience unique. Or l'improvisation et l'adaptation opérante ne sont pas le fruit du hasard. C'est le cas du MS dans lequel il semble nécessaire qu'il se crée des repères pour pouvoir organiser son action en fonction de l'analyse de la situation dans le contexte au moment voulu. Par ailleurs, chacun des deux protagonistes agit en fonction de sa personnalité, de son degré d'investissement, des buts qu'il s'assigne et qui parfois sont différents de ceux de l'autre. Chaque personne en fonction de son état psychologique, de son niveau d'expertise ou d'analyse, des objectifs qu'il s'est fixés au

moment de l'action, va réagir différemment. Chacune des deux personnes a une grande variabilité interne qui se cumule avec celle qui existe dans la relation en fonction du type de climat instauré entre les deux, du degré de confiance ou encore de la différence de statut.

- **L'accès au résultat de l'action n'est pas toujours direct et peut être partiel**

La construction de compétences professionnelles d'enseignant est un processus qui se déroule dans un temps long. La période de stage ne suffit pas pour construire l'ensemble des compétences et tout au long de sa carrière chaque enseignant poursuit son évolution professionnelle. Le travail d'aide à la construction des compétences qui est demandé au MS est donc en résultat différé, dans le sens où il n'est pas toujours évident de pouvoir repérer pour soi ou de faire repérer à l'ES un progrès tangible dans l'instant de l'action, voire dans le temps imparti au stage.

- **L'identification de ce qui relève spécifiquement du travail du professionnel au regard du résultat de l'action n'est pas toujours évidente**

La situation de formation en stage met la dyade MS/ES en relation avec un ensemble d'éléments tels que le contexte de l'établissement, les élèves et leurs caractéristiques, les contenus à enseigner, les programmes de la discipline, les collègues, le rapport avec l'institut de formation et l'ensemble des cours. Ainsi, les progrès de l'ES, sa satisfaction ou ses difficultés sont imputables à la dynamique de l'ensemble et la part « pure » attribuée au travail effectué par le MS n'est pas toujours clairement identifiable ni par l'un ni par l'autre. De plus, cette impossibilité de rendre au professionnel ce qui lui est dû, de bien identifier la spécificité de son action, donne l'impression que son activité est facile voire inutile, pour toute personne qui regarde la fonction de l'extérieur. Cette situation peut générer une question identitaire pour le MS entre sa personne privée et celle de professionnel.

- **L'appréciation du résultat peut être différente d'un protagoniste à l'autre en fonction de leurs attentes ou de leur conception de la situation**

Chacune des deux personnes apprécie la situation de son point de vue et avec ses attentes. Ces différences de regards peuvent entraîner des malentendus qui sont susceptibles d'altérer l'interaction ou de limiter l'efficacité du résultat. Les deux logiques sont parfois différentes : l'ES recherche souvent une efficacité rapide et des solutions immédiates (Kyriacou *et al.*, 2007, cités par Chaliès, 2009, p. 90) alors que le MS peut poursuivre un objectif de transformation de son tuteur à plus long terme. Par ailleurs les préoccupations sur une même situation de travail et les façons de la résoudre peuvent également être discordantes (Trohel *et al.*, 2004), entraînant un dialogue de sourds (Brau-Antony et Grosstephan, 2010) par incompréhension réciproque. Chacun expose ses arguments sans écouter l'autre ou l'un lâche prise laissant l'autre discourir sans véritablement prendre en considération ses propos. Le décalage peut également prendre la forme suivante : le MS pense que son ES ne veut plus l'écouter et l'ES n'ose pas insister et se trouve frustré de ne pas avoir plus d'informations de la part du MS sur la situation de travail qui lui pose problème (Trohel *et al.*, 2004). Ces incompréhensions réciproques sont susceptibles d'altérer une relation de confiance nécessaire à la poursuite de l'activité de conseil.

- **L'activité du professionnel est au service du bénéficiaire mais est également contrainte par le contexte humain et matériel de la situation**

La situation de stage en responsabilité est une situation réelle de travail : il n'y a pas de simulation, de retour en arrière possible. La situation se déroule et il n'est pas envisageable pour l'ES d'en sortir, sauf cas exceptionnel. La position du MS lorsqu'il observe son ES en situation d'enseignement est parfois délicate car son choix d'action sur le moment peut être en contradiction avec ses objectifs de formation. Il doit savoir s'adapter dans l'urgence au mieux pour l'ES, mais aussi pour les élèves ou toute autre personne qui intervient dans le moment de l'action, ou qui peut être amenée à supporter les conséquences de la situation.

Les MS se sentent entre autres « responsables de la qualité de l'enseignement délivré par les ES à leurs élèves » (Carver & Katz, 2004, cités par Chaliès *et al.*, 2009, p. 90). La situation de conseil nécessite la prise en compte par le MS de l'ensemble de la situation de travail dans laquelle elle se joue. Cette caractéristique pose la question de l'autonomie de l'ES dans son acte d'enseignement.

- **La différenciation entre quotidien et professionnel est parfois difficile**

Mayen (2007, p. 54) souligne une difficulté principale dans ces situations :

... les modes d'action experts dans ce type d'activité sont souvent contre-spontanés. Ils diffèrent des modes d'action ordinaires construits dans l'expérience de la vie, dans l'expérience domestique et personnelle. Or beaucoup d'activités de service ressemblent à des activités ordinaires dont chacun de nous a l'expérience, ce qui est trompeur. La construction et le développement de schèmes professionnels suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités.

De l'extérieur, ces situations semblent ainsi « faciles ». Elles présentent des activités dont le vocabulaire utilisé (conseiller, accompagner, aider, orienter) est courant et ne renvoie pas à un champ technique ou à un métalangage. La croyance de savoir-faire amène chacun à penser qu'il est aisé de le faire dans des situations professionnelles. Mayen (2007) donne le cas des assistantes maternelles qui s'occupent d'enfants, ce que toute mère de famille peut penser être capable de faire. Ce regard social sur ces activités provoque chez certains professionnels une déconsidération de leur travail qui ne peut pas être une base de développement du professionnel lui-même ni de l'activité. Cette déconsidération de la part de personnes extérieures à la fonction peut être vécue par le MS dans son activité de conseil auprès de l'ES. Du point de vue du professionnel lui-même, il n'est pas évident de faire la part des choses entre ce qui relève de la vie courante et de la pratique professionnelle. Ce qu'il fait, la manière de gérer certaines activités comme celle de conseiller s'est aussi

construite dans sa sphère privée et la transposition de cette activité dans le milieu professionnel amène obligatoirement des différences qu'il est nécessaire d'identifier et de conceptualiser pour mieux les construire d'un point de vue professionnel pour les utiliser à bon escient dans la situation de travail. Le concept « aider l'autre » est ainsi très familier. Mayen (2007, p. 57) utilise le terme de « concept quotidien ». C'est un concept « pragmatique » puisqu'il est déjà utilisé dans les situations de vie de tous les jours mais pour cet auteur, il requiert « un processus d'élaboration professionnelle dont le processus de conceptualisation est la composante principale » (ibid, p. 57). Le professionnel a parfois des difficultés à se situer dans le dispositif. Jusqu'où aller ? Aider jusqu'où ? Pour le bien de l'autre, le bien pour soi, ou le bien pour l'institution ? Faire un compromis entre l'ensemble ? De nouveau la question de son identité entre sphère personnelle et sphère professionnelle est posée. Conseiller pour le MS c'est donc rompre avec l'idée que les situations de conseil vécues au quotidien sont transférables dans la sphère professionnelle.

- **La relation d'aide est une obligation**

Ces situations placent deux personnes en présence dans une relation de dépendance obligée par le contexte professionnel : l'une a besoin de l'autre, mais c'est une forme de contrainte, même si la personne conseillée reconnaît ce besoin. Dans le cas des ES, même s'ils plébiscitent le MS comme aide à la construction des compétences professionnelles lors du stage en responsabilité (Perez-Roux, 2007), c'est la formation qui les contraint à cette co-activité. Cela crée entre les deux personnes une relation d'obligation avec un format cadré sur différents éléments : la durée, l'évaluation... L'ES peut ainsi entrer dans la relation de conseil avec des attitudes différentes envers le MS : bienveillance, intérêt, rejet, modélisation, opposition, indifférence, admiration, soumission.... (Trohel *et al.*, 2004). La relation n'est pas spontanée. Le climat de confiance est à construire tout du moins à stabiliser et, sans ce climat, une relation d'aide efficace et formatrice devient difficile à installer. Le conseiller est positionné « au-dessus » de celui qui a besoin du service à la fois dans son niveau d'expertise et dans le fait qu'il est indispensable à ce dernier (Vial *et al.*, 2007). Le bénéficiaire du service a besoin du conseiller que celui-ci le souhaite ou non. Ce

dernier peut donc être dans l'obligation de rendre le service parce que c'est sa fonction, et cela peut lui peser ou non mais ce service peut également être un choix ce qui est le cas des MS qui peuvent accepter ou refuser de prendre le rôle de conseiller d'un ES. Les raisons de l'acceptation des MS peuvent être diverses, comme celles de leurs refus : mais cette possibilité de refuser permet de considérer que ceux qui acceptent la fonction le font de leur plein gré et y trouvent un intérêt, une motivation (Merle, 1999). Ainsi seul l'ES se voit contraint de se trouver dans la situation de tutelle.

- **Le bénéficiaire du service a des droits**

Dans beaucoup de situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre, l'usager paye le service rendu. Ainsi, le client, le bénéficiaire de la prestation a des droits et des attentes que connaît le prestataire du service, ce qui n'est pas le cas pour le MS. Dans le cas du service public c'est l'Etat qui rémunère le conseiller, ce n'est pas l'ES. C'est une forme de service gratuit pour l'ES puisqu'il ne paie pas pour être conseillé et accompagné. Quelle est la valeur du service, le contenu, le niveau attendu, réclamé, proposé ? Quels sont les droits et devoirs des deux protagonistes ? Dans les textes des missions des MS (MEN, 1992, 2010) et celui qui cadre la formation des maîtres (MEN, 2006) deux éléments sont présents sur ce point pour les MS : un droit à la formation et une rémunération pour assumer la fonction. Pour ce qui est des ES, rien n'est explicitement précisé sur leurs droits en situation de stage en responsabilité et sur ce qu'ils sont susceptibles d'attendre précisément de la part du MS. Les instituts de formation proposent en général un cadrage écrit ou oral dans les premières journées de formation sur quelques points comme le nombre de visites dû à l'ES, les conditions de visite des MS ou la forme de validation. La gestion de cette situation de conseil est assez ouverte et laisse chaque MS et l'équipe d'établissement organiser les conditions de la mise en œuvre de la co-action entre les deux. En l'absence d'un cadrage précis on peut imaginer une diversité de pratiques et autant de conditions et de droits différents que de contextes pour les ES. Quant aux attentes, aux craintes que suscite la situation pour l'ES qui dépend fortement du MS, si elles ne sont pas explicitement discutées et mises au jour entre les deux, elles peuvent engendrer

des incompréhensions de part et d'autre susceptibles d'altérer la relation. Là encore, la configuration relationnelle est risquée (Mayen, 2007) et relativement aléatoire.

- **La situation n'est qu'une partie de l'activité du bénéficiaire**

Les moments de co-activités se passent dans un temps souvent réduit ou par période et ne constituent qu'une partie des activités que vit l'usager au quotidien. Ils sont donc influencés par ce que les deux personnes vivent en dehors. En l'occurrence, l'ES en formation est en stage en responsabilité. Quelle que soit la répartition temporelle des dispositifs sur l'année, les périodes de stage alternent avec des temps de formation dans les centres de formation. Dans la situation de stage elle-même, l'ES n'est pas toujours avec le MS. Il est parfois seul avec ses élèves, il travaille avec d'autres collègues ou l'équipe administrative, il conçoit seul ou avec d'autres ES ses séances, bilans, rapports... Il a donc toute une palette d'activités qui font partie de son année de formation et à travers lesquelles il construit des connaissances, des compétences, en plus de celles qu'il partage avec son MS. Il vit ainsi des formes de relation différentes : en groupe, seul, à deux. Il assume des identités et des statuts différents : étudiant, fonctionnaire stagiaire, enseignant novice, collègue, élève, enfant (Trohel *et al.*, 2004). Ce qui se passe en dehors de l'espace de la co-action avec le MS est donc conséquent. Pour le MS, la représentation de ce que vit l'ES dans les autres espaces que le sien semble donc indispensable pour se positionner et agir en fonction des événements ou activités vécus en dehors de la relation, « c'est aussi un moyen de construire une compréhension du point de vue de l'autre et de pouvoir se situer dans la co-activité avec lui » (Mayen, 2007, p. 59).

- **Les objets du travail du professionnel sont composites, complexes et imbriqués**

Mayen établit une différenciation des objets qui fondent le travail d'un professionnel dans ces situations. Le premier, « l'objet de l'intervention » (Mayen, 2007, p. 60), c'est-à-dire l'objet du service sur lequel le professionnel est censé posséder une expertise et apporter sa contribution pour le transformer ou le faire évoluer. Dans la situation de conseil en formation des enseignants, cet objet porte sur les compétences d'enseignant. Cet objet est également celui du « client » c'est-à-dire de l'ES dans notre cas. Il est pour Mayen composé de deux propriétés, « les propriétés « techniques » que l'on pourrait aussi nommer « objectives » et les propriétés de la relation que l'utilisateur entretient avec cet objet, dans sa vie et au sein de la relation de service elle-même » (ibid., p. 60). Enseigner requiert un ensemble de compétences « techniques » que le MS doit maîtriser de par son expertise, mais la façon dont l'ES se représente ou conçoit cette activité professionnelle nouvelle pour lui, ainsi que la représentation qu'il se fait de la façon qu'il a de la mettre en œuvre dans le cadre du stage, sont également des éléments qui font partie de l'objet de l'intervention du MS. Si l'objet du service est double, l'activité du MS est multiple. Il intervient sur les compétences d'enseignant et utilise des « outils techniques » de formation, mais il doit également gérer la relation avec l'ES en tenant compte et en maîtrisant au mieux tous les comportements et jeux de langage propres à la situation de travail c'est-à-dire « coopérer pour co-produire le service et communiquer pour coopérer » (ibid., p. 60). Sans oublier que cette « co-activité » s'inscrit dans un cadre institutionnel que le MS doit également connaître et auquel il se réfère, celui de la formation des enseignants et ses contraintes spécifiques. Cette activité complexe nécessite ainsi la maîtrise de compétences à la fois dans les domaines de l'enseignement, de la formation d'adultes, de la communication et des connaissances à propos du cadre institutionnel de formation. De surcroît, ces différents registres doivent se compléter et se réguler dans la pratique du MS en fonction de chaque personnalité d'ES et de chaque contexte de travail.

- **Des compétences de communication spécifiques dans le domaine du langage sont mobilisées par le professionnel, telles que tenir une attitude dialogique**

Selon Falzon (1989) (cité par Mayen, 2007, p. 62) : « les compétences communicatives ne sont pas indépendantes des connaissances du domaine de l'activité » ni indépendantes de ce qui se joue dans le contexte de travail. Les propriétés de l'objet de travail sont à la fois les propriétés « techniques » relatives à l'objet de l'intervention, en l'occurrence l'aide à la construction de compétences professionnelles d'enseignant pour l'ES, mais également celles qui permettent la gestion de la relation entretenue avec ce dernier dans la vie courante et professionnelle en fonction des comportements, des langages spécifiques et des formes de rapports humains vécus dans le cadre de la situation de travail et dans le dispositif de formation. Ces compétences jouent un rôle non négligeable dans l'efficacité du dispositif de conseil. Paul (2009a) met en avant l'importance du langage dans cette relation. Elle souligne les niveaux nécessaires : passer d'un langage informatif très détaché et impersonnel d'expert, au dialogue dans le sens d'une action en collaboration avec une implication relationnelle et arriver ainsi à tenir une « attitude dialogique » (Paul, 2009a, p. 97). Cela suppose donc d'accepter d'aider l'autre à se construire tout en se construisant soi-même à travers l'autre. Nous reprenons à notre compte l'idée développée par Bakhtine (1929) dans « La poétique de Dostoïevski » (cité par Saussez, 2010, p.184) qui attribue un rôle central à l'altérité dans la construction de l'identité et explique que le dialogisme serait la condition indispensable à la production de celle-ci. Le conseil dans la fonction de MS cherche à permettre une transformation qui relève d'une évolution et d'un changement identitaire de l'étudiant au professionnel. Dans le rapport dialogique, le formé se construit en passant par le territoire de l'autre. Encore faut-il que ce rapport puisse être établi, grâce à une posture de MS qui permette véritablement à l'ES de faire ses choix, de développer son autonomie, c'est-à-dire de construire des compétences qui lui permettent d'évoluer dans le contexte actuel et de lui donner ailleurs et plus tard le pouvoir d'orienter sa vie dans d'autres situations, le pouvoir d'agir en toute responsabilité. C'est pour le conseiller savoir « accompagner la question de l'énigme d'autrui » (Fustier, 2000, cité par Paul, 2009b, p. 20). De fait, son intervention dans le processus de questionnement est limitée s'il ne veut pas interrompre la démarche du formé. En effet, « il lui faut (...) pouvoir et savoir rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable afin qu'une élaboration soit possible du côté

de la personne » (Fustier, 2000, cité par Paul, 2009b, p. 21). Paul (2009b) insiste sur le fait que conseiller dans un accompagnement ne peut véritablement avoir de sens que dans la mesure où ce travail de la pensée du formé peut s'instaurer. Cette posture nécessite une réflexion sur la modélisation du lien spécifique de la dyade, un questionnement éthique et un travail de la part du conseiller qui ne relève pas de l'évidence. Certains dilemmes repérés dans la fonction de MS comme « aider à enseigner ou faire réfléchir » (Chaliès *et al.*, 2000, 2009) posent spécifiquement la question de la réalité du conseil. En effet certains des résultats des recherches cités par ces auteurs, font apparaître qu'un certain nombre de MS n'aident pas l'ES à apprendre à réfléchir sur sa pratique, à cause entre autre de leur inexpérience dans le domaine du questionnement ou de leur méconnaissance de cette relation particulière nécessaire à instaurer, pour véritablement amener l'ES à construire sa démarche de réflexion de façon efficace.

Ce travail sur soi, cette posture que Donnay (2008) qualifie de « nouveau métier », « suppose un repositionnement du formateur vis-à-vis du savoir pour qu'il soit lui-même un praticien réflexif, capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir tout en permettant à l'autre de se penser par lui-même » (ibid, p. 25). Le MS n'interfère pas entre le réel et le formé mais veille à instaurer le lien entre la personne et le réel. Il doit assumer son altérité tout en ne faisant rien à la place de l'ES et être à la fois semblable et différent pour permettre que la relation s'instaure dans l'écart. Nous retrouvons encore dans ce dernier point les enjeux d'autonomie et de responsabilité pour l'ES mais ciblés sur sa réflexivité à propos de sa pratique. L'attitude dialogique lui permet de prendre toute sa place si elle existe.

1.3. Conclusion

Dans cette première partie du cadre conceptuel, nous avons porté notre attention sur l'accompagnement et le conseil qui sont les éléments principaux des missions assignées à la fonction de MS. Nous avons mis en évidence que le conseil relève des pratiques d'accompagnement mais l'accompagnement ne se réduit pas au conseil puisqu'il peut également se révéler dans d'autres pratiques telles que le compagnonnage, le mentorat, la médiation...

Nous avons observé que les auteurs qui ont travaillé sur ces deux notions tentent de caractériser la nature de l'activité mobilisée par les acteurs dans le conseil et l'accompagnement en situant ces pratiques dans un contexte particulier pour qu'elle prenne sens. C'est ce que nous avons fait en prenant le cas de la fonction de MS en formation des enseignants. Ainsi, les caractéristiques fondamentales et les visées de ces deux pratiques (accompagnement et conseil) sont contraintes par ce contexte et la question de l'autonomie de l'ES en relation avec celle du rôle et du statut du MS dans sa fonction est souvent soulevée. Cela permet d'envisager des difficultés et des dilemmes pour le MS dans son activité.

Suite à cette réflexion sur les notions d'accompagnement et de conseil que nous avons rapportées la fonction de MS, nous nous intéressons maintenant spécifiquement aux travaux de recherche sur cette fonction. Dans le champ de la formation au métier d'enseignant, le conseil pédagogique a fait l'objet de nombreux travaux depuis une vingtaine d'années. Les revues de questions de Chaliès et Durand (2000), Chaliès *et al.*, (2009), Desbiens, Borgès et Spallanzani (2009) présentent une synthèse de la littérature scientifique sur le sujet. Si les références citées dans ces articles sont en majorité anglo-saxonnes ou canadiennes de langue française, cet objet d'étude se développe en France plus particulièrement depuis une quinzaine d'année.

2. Les travaux de recherche sur la fonction de maître de stage. Connaissances et questions en suspens

Cette seconde partie du chapitre présente une revue de questions des travaux de recherche existants sur la fonction de MS (souvent appelé conseiller pédagogique) afin de positionner notre travail dans cet ensemble et argumenter le choix du cadre théorique que nous avons choisi pour tenter de décrire et comprendre l'activité du MS qui accompagne et conseille pédagogiquement un ES.

2.1. Des notes de synthèse essentielles

Si en 1999 Merle ne note qu'une occurrence avec le terme de conseil pédagogique dans l'index thématique de La Revue française de pédagogie, les recherches sur cette thématique ainsi que sur le tutorat et les conseillers pédagogiques ou maîtres de stage, se sont depuis notablement multipliées. La note de synthèse de Chaliès et Durand (2000) propose un premier point sur le sujet et fait déjà apparaître que la littérature scientifique sur le tutorat en formation initiale des enseignants, en particulier dans les pays Anglo-saxons et au Québec, développe depuis les années 90 une réflexion nourrie sur la construction typique du tutorat (à savoir la triade MS/ES/superviseur universitaire) et sur des objets tels que l'expérience pratique de l'ES, l'observation de cette pratique par les MS, l'entretien MS/ES qui suit la leçon observée, la relation dans la dyade ES/MS...

A travers leur recension, Chaliès et Durand (2000) questionnent l'intérêt de ces éléments tels qu'ils sont vécus par les stagiaires au regard de leur efficacité dans leur formation professionnelle et livrent l'existence de dilemmes que doivent assumer les

conseillers dans cette situation de formation particulière : « aider ou évaluer », « transmettre ou faire réfléchir », « aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ».

Les typologies de relations « tuteur/tutoré », caractérisées dans les recherches citées par ces deux auteurs (2000) mettent au jour des formes d'accompagnement et de mise en œuvre du tutorat qui révèlent des modèles de formation de trois types : modélisant, constructiviste et réflexif. Les situations dans lesquelles les stagiaires sont conduits à construire leurs compétences professionnelles et les premiers moments de socialisation professionnelle sont donc très diversifiées.

Cette situation de tutorat est ainsi mise en question par ces auteurs qui proposent des pistes pour améliorer ce dispositif complexe et fragile, porteur à la fois de beaucoup d'espoir et de tous les clivages de la formation des enseignants (Chalies & Durand, 2000).

Dans ce dispositif, la personne du tuteur joue un rôle fondamental car elle est garante de l'articulation des trois fonctions de la formation qui sont « l'aide à la construction de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle » (Chaliès & Durand, 2000, p. 165). Desbiens, Borgès & Spallanzani (2009) pointent également dans leur revue de documentation scientifique l'importance grandissante des « personnes enseignantes associées (PEA) » dans le développement professionnel des ES. Ils évoquent également le manque de considération pour cette fonction et l'insatisfaction des PEA due à un manque de formation et de préparation pour assumer cette mission. Ainsi, « une étude publiée au Québec par Lacroix-Roy, Lessard & Garand en 2003 révèle que 81,5% des PEA ont reçu moins de 30 heures de formation en cette matière, la moyenne s'établissant à 14,8 heures de formation » (Desbiens, Borgès & Spallanzani (2009), p. 15).

De ces premières synthèses sur le sujet, nous retenons les points suivants :

- la mise en évidence d'une variété de modèles de formation en fonction des personnes, des difficultés rencontrées, des paradoxes et des dilemmes soulevés et

- assumés montre clairement la complexité du travail de ces tuteurs ou MS et fait apparaître une activité professionnelle assumée de façon singulière ;
- dans l'article de Chaliès et Durand (2000), la situation de tutorat est considérée comme comprenant trois éléments fondamentaux : la pratique enseignante de l'ES, son observation par le MS et l'entretien qui suit. Les auteurs s'attachent même plus spécifiquement à un de ces trois éléments : l'entretien post-leçon ;
 - de même Desbiens *et al.* (2009) pointent dans les travaux consultés l'attention particulière portée à l'entretien considéré comme « une situation cruciale de formation » (p. 19). Pour autant ils notent aussi que Koster *et al.* (1998) considèrent que la PEA remplit six fonctions auprès de l'ES : « l'orientation, le soutien personnel, la guidance, l'information notamment au fil des épisodes de rétroaction, la liaison entre le milieu de pratique et l'institution de formation des maîtres et, enfin, l'évaluation » (p. 18). Desbiens *et al.* signalent que ces domaines sont encore peu explorés dans les recherches sur le tutorat.
 - Si les auteurs de ces synthèses s'intéressent à la situation de stage et de tutorat comme dispositif de formation, leurs articles sont plus orientés sur les difficultés et les dilemmes propres au tuteur que sur la relation entre le MS et l'ES ou sur l'activité de l'ES. Cet intérêt particulier pour les problèmes du MS nous semble mettre en valeur l'utilité d'approfondir l'investigation de l'activité déployée par cet acteur du tutorat, sachant qu'il est le seul à savoir, si ce n'est à pouvoir exprimer, ce qu'il fait ou non, pourquoi il le fait de cette façon-là et pas d'une autre. Il est le seul à savoir ce qui étaye ses choix, ce qui lui pose problème, soit parce qu'il ne sait pas faire ou n'a pas les moyens ou les outils adéquats, soit parce qu'il existe pour lui des éléments dans ou hors de la situation dont il fait cas et qui le contraignent ou l'encouragent à faire de cette façon et pas d'une autre ;
 - Ces synthèses démontrent dans leur ensemble un manque de formation spécifique, un isolement des tuteurs, une communication limitée entre les différentes instances de formation et font un plaidoyer pour une véritable formation des MS afin d'améliorer le tutorat. Les différents auteurs cités identifient des résultats mais aussi des questions en suspens. Leur objectif est de se saisir de ces éléments pour développer la réflexion sur le fonctionnement de ce dispositif et l'exploiter en formation des enseignants et des MS.

Ce dispositif de tutorat est de nouveau discuté dans une note de synthèse de 2009 (Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009) qui actualise et poursuit le travail engagé en 2000 par certains des auteurs. Le regard est toujours centré sur le dispositif pour proposer des pistes de mise en œuvre d'organisation de l'ensemble des éléments (humain, lieux d'exercice, relationnel, outils, temporalité) de façon à optimiser ce que ce dispositif nécessite : l'alternance, la mise en synergie des richesses du monde professionnel et du monde universitaire. Les auteurs insistent sur l'importance de renforcer la collaboration entre les différents types de formateurs autour de l'ES en stage et d'innover dans ce domaine.

La recension des différents travaux fait apparaître différentes propositions favorisant l'évolution du dispositif de tutorat comme par exemple la mise en place d'une collaboration entre les différents acteurs de la formation dans les établissements pour créer des « communautés de pratiques » (Wenger, 1998), « communautés d'apprentissage », « communautés d'enseignants professionnels » (Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009, p. 96, 97). Cette idée de « communauté de pratique » qui devrait permettre des échanges entre professionnels, des discussions sur des pratiques différentes, des controverses qui enrichiraient la réflexion sur des outils ou des attitudes amèneraient pour Chaliès *et al.* trois intérêts :

- un engagement des acteurs plus intéressés dans la formation ;
- une imagination, une richesse de points de vue plus importante ;
- un alignement, une mise en concordance de tous les points de vue qui œuvrent à la formation des ES pour une économie d'énergie et une meilleure cohérence des projets de formation de ces derniers.

Si ces propositions concernent plus le dispositif de tutorat en général que le conseil pédagogique en particulier, elles questionnent la source de ce conseil en ce qu'elle est unique ou plurielle, et donc l'activité de conseil elle-même.

De cette synthèse de Chaliès *et al.* (2009), nous retenons les éléments suivants :

- ces auteurs stipulent dès le début de leur recension que les travaux de recherche réalisés dans la décennie dont ils rendent compte portent essentiellement sur ce qu'ils nomment « un modèle traditionnel de tutorat » (p. 87), c'est-à-dire une dyade : un tuteur et un ES. Ils ajoutent que l'essentiel des recherches se centrent sur une seule des trois composantes définie dans leur première synthèse comme caractéristique de la situation de tutorat, à savoir l'entretien post-leçon entre le MS et l'ES ;
- dans cette note de synthèse de 2009, Chaliès *et al.* revisitent les trois dilemmes caractérisés dans leur première synthèse de 2000 qu'ils considèrent comme étant toujours d'actualité. Ils explicitent les choix opérés par les MS et ce qu'ils privilégient lorsqu'ils sont face à ces dilemmes. Cette notion de « dilemme » est omniprésente dans les deux synthèses (2000, 2009). L'ensemble des recherches auxquelles il est fait référence en font part. Dilemmes et difficultés sont gérés différemment d'un MS à l'autre. Cette variabilité met en question les objectifs affichés du dispositif de tutorat et son efficacité (Chaliès *et al.*, 2009, Desbiens *et al.*, 2009).

Nous présentons à présent l'analyse des trois dilemmes identifiés par ces auteurs (Chaliès *et al.* 2000, 2009).

2.1.1. Premier dilemme : aider ou évaluer

Chalies *et al.* (2009) parlent de « communauté de compassion » (p. 88) qui parasite une activité d'évaluation objective. De même Desbiens *et al.* (2009) remarquent que les « PEA privilégieraient des interactions visant la protection de ES et la réduction de leur anxiété, au détriment de celles portant sur leurs erreurs et leurs difficultés » (p. 19).

L'activité d'évaluation dans sa part de contrôle, fait partie expressément de la prescription institutionnelle de la fonction de MS dans la rédaction des rapports de visite et d'un rapport de stage. Les moments spécifiques d'évaluation se situent lors des visites mais le MS évalue également de façon plus informelle dans tous les moments de travail avec l'ES. Ainsi l'évaluation n'est-elle pas toujours consciente mais permanente. Or Chaliès *et al.*, (2009) expliquent que cette évaluation/validation est mise à mal voire faussée par le manque d'objectivité des MS qui choisissent de garder de bonnes relations en étant complaisants plutôt que de mener au bout un jugement qui pourrait détériorer une relation entre collègues. Ce choix opéré par une majorité de MS face à ce dilemme « aider ou évaluer » met en évidence un préalable nécessaire dans un accompagnement : la distinction des personnes entre celui qui valide et celui qui accompagne. Nous sommes donc en présence d'une réelle difficulté pour certains MS pour différencier évaluation et validation et pour gérer une obligation de « double casquette ». Dans ces synthèses, la notion d'aide est évoquée dans deux domaines :

- d'une part, nous la repérons dans l'identification des actions du MS pour l'ES : aider à « utiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires », aider à « s'adapter à la réalité du travail », (Chaliès *et al.*, 2009, p. 88). Selon ces auteurs, ces actions expriment une attitude qui privilégie une posture de « partenaires à égalité » (Chaliès *et al.*, 2009, p. 88). Cette forme de relation pose un problème au MS quand il s'agit à un moment donné de juger, de valider ou de sanctionner. « Aider » pour le MS semble vouloir dire : décider d'accompagner sans devoir prendre la responsabilité d'une validation à la fin du temps imparti. Cette représentation est proche du sens initial donné au terme « d'accompagnement » (Paul, 2004) alors que l'accompagnement en formation impose au tuteur de prendre la responsabilité d'une évaluation du chemin parcouru au regard d'un attendu institutionnel et de donner son avis ;
- d'autre part, si nous relevons les domaines dans lequel le MS souhaite « aider » l'ES, nous pointons des registres qui n'appartiennent pas à l'acte d'enseignement « pur ». Par exemple, l'aide du MS prodiguée à l'ES dans son insertion dans le milieu professionnel ou dans son intégration dans la réalité du travail fait partie des

domaines de l'entrée dans le métier, de la socialisation professionnelle, du changement d'identité. Ces registres sont fortement liés à l'humain, touchent la personne et l'affect et renvoient à ce que Paul (2009a) décrit dans l'idée de « l'effet d'ensemble ».

Cette co-activité se poursuit et doit être gérée dans la durée du temps de stage. En effet, le dispositif institutionnel du tutorat met en présence « forcée » des personnes dans un temps défini, avec des obligations, des attentes différentes de part et d'autre, et des personnalités qui ne se sont pas choisies (Perez-Roux, 2007). Cet état de fait met en question la véracité de la collaboration entre les deux protagonistes de la dyade et pose le problème de l'activité que doit déployer le MS pour créer, installer et gérer la relation qui permet un vrai travail en commun et une réelle implication des deux dans la durée. On retrouve cette situation relationnelle dans une des caractéristiques des pratiques d'accompagnement : le « cheminement » (Paul, 2009a). Des auteurs se sont penchés sur ce que cette situation produit du point de vue des enseignants débutants (Pérez-Roux, 2007) ou du point de vue des interactions au sein de la dyade (Trohel, Chaliès & Saury, 2004), mais peu de travaux se centrent spécifiquement sur le point de vue du MS à ce sujet. Le dilemme « aider ou évaluer » ne se joue pas uniquement dans les situations d'entretien post-leçon dans lesquelles le MS renvoie à l'ES son avis sur sa pratique (Dugal, 2002) mais dans tous les moments de travail dans lesquels s'exerce la co-activité, l'effet d'ensemble de cette situation d'accompagnement en formation.

2.1.2. Deuxième dilemme : transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier

Chaliès *et al.* (2009) font état de résultats relativement opposés quant à l'utilité du tutorat sur le développement de la pratique réflexive des ES.

Un certain nombre d'études montrent que les MS lorsqu'ils « recourent à des démonstrations ancrées sur une analyse conjointe de problèmes professionnels » (p. 89), permettent la construction de compétences d'auto-évaluation. En utilisant différents outils d'observation ou d'évaluation de la pratique, en ayant recours à des moyens d'accéder aux traces de cette pratique comme des enregistrements audio-vidéo ou des journaux de bord, en mettant en place des dispositifs d'analyse de cette pratique, les MS favorisent la réflexivité chez les ES. D'autres études (Stanulis & Russel, 2000, Bertone, Chaliès, Clark & Meard, 2006) montrent que cette utilité est critiquée quand il s'agit de savoir si cette réflexion sur la pratique a un impact sur l'enseignement effectif des ES. Les résultats font apparaître alors que les tuteurs réfléchissent à la place de leur stagiaire et leur donnent les solutions qu'ils considèrent efficaces pour leur enseignement (Loughran & Berry, 2005). Ils sont beaucoup plus modélisants et prescriptifs qu'ils ne le pensent être.

Les résultats présentés par Chaliès *et al.* (2009) mettent au jour une difficulté des MS liée à leur méconnaissance des outils et des techniques de questionnement et d'analyse d'une pratique, compétence qui n'est pas une compétence professionnelle d'enseignant mais d'accompagnateur réflexif, de conseiller ou de tuteur.

2.1.3. Troisième dilemme : aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Ce troisième dilemme renvoie sensiblement au même problème que le précédent. Le MS est recruté sur un critère de légitimité c'est-à-dire son expertise professionnelle et ce dilemme est également associé à un problème de statut et de rôle pour le MS. En effet, dans le précédent dilemme, quand il se met à la place de l'ES et réfléchit pour lui, il est dans son rôle d'enseignant. Il réagit de façon pragmatique à la situation d'enseignement afin qu'elle soit efficace, pour que les élèves puissent apprendre. Or la posture de conseiller lui demanderait de faire passer ce choix en second pour donner une priorité à l'efficacité de la formation de l'ES sur le registre de la réflexion. Cela revient à demander au MS d'assumer de mettre au second plan son métier d'enseignant, registre d'expertise sur lequel il est légitimé par l'institution et par l'ES lui-même. Cela lui demande également de prendre le temps de l'erreur et d'accepter de ne pas répondre à l'attente de solution de la part de l'ES, d'accepter une forme de frustration dans le but d'être efficace dans le registre du développement professionnel de l'ES. Cette posture est certes celle qui est proche d'une des caractéristiques de l'accompagnateur proposée par Paul (2009a) « la secondarité » mais elle se met en conflit avec celle du professionnel enseignant dans son contexte de travail réel. C'est ce qui le pousse dans ce troisième dilemme.

Pour les élèves, pour l'ES, pour les collègues, pour le chef d'établissement, pour l'IPR, il est garant d'un enseignement reconnu comme efficace (Carver & Katz, 2004). C'est ce que mettent en valeur Chaliès *et al.* (2009) à travers différentes recherches (Franke & Dalhgren, 1996, Parker-Katz & Bay, 2008, Toll, Nierstheimer, Davis-Lenski & Kollof, 2004) qui montrent que les tuteurs s'appuient sur leur expérience d'enseignant et analysent la pratique de l'ES de leur point de vue, trouvent rapidement des solutions aux problèmes qu'ils mettraient eux-mêmes en œuvre et les proposent à l'ES. Ces conseils sont souvent efficaces et utilisables rapidement, ce qui engage l'ES à attendre du tuteur non pas qu'il l'aide à comprendre et construire ses propres solutions mais qu'il lui propose directement les siennes (Roehring, Bohn, Turner, Pressley, 2008). La construction de l'identité professionnelle de l'ES peut être mise en question et cela dans toutes les facettes du métier. Si la compétence d'enseignant du MS est renforcée dans ces situations où il « conseille » et

propose une solution, elle ne laisse pas de place à la compétence de conseiller dans le sens « accompagner », aider l'autre à trouver sa propre pratique (Paul, 2009b). Ces différentes identités sont difficiles à repérer, à objectiver, à concilier et à assumer. Les deux caractéristiques de l'accompagnement que sont la secondarité et le changement d'état sont particulièrement impliquées dans ce dilemme car le MS est avant tout un enseignant. Il n'est pas simple pour lui de s'effacer sur ce registre et de laisser l'ES faire part de son projet, d'accepter que ce projet respecte son processus au détriment parfois de l'efficacité de l'acte d'enseignement.

Chaliès *et al.* mettent en cause la forme du dispositif du tutorat pour expliquer ces résultats. La situation d'isolement de la dyade conseiller/ES dans les contextes professionnel et de formation et le manque de collaboration dans la relation de tutorat leur semblent des éléments essentiels à remettre en cause. Ils font part de différents programmes ou dispositifs qui proposent de renforcer la collaboration, de créer des espaces pour un collectif autour de toute l'activité que génère le tutorat, pour les ES et les MS.

Dans ces trois dilemmes, le MS apparaît en situation de tension dans différents moments de sa fonction car il n'est pas seul avec son ES : il doit composer dans son activité de formation avec son activité d'enseignant. Il prend ses décisions en tenant compte de différentes personnes qui appartiennent à l'un et à l'autre contexte. Desbiens *et al.* (2009) pointent une forme d'anxiété ressentie par les PEA « lorsqu'elles sentent que leur jugement professionnel peut être remis en question par le superviseur universitaire au moment de l'évaluation des stagiaires (Hasting, 2004) et lorsqu'elles perçoivent leur crédibilité menacée par le manque de réussite de leur stagiaire » (Desbiens *et al.*, 2009, p. 13). Son activité est dirigée non seulement vers l'ES mais elle s'adresse aussi à l'institution de formation et ses exigences : construction de compétences, validation. Elle est également adressée à ses collègues enseignants et à son principal ou proviseur pour qui il est garant de la place que tient l'ES dans l'équipe pédagogique, également à sa hiérarchie qui lui assigne sa tâche et le légitime en le recrutant dans cette fonction, à lui-même, enfin : enseignant, formateur, collègue mais aussi personne privée avec ses convictions et ses valeurs.

Cette multi-adresse de son activité semble être une source de conflit pour lui et alimenter ces dilemmes.

Ainsi, ces trois dilemmes présentent des difficultés pour les MS :

- la posture d' « accompagnateur/formateur » dans une relation à deux sur un temps long met le MS en difficulté dans le registre de l'évaluation qui doit se solder par un contrôle ;
- les compétences nécessaires à apprendre à faire réfléchir l'ES sur sa pratique sont peu présentes dans l'ensemble des compétences de l'enseignant tout expert soit-il. En effet, « par manque de formation, (les MS) ne savent pas réellement comment s'y prendre pour stimuler et entretenir la réflexion des ES » (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, Bergen, 2008) ;
- L'identité professionnelle d'enseignant du MS est mise en question. Accompagner pour aider l'autre à se construire ne permet pas toujours de garder une efficacité dans le travail effectif, dans l'activité professionnelle immédiate du stagiaire et première du MS qui est de mettre les élèves en situation d'apprendre.

Nous souhaitons approfondir ce qui se passe dans ces dilemmes pour chaque MS et préciser les difficultés rencontrées. Identifier les raisons qui poussent chacun des MS quand ils sont face à ces dilemmes à faire un choix, est susceptible de nous aider à mieux le comprendre : comment et pourquoi décident-ils d'agir en aide ou en évaluateur, en transmetteur ou en aide à la réflexion, pour être efficace maintenant ou en différé. La recherche des ressources et des éléments qui soutiennent l'action de chaque MS devant ces dilemmes, les outils qu'il utilise, sont également des éléments de compréhension et de mise au jour de l'existence ou non de ressources d'une autre identité professionnelle, celle de MS, sachant que les MS « ne parviennent que rarement à s'extraire de leur statut d'enseignants expérimentés » (Chaliès *et al.* 2009, p. 106) et que le dispositif actuel de tutorat proposant une situation de dyade MS/ES isole cette doublette (Chaliès *et al.* 2009).

Nous souhaitons observer spécifiquement comment et dans quels domaines de leur fonction s'exprime cette solitude et si d'autres dilemmes apparaissent. Nous souhaitons également identifier les personnes que le MS prend en compte dans ses choix d'actions dans ces différents moments et si certaines sont particulièrement influentes.

A partir de ces différents éléments relevés dans les recensions de ces auteurs, nous soulignons en quoi ce travail d'analyse va nourrir nos choix de recherche sur l'activité du MS :

Il nous semble intéressant de chercher à en savoir davantage sur la diversité des pratiques, la singularité de l'activité de chacun et les problèmes soulevés pour en comprendre la variabilité. Nous choisissons de nous centrer sur l'activité du MS spécifiquement et nous souhaitons l'investiguer au-delà de ce qui s'observe et permettre à l'acteur d'exprimer le sens de son action pour mieux la comprendre.

Nous suivons Desbiens *et al.* qui postulent que le travail de MS ne s'arrête pas aux trois moments institutionnellement définis que sont la pratique enseignante de l'ES, son observation par le MS et l'entretien qui suit. Dans le cadre de cet accompagnement sur le temps d'une année scolaire, d'autres situations de formation sont à investiguer pour mieux comprendre ce qui se joue dans l'ensemble du dispositif de stage. Ainsi, il nous semble opportun de chercher à analyser le travail des MS dans toutes les facettes de leur fonction pour explorer leur réalité et non une pratique professionnelle idéale décrite et souhaitée.

Ce parti-pris de travailler sur l'ensemble des facettes de la fonction justifie notre choix de positionner l'activité du MS dans une pratique d'accompagnement qui sous-tend entre autres caractéristiques une durée, un effet d'ensemble et le cheminement d'une personne en transition (Paul, 2009a) et non des rencontres du MS et de l'ES dans une juxtaposition de visites et d'entretiens repérés comme seuls moments de formation.

Nous travaillons sur une pratique existante et nous sommes sensibles au fait que ce dispositif traditionnel de tutorat en dyade est celui qui se pratique le plus. C'est donc celui dans lequel nous étudierons l'activité du MS.

Nous souhaitons repérer dans l'activité du MS ce qui relève de l'existence d'une histoire, d'outils et de pratiques communes, de moments d'échanges et de réflexion dans une communauté de pratique pour comprendre la nature de l'isolement observé de ces acteurs d'un système de formation.

Enfin, nous préciserons ce que recouvre le terme de dilemme en le différenciant de termes voisins tels que difficulté, tension, conflit, paradoxe. Nous souhaitons mieux cerner les raisons de l'omniprésence de dilemmes dans les synthèses auxquelles nous avons fait référence. Au-delà de ceux particulièrement identifiés dans la situation d'entretien, nous voudrions savoir si ces dilemmes sont présents dans d'autres moments de l'accompagnement et si d'autres sont mis au jour. Nous souhaitons également identifier ce qui pourrait générer ces dilemmes en accédant à la part subjective de l'activité du MS. Nous pourrions ainsi mieux en comprendre les raisons ainsi que la manière dont les MS les vivent et les assument dans toutes les facettes de la fonction.

Ces synthèses (Chaliès *et al.*, 2000, 2009, Desbiens *et al.*, 2009) présentent donc une recension des différents travaux à propos du dispositif de tutorat en formation des enseignants. Nous avons souligné les différents points qui nous permettent de spécifier notre travail sur « l'activité du conseiller » du point de vue de cette réflexion globale : un dispositif de formation qui met en jeu des acteurs, dont le MS, dans un contexte professionnel. Nous souhaitons maintenant exposer les connaissances issues des travaux de recherche sur le conseil en formation des enseignants.

2.2. Revue de questions sur les travaux de recherche sur le conseil pédagogique et la fonction de maître de stage

Comme le soulignent les synthèses évoquées précédemment, de nombreuses recherches dans le domaine du conseil pédagogique ont eu comme thème d'étude un premier élément spécifique : l'entretien de conseil. Certaines y associent la visite ou l'observation de la pratique qui le précède. C'est un moment institutionnellement repéré dans la fonction de MS qui est objectivable dans le temps, considéré comme le cœur de l'activité du MS dans le dispositif de tutorat.

Par ailleurs, un certain nombre de recherches observent l'activité du MS dans sa globalité avec le parti pris d'appréhender cette fonction comme une activité professionnelle complexe de formation dans un contexte de travail. Au-delà de ce moment articulé sur la visite et l'entretien qui la suit, les tâches demandées aux MS sont également d'accueillir, d'intégrer dans l'équipe, d'aider à concevoir, d'évaluer une construction de compétences chez l'ES, de montrer sa pratique...

Nous avons identifié cinq paradigmes principaux autour desquels se structurent aujourd'hui les recherches en France sur la fonction de MS. Nous présentons les résultats dans chacun de ces courants afin de situer notre travail.

- **Le premier courant** puise ses sources théoriques dans la sociologie des professions qui envisage l'acquisition de compétences professionnelles comme un élément majeur dans le processus de construction identitaire (Dubar, 1991). L'accompagnement de l'ES est un dispositif de formation que l'on peut assimiler à une « offre identitaire » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008) dont l'objectif est de clarifier les attentes exprimées par une organisation. Ces attentes peuvent entrer en congruence ou en conflit avec le projet que suit l'ES pour lui-même. Cette approche

se centre sur le processus de professionnalisation des ES. Perez-Roux (2007) cherche à comprendre comment les interactions entre le MS et son ES lors de l'entretien de formation permettent chez ce dernier la construction de compétences professionnelles. Ces compétences sont considérées par l'auteure comme « un élément majeur dans le processus de construction identitaire » (Roux-Perez, 2007, p. 136). Ce travail de recherche s'intéresse au point de vue de l'ES et se situe à l'échelle d'une d'année de formation. À la suite d'un questionnaire remis aux MS qui a permis d'identifier différentes attentes des stagiaires vis-à-vis de la formation, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 20 ES de plusieurs disciplines. L'analyse du corpus rend compte « dans quelle mesure le mode d'accompagnement tuteur-stagiaire participe du processus de professionnalisation impulsé par l'institution et largement réinterprété par les acteurs » (ibid. p.139).

Ce travail, qui révèle des formes d'accompagnements différents souvent repérés comme discordants, décalés avec les attentes des ES, témoigne d'activités singulières et de pratiques de supervision qui mettent les stagiaires en difficulté dans leur processus de socialisation et d'autonomisation professionnelle. Alors que l'ES construit son identité professionnelle à travers le regard d'autrui, l'étayage du CP jouant un rôle fondamental, chaque situation étudiée décrit des éléments qui mettent à mal la possibilité d'un véritable travail en collaboration entre pairs et questionne les compétences du MS dans le domaine relationnel d'un accompagnement professionnel.

Avec une visée de développement de la formation des conseillers pédagogiques en Belgique, Carlier (2002) cherche à définir l'ensemble des compétences dans tous les registres de la fonction dont il est nécessaire de doter les MS et envisage différents outils et moyens de formation pour aider les MS à construire chacune des compétences explicitées. Il analyse dans une seconde recherche (Carlier, 2009), ce que pensent les MS des effets de la formation qui leur est proposée. Il met en évidence les différentes ressources dont les MS font part pour assumer la fonction. L'expérience professionnelle d'enseignant est la ressource la plus citée (93%) et le recours à l'analyse de sa propre pratique de MS avec des stagiaires différents vient en

seconde position. Les MS regrettent un manque d'échanges avec le superviseur universitaire. Ils puisent également dans la formation continue en didactique de leur discipline mais les conférences théoriques auxquelles ils assistent en formation de MS sont peu mobilisées. Carlier pointe une « carence institutionnelle » (Carlier, 2009, p. 83) exprimée par les MS à propos de cette formation, sachant que ce temps est d'une demi-journée en début d'année scolaire.

- **Le second courant** de recherche s'inscrit dans le cadre des travaux menés au sein du DATIEF (Développement, Activité, Identité, Enseignement et Formation) dont un des axes de recherche porte sur l'analyse des situations de formation initiale des enseignants parmi lesquelles le tutorat prend toute sa place. A partir d'une conceptualisation théorique inspirée de l'approche historico-culturelle (Léontiev, 1984 ; Vygotski, 1978) et de la philosophie analytique (Wittgenstein, 1996), Chaliès, Flavier et Bertone (2007) identifient les conditions permettant à l'ES de s'approprier les règles du métier, les situations de formation les plus favorables étant celles qui valorisent la mise en œuvre d'une activité de co-intervention avec le MS. Flavier (2009) montre de son côté l'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique à partir du moment où le MS rapporte le travail d'analyse demandé à l'ES à des événements de la situation de classe reconnus comme pertinents par ce dernier, c'est-à-dire vécus par l'ES et observés par le MS. L'étayage du MS consiste à mettre en débat une règle du métier et à proposer des alternatives possibles à condition que les conseils fournis par le MS soient ancrés sur des éléments d'expérience circonstanciés.

D'autres recherches s'intéressent au rôle joué par le MS et le tuteur universitaire en analysant les modalités de supervision en triade à travers l'apport du double étayage sur le pouvoir d'action des ES. Cartaut et Bertone (2009) précisent les conditions pour que le processus d'étayage conjoint puisse s'avérer complémentaire et utile pour l'ES. Il s'agit de focaliser l'activité de supervision sur les préoccupations de l'ES, de formaliser sa demande d'aide et de suggérer des pistes d'action alternatives en

adéquation avec son niveau de développement. Dans un dispositif de supervision similaire, Escalié et Chaliès (2009) mettent en évidence les circonstances dans lesquelles un collectif de formation alimente le développement professionnel des ES. Plusieurs étapes sont requises pour permettre un apprentissage professionnel :

- la construction d'un espace de significations partagées au sein de la triade qui passe par un jeu de langage permettant d'étiqueter une action professionnelle jugée exemplaire (par exemple échauffer les élèves en EPS) ;
- un enseignement ostensif des règles du métier par les formateurs directement indexé sur des événements qui font sens pour l'ES et pour lesquels il attend une aide concrète ;
- la nécessité d'inscrire les règles apprises dans la durée en favorisant leur appropriation afin qu'elles deviennent une ressource pour l'action de l'ES.

Dans ce second courant nous situons également les travaux de Marcel et Garcia (2009). En référence aux travaux de Vigotsky (1983/1985) sur la médiation et ceux de Bruner (1998) sur la notion d'étayage, ils étudient non pas l'activité d'étayage des MS proprement dite mais « les pratiques de débriefing » du MS à travers les trois grandes fonctions de l'étayage caractéristiques de la situation de tutelle proposées par Bruner (1998) : « la fonction relationnelle », « la fonction de guidance », « la fonction d'intervention ». Les auteurs identifient ainsi quatre familles de savoirs associés à la mise en œuvre d'une situation de tutelle : « les savoirs professionnels relatifs à l'instauration du dialogue, les savoirs professionnels relatifs à la théorisation de l'expérience, les savoirs professionnels relatifs à l'inférence et les savoirs professionnels relatifs à l'évaluation » (Marcel & Garcia, 2009, p. 1). Ces savoirs sont spécifiques à la fonction de conseiller et sont éloignés de ceux requis par l'activité d'enseignant. Ils identifient pour les MS, outre la nécessité d'être au clair sur un projet de formation pour l'ES, celle de mettre en œuvre des compétences de communication pour entrer dans une relation de confiance et de travail, pour dynamiser et piloter le dialogue avec l'ES, en sachant prendre de la distance tout en tenant compte de la personne de l'ES. Ils mettent au jour également les capacités des

MS à savoir théoriser les éléments de la pratique qui sont discutés et à savoir évaluer. Au-delà de la mise en évidence de ces savoirs chez les MS observés, Marcel et Garcia mettent en évidence le besoin d'une formation spécifique pour les MS afin de construire ces savoirs professionnels.

- **Le troisième courant** de recherche fait référence au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2004). Cette conceptualisation théorique de l'activité humaine envisage l'action du sujet comme un couplage structurel entre l'acteur et le contexte dans lequel il agit : l'action est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et il est nécessaire de l'étudier *in situ* pour comprendre ce qui l'organise. L'action est ainsi un processus continu se construisant pas à pas dans l'interaction dynamique entre les intentions de l'acteur et les opportunités de coopération qu'offre l'environnement spatial, technique et social. Elle est de ce fait définissable comme un cours d'action et revêt une dynamique relativement autonome. Par ailleurs, la signification de l'action en train de s'accomplir se transforme continuellement au cours de l'interaction avec l'environnement. La co-détermination de l'action et de la situation installe donc le point de vue de l'acteur comme prioritaire car c'est la pensée en situation qui intéresse le chercheur, accordant de ce fait « le primat à l'intrinsèque » (Durand, Ria et Veyrunes, 2010, p. 24). Chaque activité est donc singulière et contextuelle : c'est une interaction dynamique entre l'acteur et ce qu'il prélève dans le contexte à chaque moment de la situation qui se développe qui fait l'objet de l'intérêt du chercheur.

Ce qui est observé, c'est la dynamique des interactions CP/ES ainsi que les états affectifs et émotionnels éprouvés par les deux protagonistes au cours de l'entretien post-séance. Il s'agit de décrire « les formes d'articulation des engagements des tuteurs et des stagiaires au cours de leurs interactions lors des entretiens et d'en appréhender le caractère concordant ou non au regard des visées de formation professionnelle » (Trohel, Chaliès & Saury, 2004, p. 125). Cette approche défend une analyse *in situ* de l'activité. Sur le plan méthodologique, ces auteurs cherchent à

recueillir des informations sur le sens que chacun des deux acteurs en situation d'auto-confrontation donne à ce qui se passe dans l'entretien afin de comprendre finement les processus mis en œuvre. Les auteurs identifient ainsi des couplages micro-identité/micro-monde pour les MS et les ES et mettent au jour des discordances entre les préoccupations des tuteurs et des stagiaires dans la dynamique de leur interaction. Ces discordances créent des dysfonctionnements et des incompréhensions. Au-delà des trois dilemmes repérés par Chaliès *et al.* (2000, 2009), Trohel *et al.* (2005) en identifient deux autres pour cette situation d'entretien :

- critiquer ou ménager le stagiaire ;
- former à court terme ou former à long terme.

Les résultats de ces recherches pointent encore des difficultés qui relèvent de deux caractéristiques des pratiques d'accompagnement : le cheminement et l'effet d'ensemble, ainsi qu'à des problèmes présents dans ces situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre, tels que l'appréciation différente entre les deux personnes à propos des attentes de la situation.

Dans une autre étude, Serres (2009) cherche à documenter, du côté de l'ES et du MS, les préoccupations, les attentes, les significations construites au cours des entretiens de supervision en ciblant ce qu'ont ressenti et appris les deux protagonistes dans les situations vécues. L'auteur souligne la difficulté à s'entretenir à propos d'une situation passée. Les CP ont du mal à hiérarchiser les conseils prodigués aux ES et à les situer dans une temporalité afin que les ES puissent les utiliser : le long terme et le court terme ne sont pas distingués, si bien que les ES pensent qu'ils ne peuvent pas tirer profit de certains conseils.

- **La quatrième approche** privilégie une entrée didactique et a été essentiellement menée dans la discipline scolaire EPS (Dugal & Amade-Escot, 2004). La visée de ces recherches est d'identifier et de caractériser le « contenu » de ce que veut aborder le MS dans l'entretien post-leçon ainsi que les attitudes qu'il mobilise pour conduire cet entretien.

Du point de vue du contenu des entretiens, les résultats de ces travaux montrent que ce qui est de l'ordre de l'organisationnel, c'est à dire « tout ce qui concerne la gestion des situations, l'organisation des lieux, des espaces, des groupements d'élèves, du matériel, le fonctionnement du groupe » (Dugal & Amade-Escot, 2004, p. 101), prime sur le registre didactique relatif à ce qui s'enseigne et aux situations d'apprentissage. C'est la « bonne marche de la classe » qui alimente la plupart du temps le contenu des interactions MS/ES. Plusieurs hypothèses sont avancées pour comprendre cette préoccupation prioritaire partagée à la fois par le MS et l'ES :

- les MS estiment que c'est dans le domaine de l'animation qu'ils ont le plus à apporter à l'ES. Ils pensent que les ES ont de très bonnes connaissances des contenus d'enseignement dans les différentes APSA²⁷ ;
- MS et ES s'accordent pour ne pas se montrer trop exigeants en termes d'apprentissage des élèves. Pour l'un comme pour l'autre une séance d'EPS est considérée comme satisfaisante si les élèves restent globalement « *happy, busy and good*²⁸ » selon la formule de Placek (1993).

Par ailleurs, ces auteurs postulent que « les contenus enseignés sont largement « encapsulés » dans les aspects organisationnels » (Dugal & Amade-Escot, 2004, p. 103).

Du point de vue des attitudes des MS lors de ces entretiens, les auteurs font état de pratiques spontanées de ces derniers dans leur fonction, prises dans leur « habitus d'enseignant », comme une sorte de confusion des rôles.

²⁷ APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

²⁸ « *Heureux, occupés et contents* »

Notons cependant qu'une autre étude montre que la dimension didactique n'est pas pour autant absente lors de l'entretien post-séance : quand l'ES n'est pas perturbé par les problèmes liés à la gestion et au contrôle de la classe, l'entretien porte alors sur les situations d'apprentissage auxquelles les élèves sont confrontés et sur les objectifs visés, uniquement en privilégiant la dimension didactique (Brau-Antony & Grosstephan, 2010).

- **La cinquième approche** repose sur un paradigme qui vise à analyser l'activité linguistique du MS et de l'ES lors de l'entretien post-séance. Selon Alin (2008), l'observation des actions du MS et de l'ES ainsi que l'analyse du contenu de leur discours, aussi minutieuse soit-elle, ne suffit pas si l'on ne tient pas compte des contraintes du langage et du dialogue. Alin (2006, p. 3) identifie douze « gestes professionnels du conseil » assortis de leurs « en-(je)ux symboliques » ainsi que huit « obstacles didactiques du conseil » et leurs « en-(je)ux de formation » (Ibid., p. 7). En effet, dans les courants précédents exposés, le langage est considéré comme un outil neutre d'échange d'informations sans en mesurer la portée linguistique et sémiotique. Darnis (2010a) propose ainsi d'examiner la relation de conseil en s'appuyant sur les apports de l'analyse interlocutoire (Trognon, 1999). L'auteure dégage ainsi des régularités dans les processus conversationnels et les connaissances mises en jeu dans les interlocutions en repérant l'organisation séquentielle de l'interaction et du raisonnement qui la sous-tend. Le découpage de la transcription de l'entretien post-séance en unités discursives et thématiques fait apparaître des règles constitutives du métier qui émergent au fil des interactions, par exemple donner des responsabilités limitées à certains élèves ayant un profil particulier.

Toujours dans le champ des théories du langage, le recours à une théorie interactionniste de la communication permet de saisir les enjeux qui traversent les échanges MS/ES. On parle de lieu de rencontre dans le sens où l'interaction suppose de prendre en compte l'ensemble des événements qui composent cette interaction, par exemple ses différentes unités constitutives ou séquences conversationnelles

(Kerbrat-Orecchioni, 1990). Les échanges entre le MS et l'ES s'insèrent ainsi dans un cadre participatif (Goffman, 1987) qui permet de caractériser l'entretien post-séance comme une situation de communication.

- **Enfin certaines recherches combinent parfois des cadres théoriques différents.** C'est le cas par exemple de Le Bouvier (2008) qui s'intéresse à l'activité argumentative développée au cours de leurs échanges par le MS et l'ES en référence aux travaux de Grize (1996). L'auteur précise que le cadre interprétatif du MS pour analyser la pratique de l'ES est alimenté par les éléments du système didactique de l'APSA enseignée. Darnis (2010b), outre l'analyse interlocutoire qui vient d'être décrite, prend également appui sur la didactique professionnelle (Pastré, 2002) en identifiant les concepts pragmatiques qui sont en jeu au cours du dialogue MS/ES. Vinatier (2007, 2009) a aussi recours à la didactique professionnelle afin d'analyser les échanges entre MS et ES pour « repérer les conditions de la construction d'un savoir professionnel partagé » (Vinatier, 2007, p. 70). Elle met au jour le fait que l'objet de travail du MS est double car il doit prendre sa propre activité comme objet de réflexion et également amener l'ES à faire de même, dans le cadre de l'entretien de formation. Ce travail demande de sa part à la fois une capacité de mise à distance et de dé-singularisation de sa pratique, mais également une compétence de conduite d'entretien spécifique. Vinatier (2007) pose le problème du passage de l'expérience vécue à l'utilisation de l'expérience pour former.

2.3. Conclusion

La grande majorité des recherches portent leur attention sur ce qui se passe et sur ce qui se joue lors de l'entretien post-séance entre le MS et l'ES. Cette focalisation se fonde sur l'hypothèse selon laquelle l'entretien est une situation de formation clé qui favorise l'apprentissage du métier et l'exercice de la réflexivité chez l'ES. L'entretien post-séance est considéré comme le cœur du dispositif tutoral dans son ensemble.

Peu de recherches mettent l'accent sur l'activité professionnelle du MS dans sa globalité, alors même que les missions du MS ne peuvent se circonscrire aux seuls moments où le MS va voir son ES faire la classe et s'entretenir avec lui. Peu de recherches sont finalement centrées sur les autres facettes de la fonction du MS telles que l'accueil du stagiaire, son intégration dans l'équipe, le suivi tout au long de l'année, les relations qu'il entretient avec le tuteur IUFM ...

La description et l'analyse de l'activité du MS dans ses pratiques d'accompagnement et de conseil pour aider l'ES à construire sa professionnalité d'enseignant sont assez peu présentes dans la littérature scientifique.

Nous souhaitons comprendre l'activité du MS au plus près des multiples situations de travail qu'il rencontre dans sa fonction. Nous tentons de décrire comment s'exerce cette activité en contexte de travail, d'en saisir l'épaisseur et la complexité c'est-à-dire ce que le MS fait mais également ses motivations et les ressources qu'il mobilise.

A partir de la revue de question réalisée, nous pointons l'intérêt d'accéder au point de vue du sujet sur sa propre activité par le biais des techniques d'auto-confrontation, pour notre travail situé dans une perspective compréhensive. Notre projet vise donc à investiguer l'activité réelle du MS pour accéder à la fois à l'action réalisée mais également à la part subjective de l'activité. Nous souhaitons mettre au jour les tensions, les difficultés et les dilemmes auxquels le MS doit faire face. Pour cela, nous aurons recours à la clinique de l'activité, modèle théorique peu mobilisé pour étudier cette activité professionnelle.

3. Le choix de la clinique de l'activité pour étudier l'activité du maître de stage

3.1. La clinique de l'activité

3.1.1. Définition

Nous distinguons avec Yvon et Clot (2004) l'analyse psychologique du travail ou analyse de l'activité et l'analyse du travail. La clinique de l'activité est un domaine de recherche en psychologie du travail et plus précisément issu de la clinique du travail. Yves Clot (1999) en est le précurseur. Elle constitue une déclinaison du courant de l'analyse ergonomique du travail « avec pour objectif premier d'intervenir dans les situations de travail et de les transformer » (Yvon, 2010, p. 141). La clinique de l'activité s'est structurée récemment puisque dans sa postface, Clot (1995a, p. 266) date l'organisation de la recherche dans ce domaine de 1998. Ses préoccupations l'ont amené alors à trouver des modes d'intervention indispensables à l'action comme point de départ de l'évolution des recherches en clinique du travail. Ainsi selon Clot (1995a, p. 265-266), « entrer dans la question par la souffrance ou par le développement du pouvoir d'agir n'est pas équivalent » et Clot s'oriente alors vers une clinique de l'activité avec pour objectifs de comprendre et en même temps de donner des moyens d'agir réellement sur l'action, pensée « dans les termes d'un développement du pouvoir d'agir » (ibid., p. 266), à la demande des milieux professionnels. Clot pose d'emblée le principe « qu'une clinique de l'activité soit résolument tournée vers l'action concrète » (ibid., p. 266). Il développe alors des méthodes d'intervention en conséquence.

Nous souhaitons nous positionner dans un cadre proche de celui qu'il qualifie de « recherche fondamentale de terrain » (Clot, 2007, 2008). Nous poursuivons un objectif de production de connaissances à propos de l'activité et de ses possibilités de développement sans chercher sa transformation. Néanmoins, la méthodologie utilisée qui permet aux professionnels de « réaliser » leur activité peut cependant provoquer chez eux du développement. Nous partageons avec Roger (2007, p. 203) l'objectif suivant :

... l'enrichissement du pouvoir d'action des professionnels que nous poursuivons est aussi le moyen d'une autre démarche : comprendre l'architecture masquée de l'activité professionnelle et les modalités de son développement. Le travail de transformation pratique et symbolique de l'activité ordinaire des professionnels laisse en effet des traces dans l'activité dialogique sous diverses formes. C'est en analysant ces traces, devenues objet de recherche, que le clinicien peut produire de tels éléments de connaissance.

Sans pour autant nous prétendre clinicien, nous souhaitons nous nourrir de ce cadre de recherche et de ses méthodes cliniques pour alimenter notre travail de réflexion sur l'activité du maître de stage en formation des enseignants. Le terme « clinique » est à prendre comme une volonté d'être « au chevet » du professionnel au travail pour élaborer une activité d'analyse conjointe, lui permettant de regarder son travail mis en mot par lui-même, d'en prendre conscience d'une autre façon que dans sa pratique quotidienne. Cette approche théorique est depuis quelques années mobilisée pour analyser le travail enseignant (Saujat, Amigues et Faïta, 2007).

3.1.2. Intérêt de cette approche clinique pour notre objet de recherche

Nous souhaitons proposer à des MS de « déchiffrer ensemble les conditions de l'action individuelle et collective et d'expérimenter ce dont ils sont capables » (Clot (préface) dans Roger, 2007, p. 7). Dans cette approche, les professionnels sont les seuls qui connaissent leur travail. L'analyse conjointe doit leur permettre d'élaborer leur expérience, d'explorer leurs façons d'exercer leur fonction et éventuellement de découvrir pour eux-mêmes de nouvelles possibilités sur leur travail, de découvrir des limites dans leur activité et des limites de l'activité elle-même, de mieux la comprendre de leur point de vue dans le réel de chaque sujet. Ce travail de prise de conscience, de formalisation et d'explication du sens et de l'opérationnalisation de leur travail par les acteurs, doit nous permettre de mettre au jour des éléments de leur activité réelle que nous pouvons ensuite confronter à nos hypothèses.

A ce point de notre réflexion, nous considérons que le travail du MS se compose d'activités très diverses dans lesquelles il met en œuvre un certains nombres d'actions au service de sa mission. Ces activités ne se réduisent pas à la visite et l'entretien qui la suit, situations de formation qui ont fait l'objet de nombreuses recherches dans la fonction de MS. Nous souhaitons mieux comprendre l'activité qu'il déploie dans toutes les activités de sa fonction (sans exclure les deux citées ci-dessus). Nous allons nous employer à différencier les termes « activités » et « activité ».

Nous posons également l'hypothèse que cette fonction est complexe à assumer, source de réussites mais aussi de difficultés et de dilemmes pour des raisons liées à la personne, au contexte de son travail (humain et matériel) et au cadre institutionnel, mettant le MS sinon parfois en souffrance tout du moins souvent en tension. Ainsi, nous souhaitons nous placer de son point de vue et accéder alors à son activité réelle, c'est-à-dire ce qu'il fait mais également ce qu'il n'a pas pu faire ou n'a pas voulu faire ou encore ce qu'il aurait souhaité faire. Nous cherchons également à mettre au jour les motifs de ses actions et ses intentions. Au-delà de ce travail de dévoilement, nous voudrions saisir et identifier des difficultés et en connaître les raisons ou les origines et nous souhaiterions particulièrement accéder à

l'expression d'éventuels dilemmes devant lesquels le MS se trouverait au moment de décider de son action car « l'analyse clinique de l'activité consiste à dévoiler les conflits possibles sous-jacents à l'activité observable. (...) Ce sont les conflits qui en sont le moteur, les sources de développement de l'activité » (Yvon, 2010, p. 148). Nous faisons ainsi une place prépondérante à la subjectivité du sujet. Cette orientation qui permet au professionnel lui-même de se regarder en situation de travail et éventuellement d'en tirer profit nous semble intéressante pour mieux comprendre le développement de son activité dans cette mission de MS encore peu connue et reconnue (Pelpel, 1996) malgré une présence constante en formation des enseignants. Cet intérêt se justifie d'autant plus que cette activité professionnelle prend une place toujours plus conséquente dans la réforme de la formation des enseignants en France en 2010 (MEN, 2006, 2010).

Dans cette perspective, il convient de définir et de préciser l'utilisation que nous faisons du concept d'activité.

3.2. Le concept d'activité

3.2.1. Activités et activité

Nous nous positionnons dans une distinction entre activité et activités en définissant dans un premier temps le terme « activités » selon Barbier (2011, p. 26) :

... composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir de repérages de singularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, et caractérisables en termes de procès. (...) Elles présentent

une autonomie relative de fonctionnement (...). Elles sont identifiables par leur *produit* spécifique...

Barbier parle de « système dynamique » dans lequel on peut repérer un *matériau* qui est transformé grâce à des *moyens* dans un contexte où des sujets s'impliquent donnant un *produit* de la transformation du matériau opérée. Ces activités sont rarement seules, se combinent et ces associations sont gérées dans le « cadre d'actions à dominante intentionnelle » (ibid, p. 26).

Une première hypothèse repose sur l'idée que leur fonction demande aux MS de mettre en œuvre un ensemble d'activités que nous souhaitons identifier en repérant ces « régularités » qui présentent une forme « d'autonomie relative de fonctionnement » et un « produit » repérable qu'elles engendrent (Barbier, 2011, p. 26).

Ces activités ne peuvent prendre de sens que dans des contextes et par les acteurs qui s'y engagent. Ainsi est-il nécessaire d'aller investir « la question de l'activité elle-même » (ibid. p. 27).

Notre intérêt se porte sur le travail du MS c'est-à-dire, ses activités en situation et plus spécifiquement son activité, c'est-à-dire l'action ou la façon dont elle est opérationnalisée et cognitivement et émotionnellement « pilotée ». Cette « activité de travail », relève du point de vue de l'ergonomie de

... la réponse d'un individu donné, dans une situation et un contexte donnés, pour réaliser une tâche donnée. Cette tâche inclut ici les attentes explicites et implicites de l'organisation ainsi que les attentes auto-prescrites par l'individu en fonction de ses représentations de la tâche prescrite, ainsi que de l'appréciation qu'il en fait (Chatigny et Vézina, 2008, p. 131).

Elle est donc singulière et personnelle. Nous suivons Clot (1999) lorsqu'il fait une différence entre le concept d'activité qu'il développe et celui utilisé en ergonomie. Pour cet auteur, l'activité est vécue par un sujet dans un milieu de travail qui se structure en tant que

groupe, c'est-à-dire un ensemble d'individus qui s'organisent autour d'un même objet mais en se répartissant des tâches différentes. Ce milieu professionnel exige de la part du sujet une adaptation à l'ensemble des membres du groupe puisque « la production de biens ou de services ne résulte pas d'une addition délibérée d'activités individuelles mais d'une division du travail organisant ces activités » (Clot, 1999, p. 80). L'activité du sujet au travail se réalise dans ce que cet auteur nomme la « dynamique sociale des « genres » » dont elle se nourrit mais desquels elle est tributaire. Elle est en quelque sorte adressée à l'ensemble des personnes qui constituent le milieu professionnel présent et passé. Le sujet se reconnaît comme nécessaire mais non suffisant. Son activité fait « écho » à l'activité des autres, « c'est le travail à soi dans le travail des autres » (Clot, 1999, p. 61). Par ailleurs, chaque individu arrive dans son milieu professionnel avec ce que Clot définit comme des « pré-occupations extra-professionnelles » (ibid, p. 83) qui amènent une appréciation et une gestion de la situation de travail différente de la part de chacun et donc une activité de travail également différente. Le vécu lui-même de la situation génère également des « post-occupations » (ibid, p. 64) qui enrichissent ou pèsent sur le développement de l'activité. On ne pourra donc comprendre cette variabilité qu'à partir d'une analyse spécifique de cette activité.

Ce postulat pose l'importance pour l'analyse des éléments de contexte, dans lequel est plongée, imbriquée l'activité du MS, en tant que personne avec sa propre histoire. Les travaux en ergonomie mettent en évidence que cette activité de travail nécessite en situation des régulations permanentes de la part du professionnel qui lui permettent de « trouver un équilibre personnel acceptable » (Chatigny et Vézina, 2008, p. 131). Ainsi, s'impose à nous la nécessité d'avoir le point de vue de l'acteur pour saisir des éléments de cette activité que lui seul possède. Approcher l'activité dans sa complexité renvoie à cerner l'action et son but, les opérations mises en œuvre et leurs ressources mais également les intentions, le mobile qui ont conduit le professionnel à choisir cette action réalisée dans le contexte. L'accès à toutes ces informations peut nous permettre de comprendre ce qui se joue dans l'activité et peut également révéler la mise en concurrence de différents éléments mettant au jour la source d'une tension d'un dilemme ou d'une difficulté. Compromis entre différentes options, ce choix demande de laisser derrière lui des actions possibles avortées. Ce choix est fait au moment de l'activité réalisée, en fonction du contexte et des personnes à qui le sujet s'adresse mais aussi en fonction des ressources qu'il possède. Ces éléments

subjectifs de l'activité qui en font toute l'épaisseur par rapport à ce qui s'observe de l'extérieur appartiennent au sujet seul. C'est lui qui les apprécie, les assume à travers sa position de professionnel dans son milieu de travail et lui seul peut les formaliser.

A la suite de cette première différenciation entre activité et activités, nous poursuivons la définition de l'activité que nous utiliserons en situant cette notion par rapport à la notion de tâche.

3.2.2. Tâche et activité

En 1983, Leplat et Hoc publient un article de référence dans lequel ils développent la différence entre tâche et activité dans l'analyse d'une situation de travail. Cette première distinction permet de comprendre ce qui se joue entre le sujet et la prescription. La tâche se réfère à la prescription, c'est « ce qui est à faire » et l'activité se réfère au sujet, « ce qui se fait » (Leplat et Hoc, 1983). La prescription donne un but dans des conditions déterminées : la tâche prescrite est ce qu'on attend du sujet. Pour autant, ce que réalise effectivement le sujet n'est pas toujours à l'identique de ce qui était attendu. Les auteurs parlent alors d'une « tâche effective » qui est le résultat des buts et conditions réellement pris en compte par le sujet en situation de travail. Ils montrent comment le sujet construit son activité en fonction des implicites de la tâche prescrite. Dans cette perspective, cette activité observée est déclenchée par la tâche qui est un modèle pour le sujet. La tâche est alors assimilée à la situation de travail.

Clot (1995) donne toute sa place à cette première différenciation entre tâche prescrite et tâche effective mais pose le problème suivant : à partir du moment où même les tâches prescrites évoluent, il semble que la tâche effective soit englobée dans une activité et une situation de travail qui la dépasse. Yvon et Clot (2004, p. 14) parlent « d'activité entendue comme appropriation de la tâche par le sujet ». Les adaptations réalisées par le sujet en

fonction de la situation de travail ne sont connues que du sujet lui-même. Cette hypothèse est également présente chez Pinsky (1991) et Theureau (1992) qui considèrent qu'entrer dans l'activité par la tâche, c'est faire une analyse extrinsèque et ne pas accéder aux processus que met en œuvre le sujet pour organiser et conduire son action. Clot poursuit plus loin la réflexion sur les rapports tâche-activité et considère l'accès au sens donné par le sujet à son action comme indispensable pour comprendre l'activité, tout en précisant qu'il est essentiel de reconsidérer la tâche prescrite dans toute son épaisseur et son histoire en tant qu'élément faisant partie de la situation de travail. Pour cet auteur, la tâche prescrite porte en elle de multiples activités préalablement réalisées par d'autres sujets et véhicule une logique. Elle n'est pas neutre, elle affirme un parti-pris : elle est donc pour Clot un élément important qui conditionne l'activité du sujet en tant que point d'appui, de questionnement, d'opposition. L'interprétation de la prescription réalisée par le sujet prend en compte l'ensemble complexe de la situation de travail au moment où elle se déroule mais aussi tout ce que contient la tâche prescrite. Le sujet, en répondant à la tâche conçue, la questionne et renvoie une interprétation de la tâche aux concepteurs. Il participe ainsi à l'évolution de cette tâche prescrite. Clot (1995a, p. 212) parle « d'un échange d'activités à l'endroit et à l'envers de l'action ». Il conclut en postulant qu'il est « indispensable d' « entrer » dans la situation de travail par l'activité, mais à condition de regarder cette dernière comme co-activité sociale constitutive de la tâche ; tâche qui en retour, *arrête* une contenance pour toutes ces activités » (Clot, 1995a, p. 213). Il considère que dans une tâche plusieurs activités existent, l'activité vers :

- la tâche elle-même ;
- toutes les autres activités portant sur cette tâche ;
- les autres personnes ayant un rapport avec cette tâche ;
- le sujet lui-même.

L'activité du sujet n'est pas qu'une « réaction » aux contraintes de la situation, elle est « ce « filtre subjectif » qui retire du champ d'action de la tâche ce qui a un sens pour la vie du sujet ; sens tout autre que celui qu'y déposent les activités de conception » (Clot, 1995a, p. 217). Ainsi le sujet en situation de travail arbitre-t-il avec les priorités du prescrit, du contexte et également les siennes. Si la tâche a son importance, la vie du sujet dans ses

activités en a tout autant. Clot propose de déplacer l'analyse de l'activité vers celle « du « système des activités » qui constitue la vie d'un sujet » (ibid, p. 221). Pour cet auteur, chaque sujet s'est construit ou suit un « modèle de vie » (ibid, p. 221). Ce modèle est présenté comme une hiérarchie des valeurs à partir de laquelle le sujet contrôle l'ensemble du système de ses activités tant professionnelles que personnelles. C'est un modèle d'action qui sous-tend l'arbitrage du sujet dans toutes ses activités même à son insu. Il pose le seuil de tolérance du sujet dans son activité et justifie ses interprétations de la tâche prescrite.

Clot (1999) prend l'exemple d'un poste de travail sur lequel les ouvrières ont 96 secondes pour effectuer une opération. La production est la même pour chacune, et pourtant leur activité personnelle est différente. Elles arrivent chacune avec un passé, une histoire, un rapport à leur travail, des compétences qui leur sont propres, toute une gamme d'activités personnelles à travers lesquelles elles vont effectuer leur travail. Elles ont chacune dans ce temps de 96 secondes, différentes pensées personnelles, plus ou moins en relation avec la tâche à effectuer, un rapport singulier aux autres opératrices en amont et en aval de leur tâche, une compréhension, une interprétation de la prescription qui leur est propre tant sur le fond que sur la forme, peut-être des questions ou des indécisions sur une façon de faire, des envies de faire autrement ou des regrets de ne pas avoir fait. La signification de ce temps obligé est différente pour chacune.

La tâche effective observable ne rend donc pas compte de toute l'activité mentale qui concourt et participe à la réalisation de l'action en la structurant ou la déstructurant selon les cas. Le sujet au travail ne se pose pas seulement en réaction à des contraintes d'une situation, son activité est nourrie de toute l'épaisseur et la richesse de la situation de travail dans sa complexité. Il réarbitre entre la tâche prescrite et ce qu'il perçoit de la situation tout en dialoguant avec lui-même et en tenant compte des autres.

Dans l'exemple choisi par Clot, la tâche demandée aux ouvrières est standardisée dans sa production. Ainsi pour une même tâche prescrite simple, les actions et le résultat final sont les mêmes pour toutes et pourtant l'activité est différente pour chacune. Si en revanche la prescription laisse ouvertes différentes possibilités d'action ou d'interprétation comme c'est le cas des tâches « discrétionnaires » (Valot, 2006) et que l'on ajoute

l'imprévisibilité liée à un travail sur de l'humain, alors les actions et la production de plusieurs professionnels confrontés à la même tâche pourront être différentes. C'est le cas des MS dont le cadre de la tâche prescrite qui se décline en missions est large et ne définit ni les outils, ni les moyens, ni le résultat attendu. Ils sont amenés dans ces situations professionnelles dans lesquelles intervient un service, une aide à une personne, à décider avec leur libre arbitre pour mener à bien les différentes tâches, à choisir leurs outils, à définir dans une large mesure la temporalité des activités. L'action produite de chacun peut donc être différente pour chaque MS. Mais dans les deux cas (production standardisée ou ouverte) l'activité de chaque sujet sera personnelle et singulière. Le contexte de la situation de travail beaucoup plus ouvert et imprévisible que celui des ouvrières choisi par Clot ci-dessus présente par ailleurs pour le professionnel un grand nombre de facteurs à apprécier et à gérer en situation. La latitude d'interprétation de la tâche prescrite est donc importante.

Nous posons donc l'hypothèse qu'il existe une variété d'actions qui répondent à la même tâche prescrite dans la fonction de MS.

Nous posons ensuite l'hypothèse que le MS fait des choix différents du point de vue de son activité en fonction de ce qui se joue pour lui en situation.

Nous postulons que les sources du conflit qui amène le MS à faire un choix peuvent avoir des origines diverses : le rapport à la tâche prescrite, l'imprévisibilité des situations dans lesquelles l'objet de travail est une action pour et avec un autre, l'histoire, les valeurs, les connaissances et ressources du sujet, le rapport aux autres personnes qui ont un lien avec la situation et à qui il s'adresse également au-delà du destinataire principal qu'est l'ES.

Nous souhaitons ainsi identifier précisément dans des actions repérées l'origine de choix différents pour une même prescription ainsi que l'expression des difficultés éventuelles. Quelles sont les sources des préoccupations de chaque MS ? Quelles contraintes prend-il en compte et pourquoi ?

Nous cherchons donc à identifier des éléments de l'activité du MS : l'action, les moyens de l'opérationnaliser mais aussi les raisons qui ont poussé le MS à choisir cette mise en œuvre au détriment d'autres et lesquelles. Nous voulons ainsi mettre au jour l'activité réelle du MS, concept central de notre travail que nous allons préciser.

3.3. Le concept d'activité réelle

Dans ses travaux de recherche sur l'activité, Clot se positionne « à l'intérieur d'une psychologie historico-culturelle qui donne aux réalités matérielles et symboliques du monde « extérieur » une place centrale » (Clot, 1999, p. 94). Il dépasse ainsi l'analyse ergonomique qui propose la notion d'activité effective pour différencier la tâche de l'activité et va plus loin en cherchant à préciser l'écart entre l'activité réalisée et le réel de l'activité. Le sujet agit sur le réel. Il dispose du contexte de la situation pour composer son activité réelle : « le réel c'est l'action de réalisation - jamais totalement prévisible - qui met le sujet aux prises avec les réalités objectives du monde des choses et des hommes, occasions et obstacles à son développement » (Clot, 1999, p. 94). Ainsi, l'activité du sujet au travail telle que Clot cherche à la comprendre est qualifiée par lui d'activité réelle. Ce concept fait appel à l'activité effective et à la subjectivité du professionnel. Il reprend l'idée de conceptualisation à Leontiev (1979) qui traite « subjectivité et activité matérielle comme inséparables sous la forme d'une unité dynamique » (Yvon, 2010, p. 146) et distingue « efficience » entendue comme le rapport entre le but (redéfini par l'acteur) et les moyens de réalisation de l'action, et « sens » entendu comme le rapport entre les mobiles de l'activité et le but de l'action (Clot, 1995, cité par Yvon, 2010, p. 146). L'action peut être efficace sans pour autant que le but ne soit vécu comme une réussite si les mobiles ne sont pas acceptables pour les valeurs de la personne. Or les conditions de développement de l'activité se situent dans la tension entre ses deux pôles, sens et efficience (Clot, 1999). C'est en accédant aux contenus précis des éléments en cause dans ces deux pôles qu'il est possible d'espérer comprendre les possibilités de développement de l'activité. Pour cela il est nécessaire de mettre au jour

l'activité réelle du sujet, ce pour quoi sa propre subjectivité est nécessaire au-delà de ce qui s'observe de son activité. Il peut ainsi rendre compte de ses choix ou de ses non-choix, exprimer les raisons qui l'ont conduit à son action ou encore faire part d'autres possibilités si cela était à refaire. La tâche prescrite, l'histoire du sujet, ses connaissances sur la tâche, son statut vis-à-vis des autres protagonistes de la tâche et des personnes susceptibles d'avoir un rapport à la situation de travail, le contexte de la situation et les circonstances du déroulement, les autres activités professionnelles du sujet, sont tous les éléments qui vont concourir à la construction de l'activité du sujet ciblée au temps « T ».

Cette activité est aussi faite de ce que la situation de travail met en jeu pour le sujet au-delà du temps d'activité lui-même. Elle est plus que la réalisation de la tâche, elle est aussi ce que le sujet cherche à accomplir à travers elle, elle-même socialement située, comme elle tient compte de tout un ensemble d'autres éléments dont d'autres tâches dans la situation de travail : elle n'est pas « libre ». Elle existe en fonction d'autres actions possibles que le sujet n'a pas réalisées, soit qu'il aurait voulu mais n'a pas pu, soit qu'il a choisi de ne pas faire c'est-à-dire « ce qui pourrait se faire et ne se fait pas » (Clot, 1995a, p. 216) car « le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, cité par Yvon, 2010, p. 148). Ces possibles et ces impossibles sont les nids des conflits qui peuvent engendrer difficultés et dilemmes que doit gérer le sujet et que lui seul peut dévoiler. Nous rejoignons Clot quand il cherche à déployer l'activité dans toutes ses composantes, activité dépendante et imbriquée dans une réalité sociale et qu'il choisit de « découper » (Clot, 1999, p. 99) en tant qu'objet d'analyse, pour mieux la comprendre.

Avant de poursuivre le développement des caractéristiques de l'activité qui vont nous servir à l'analyse de notre objet d'étude, nous proposons une modélisation de la notion de « réel de l'activité » à partir du travail de Clot (1995a, 1999).

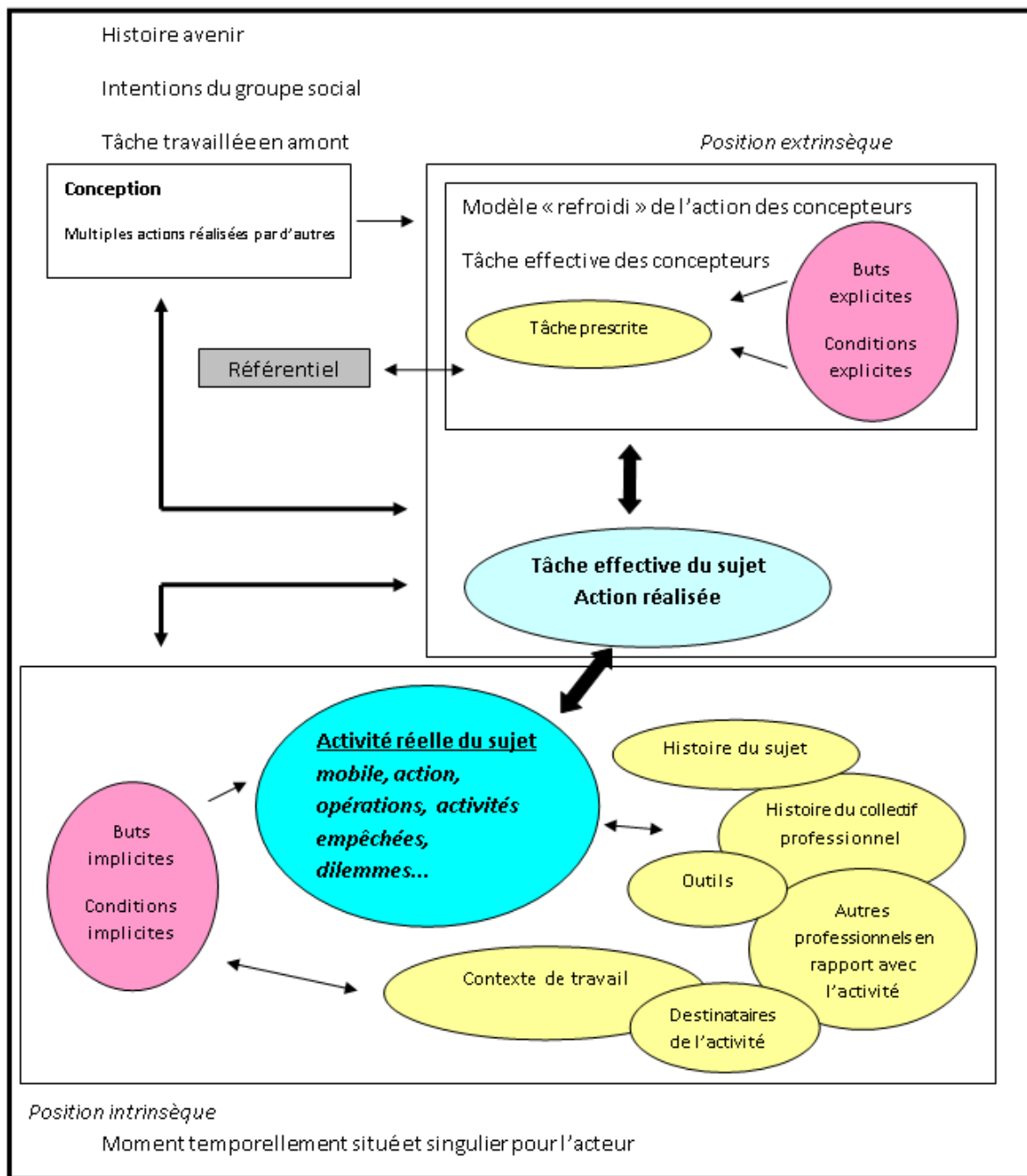


Figure n° 2 : essai de modélisation du « réel de l'activité » d'après Clot, 1995.

A la suite de cette modélisation nous explicitons ci-après les éléments qui caractérisent l'activité et qui alimentent le conflit (Clot, 1999) pour le sujet dans sa situation de travail. Les conditions de développement de l'activité sont à faire émerger de la compréhension de ces éléments.

3.3.1. L'activité est triplement dirigée

Pour Clot, le concept d'« activité dirigée » (Clot, 1999, p. 98) est fondamental. Pour se représenter l'activité, il donne l'image d'« une arène » dans laquelle se joue un combat entre plusieurs possibles. Ce conflit est pour lui le point de départ de la recherche pour comprendre l'activité. Une des causes de ce conflit est pour cet auteur la multi-adresse dans laquelle se joue l'activité, laquelle renvoie au sujet tout un ensemble de possibles, de contraintes, et l'oblige à transiger. Il considère l'activité de travail comme triplement dirigée. Le terme diriger prend alors trois sens différents. Activité « dirigée *par* la conduite du sujet (...) *au travers* de l'objet de la tâche (...), et *vers* les autres. L'activité de travail leur est adressée après avoir été destinataire de la leur et avant de l'être à nouveau » (ibid, p. 98). Le sujet doit s'accommoder de cette multi-adresse. Cette activité complexe est cependant « la plus petite unité de l'échange social qu'accomplit le travail » et constitue pour Clot « l'unité élémentaire d'analyse » (ibid, p. 98). Nous souhaitons suivre Clot en cherchant à partir de l'identification des achoppements, des dilemmes que cette activité triplement dirigée occasionne, à comprendre comment les MS, transigent avec ces embarras. Ainsi « les moyens d'en sortir, ils ne peuvent les trouver ailleurs que dans les discordances créatrices de l'activité dirigée elle-même, en faisant jouer ressources et contraintes » (ibid, p. 101). L'activité réelle de travail c'est sortir vainqueur du combat entre les trois pôles de l'activité, soi, l'objet et les autres, « dépasser les contradictions » (ibid, p. 101), en s'appuyant sur chacun des trois pour décider, sans céder isolément à l'un. Le conflit est donc premier. L'action n'est que le résultat d'une option qui a pris l'ascendant sur les autres possibles, qui a surmonté le conflit, mais ce dernier est toujours présent et donc latent.

La façon dont chaque sujet vit ce combat avec plus ou moins de bonheur ou de renoncement le place dans un niveau de développement possible de son activité à la mesure du ressenti. Clot (1999) argumente autour de l'idée d'une « double vie » pour l'action, constituée d'un pôle opérationnel et d'un pôle subjectif, qu'il reprend de Leontiev (1984) et Friedrich (1999) : « il faut conserver à l'activité son relief et son volume humains » (Clot, 1999, p. 169) pour comprendre ce qui se joue dans ces conflits et identifier quels éléments

sont en présence. Trois objets dans toute activité sont ainsi distingués : le premier, le but de l'action que se représente le sujet, le second, « le comment » opérationnaliser l'action, le troisième qui « est le mobile vital de l'activité qui est toujours le mobile des autres sujets ou des autres mobiles du sujet lui-même » (ibid., p. 169). Ces deux derniers sont structurants pour le premier. Parvenir au but de la tâche qu'il s'est assignée demande au sujet de gérer et de s'affranchir de ce que Clot (1999, p. 189) nomme « l'opérationnel-technique » et le « subjectif-social », ce qui le plonge dans des discordances desquelles il lui est plus ou moins facile de s'extraire en fonction des ressources disponibles.

Nous souhaitons ainsi caractériser l'activité réelle du MS dans les différents moments de travail.

Pour cela, nous souhaitons identifier différents éléments de son activité, à savoir les différents destinataires possibles de l'activité dans chaque situation de travail, les ressources sur lesquelles il s'appuie. Nous cherchons à repérer les conflits qui se jouent, les difficultés éventuelles ou des dilemmes exprimés et comprendre comment chacun les assume.

Nous souhaitons ainsi dévoiler ce qui relève de « l'opérationnel-technique » et du « subjectif-social » dans l'activité. Entre le but, les moyens et les mobiles, identifier ce qui guide le MS quand il décide d'une action sur une autre dans son activité et cerner les sources des difficultés et des dilemmes. L'accès à la subjectivité du sujet est donc nécessaire.

Les notions de dilemmes et de difficultés sont centrales dans l'analyse de l'activité réelle d'un sujet. Clot les définit comme les « embarras » de l'activité dirigée qu'il explicite comme suit : l'activité sort d'une lutte entre les préoccupations personnelles du sujet, sa prise en compte de l'activité des autres personnes inscrites dans la situation et la tâche redéfinie par lui car « l'action du sujet ne vient pas en ligne droite de l'objet mais des contradictions dans la structure des activités qui se répondent à travers lui et qu'il trahit » (Clot, 1999, p.101). L'activité peut être empêchée, contrariée. En effet, toutes ces pré-occupations (Clot, 2001) alimentent en partie le conflit duquel naît l'action. Le sujet doit alors faire des compromis,

hiérarchiser et choisir une action au détriment d'autres, pour répondre à l'intention, au but qu'il s'est fixé et l'expression de cette activité réelle peut révéler des dilemmes et ou des difficultés plus ou moins explicites.

A ce stade de la réflexion, il nous apparaît nécessaire de définir les notions de dilemmes et difficultés pour être à même de les identifier.

3.3.1.1. Les dilemmes

Les dilemmes sont l'expression d'une mise en concurrence de deux possibilités d'action qui engendrent une tension à laquelle le sujet doit cependant se résoudre à répondre par un choix. Le *Trésor de la Langue Française* nous donne une première définition du terme : « raisonnement dans lequel deux prémisses contraires, dont l'une est fautive si l'autre est juste, conduisent toutes deux à une même solution ». Puis une seconde définition usuelle : « nécessité dans laquelle se trouve une personne de devoir choisir entre les deux termes contradictoires et également insatisfaisants d'une alternative ».

Un dilemme met donc le sujet face à au moins deux actions possibles, chacune souvent fondée sur des valeurs ou des postures relativement opposées et qui demandent de la part du sujet une décision difficile en fonction de l'appréciation de la situation en contexte car cette décision peut être contre nature pour le sujet ou lui donner par exemple le sentiment de ne pas répondre à la demande d'autres personnes influentes dans la situation. Dans l'activité du sujet, le conflit se développe par la mise en concurrence des différents éléments qui mobilisent le sujet pour agir. Il peut avoir atteint le but et considérer son action comme un échec si le mobile, partie vitale de son activité, est mis à mal puisque « le sens est le rapport entre le but immédiat de l'action et le mobile de l'activité » (Clot, 1999, p.169). Le sujet vit alors une activité qui peut être contrariée ou empêchée. A l'inverse s'il y a

concordance, le sujet exprime une sensation de « travail bien fait », « celui dans lequel on peut *se reconnaître* individuellement et collectivement » (Clot, 2008a, p. 13).

Dans le cas de notre objet de recherche, le MS peut par exemple se trouver face à un dilemme : « aider l'ES à enseigner ou l'aider à apprendre à enseigner » (Chaliès *et al.* 2000). Entrent alors en conflit pour lui deux postures, celle de guide dans laquelle l'expert impose son choix et celle de second qui laisse l'ES décider de son action.

Quels éléments influencent le MS dans sa décision ? Contexte professionnel, commentaires des collègues, intérêt des parents ou des élèves, respect de la prescription hiérarchique, histoire personnelle et convictions, expérience d'enseignant dans son contexte professionnel, connaissances sur l'accompagnement ou la fonction de MS sont tout autant de ressources, de mobiles qui jouent un rôle dans son choix d'action.

Le sujet ne sort donc pas indemne de cette lutte. Il peut en être affecté, rester perturbé ou assumer en argumentant son choix. Il peut également éluder le dilemme, c'est-à-dire exprimer des contradictions évidentes tout en niant tout conflit intérieur.

Au-delà des dilemmes déjà développés dans la littérature et souvent observés dans le cadre de la visite et de l'entretien, nous souhaitons identifier d'autres dilemmes que rencontrent les MS dans toutes les facettes de leur fonction et porter notre attention sur les mobiles du choix effectué dans chaque cas.

Nous souhaitons observer pour chaque dilemme identifié la façon dont le MS l'assume et ce qui le motive dans chaque cas.

3.3.1.2. Les difficultés

Le *Trésor de la Langue Française* nous donne une première définition du terme : « caractère de ce qui est ressenti comme difficile ou est difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances ». Une seconde définition issue de la même source met en avant l'idée suivante : « souvent *au plur.* ce qui est difficile dans quelque chose ; tout élément qui empêche, gêne le sujet dans une action quelconque et exige un effort ».

Les difficultés sont donc des éléments qui empêchent le sujet de faire quelque chose qu'il souhaiterait réussir. Elles relèvent du plan opérationnel de l'activité. Si l'efficience est le rapport entre le but et les moyens de l'action, le sujet peut exprimer des difficultés dans la mobilisation des ressources au regard du but s'il ne se sent pas outillé ou au contraire mettre en valeur son choix au regard du résultat. Les difficultés sont liées à des moyens défectueux qui sont pourtant nécessaires à la mise en œuvre. Le sujet exprime un déficit de connaissances ou d'informations, un manque d'outils ou de maîtrise de ces outils pour mettre en œuvre ce qu'il souhaite faire, un manque de temps ou encore l'absence de personnes avec lesquelles il pourrait échanger sur son travail. Le sujet les surmonte si des informations ou des précisions ou encore un apport technique lui permettent de combler les manques en question.

Dans le cas du MS par exemple, elles peuvent être en rapport avec un manque d'outils pour observer, un manque de critères pour évaluer son travail avec l'ES, un manque de connaissances pour étayer, argumenter un choix didactique, un ressenti ou une décision d'ordre technique.

Nous souhaitons repérer et caractériser les difficultés auxquelles chaque MS doit faire face. A quelles actions sont-elles associées et peut-on en identifier les motifs ?

Le sujet est donc en tension entre les trois pôles (soi, les autres et l'objet) de cette activité dirigée. Il joue en permanence pour « rester sujet de la situation » (Clot, 1999, p. 101) à « s'appuyer sur chacun d'eux pour s'affranchir des deux autres » (ibid, p. 101). Nous souhaitons comprendre comment le sujet se sort de ces « embarras » (ibid, p. 101).

Nous poursuivons l'explicitation des éléments de l'activité qui participe au conflit duquel sort l'action.

3.3.2. Les ressources et les contraintes de l'activité

3.3.2.1. La prescription

Dans un premier temps, la prescription est bien selon Clot « initialement la seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire (...) c'est au départ la source principale de l'action » (Clot, 2008, p. 262). Si cette prescription n'est pas bien conçue ou trop floue, le professionnel manque de directives et de repères pour orienter son activité. Ainsi, cette distinction entre la tâche prescrite et l'activité réelle ne nie pas la tâche ou ne cherche pas à créer de hiérarchie d'intérêt entre les deux notions. Tout dépend de l'objet que l'on cherche à cerner. Et même si l'on s'intéresse à l'activité au-delà de l'activité effective, ce qui est notre cas, Clot (1995a) attire bien l'attention sur la nécessité de bien connaître la tâche prescrite pour pouvoir mieux comprendre l'activité puisque la tâche est constitutive de l'activité. Il ajoute qu'en retour l'activité du sujet, en ce qu'elle est multiple, participe logiquement de l'évolution de la tâche prescrite dans la mesure où cette dernière se nourrit de la première, la prescription étant discutée et revisitée à la lumière de l'activité des sujets dans des lieux ou des moments du métier.

L'élément de référence d'une activité professionnelle se décline sous différentes formes, telles que des référentiels de compétences, des programmes scolaires, des instructions, des fiches de poste ou des textes de missions. Le texte qui régit l'activité des MS est un ensemble de missions dont nous avons parlé précédemment : il ne définit pas les activités qui sont à mettre en œuvre ni leurs modalités pour assumer les différentes tâches qui y sont proposées. Il n'est pas associé à un référentiel de compétences spécifiques. Il laisse donc une grande liberté de choix pour le MS dans sa façon d'assumer sa fonction mais en retour il apporte peu de repères ou d'éléments sur lesquels ce dernier peut s'appuyer pour valider le choix d'une posture dans une situation vis-à-vis de l'ES, celui d'un outil plutôt qu'un autre ou pour décider d'un seuil de validation recevable, voire pour savoir se situer dans la qualité ou la pertinence de son travail.

Nous souhaitons observer si la tâche prescrite est utilisée comme ressource par les MS et quel est le type de rapport qu'ils entretiennent avec ce type de tâche : appui, soutien, contrainte, opposition, désintérêt, méconnaissance ?

Dans quelle mesure cette ressource est-elle constitutive de l'activité du sujet ?

En retour, comment l'activité des sujets participe-t-elle de l'évolution de la prescription ?

3.3.2.2. La dimension collective de l'activité : le genre dans le collectif de travail

« Le réel de l'activité n'est pas une propriété de l'individu : il a une dimension collective » (Yvon, 2010, p. 149). Ainsi,

... il n'existe pas d'un côté la prescription sociale et de l'autre l'activité réelle ; d'un côté la tâche, de l'autre l'activité ; ou encore d'un côté l'organisation du travail et de l'autre l'activité du sujet. Il existe, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par l'organisation du collectif » (Clot et Faïta, 2000, p. 9).

Entre la tâche prescrite et l'activité réelle, ces deux auteurs proposent un troisième élément qu'ils nomment « genre social du métier, genre professionnel » (ibid., p. 9). Ils empruntent ce terme de genre à Bakhtine (1984) qui l'a développé dans le champ de l'activité langagière. Dans un milieu donné, les formes du langage sont fixées par les genres : « il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes de manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif (...) Un genre est toujours attaché à une situation dans le monde social » (Clot et Faïta, 2000, p. 10). Ce « diapason » permet à chacun de ne pas réinventer continuellement tous les mots à utiliser, puisque qu'il regroupe l'ensemble des termes, des expressions qui sont employés dans l'espace social en question, sur lequel s'appuie, se comprend et se reconnaît chaque personne de cet espace. Clot et Faïta (2000) considèrent que cette notion peut être utilisée dans le registre du travail. Selon ces auteurs, il existe dans tout milieu professionnel une base commune de discours mais aussi de techniques, de gestes, d'outils, de comportements, de manières de faire que les acteurs connaissent, attendent, apprécient, dans lesquels ils se reconnaissent ou auxquels ils sont susceptibles de s'opposer. A la fois contraintes et ressources pour l'activité personnelle du sujet, ces éléments en sont le terreau et l'histoire puisqu'« ils sont les antécédents ou les pré-supposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui

donne sa contenance à l'activité personnelle en situation » (ibid., p. 12). Le genre professionnel aide chacun à se situer par rapport aux autres, à s'évaluer. Il n'appartient à personne mais à tous et en ce sens il est impersonnel. Il permet à chacun de fonctionner et d'exister dans son milieu professionnel, de se reconnaître dans son métier. « Le genre est donc la médiation au travers de laquelle le sujet agit sur l'objet et sur les autres dans le flux de *l'activité dirigée* en situation » (Clot, 1999, p. 95). En quelque sorte il se présente comme du « collectif impersonnel pour l'activité personnelle ». Il règle ce qui se joue du point de vue professionnel entre les sujets, mais ne joue pas de rôle dans ce qui touche aux relations intersubjectives entre personnes. Cette dimension, alimentée à la fois par l'ensemble des activités passées et présentes des acteurs d'un milieu professionnel et par la prescription, est positionnée pour Clot et Faïta comme essentielle pour permettre aux activités personnelles de pouvoir exister sereinement. « Il (le genre) possède donc une fonction psychologique irremplaçable » (ibid., p. 14). Clot (2007) fait remarquer que dans les métiers tels que l'enseignement dans lesquels l'objet de la tâche est une action sur de l'humain, le travail est plus complexe car il pose souvent, vis-à-vis de cet objet humain, des problèmes « de conscience » dans une activité « où « bien faire » et « faire le bien » peuvent devenir antagonistes dans le moindre geste » (Clot, 2007, p. 88). L'impuissance parfois ressentie par ces professionnels peut générer des moments de doutes importants. Clot (2007) défend ainsi l'idée que l'évaluation de la qualité de son travail par l'enseignant est souvent difficile et « qu'un travail collectif devient littéralement vital » (ibid., p. 88) pour se reconnaître dans un métier commun qui puisse lui donner des repères professionnels et l'aider à ne pas tomber dans des ressentis affectifs de personnes à personnes. C'est donc avec la prescription une seconde ressource essentielle pour le sujet pour se situer dans son travail.

La fonction de MS est assumée par des enseignants de métier qui développent une activité dans laquelle le travail implique une interaction humaine consistant à aider un enseignant novice à construire ses compétences professionnelles. Les deux activités professionnelles sont proches dans leur forme et pourraient présenter des difficultés sensiblement identiques, soulevant de la même façon la nécessité du genre, de cette assise du collectif et de son histoire, de ses outils et de ses repères. Un travail du collectif sur le métier alimente le genre et lui permet d'exister pour chacun, parce que chaque activité singulière est alors visitée et discutée et vient enrichir cette base commune.

Peut-on pour autant parler de genre pour la fonction de MS ?

Nous faisons l'hypothèse que c'est le genre enseignant qui alimente l'activité des MS et que cette fonction de MS est en déficit d'une assise collective propre.

Nous pensons également que les espaces de rencontres, d'échanges et de discussions sur le métier entre MS nécessaires à alimenter le genre, sont peu présents dans l'activité de ces derniers et que cette ressource leur fait cruellement défaut.

3.3.2.3. La dimension individuelle de l'activité : le sujet, son style et son genre intérieur

Certes respecté, le genre est également constamment remis en cause par les sujets au travail dans leur milieu professionnel. Il se renouvelle, s'ajuste aux évolutions grâce aux écarts, aux essais de nouveautés, aux métamorphoses que chaque sujet dans sa singularité apporte pour gagner en efficience dans son activité. C'est ce que Clot et Faïta (2000) qualifient de style :

... le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes (...) les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style » (Clot et Faïta, 2000, p. 15).

Si les styles alimentent le genre, le genre est nécessaire pour que chaque style puisse s'épanouir en s'y référant. Le style est donc une prise de distance du sujet avec le genre. Il est également selon ces deux auteurs « la distance qu'un professionnel interpose entre son action, et sa propre histoire » (ibid., p. 16). Chaque sujet doit donc s'arranger avec les

contradictions entre le genre et sa personne. Clot et Faïta (2000, p. 18) proposent de « regarder l'activité réelle comme une activité qui s'accomplit entre deux mémoires, l'une personnelle, l'autre impersonnelle (...) *on a* du métier et *on est* du métier ». « *On a* du métier » concerne l'histoire du sujet dans le métier, « *on est* du métier » fait référence à celle de tous. La difficulté est de faire le compromis entre les deux, l'absence de genre laissant le sujet sans repère en dehors des siens propres, ce qui risque de le mettre à plus ou moins long terme dans son activité, en décalage avec les attentes du milieu professionnel. Chaque sujet se retrouve seul devant sa tâche sans ressources ni appuis pour décider de son action, sans opposition ni mise en perspective de son activité. Il n'a aucun repère d'évaluation pour se situer dans le métier et situer son activité par rapport à celles d'autres sujets. Cela peut l'amener à faire comme bon lui semble au risque de ne plus être conforme avec les attentes professionnelles. ainsi, il ne peut se référer qu'à sa propre subjectivité personnelle ou peut-être à un autre genre proche ou familial. Dans ce cas la référence ne peut-être que décalée et fausser les repères du sujet.

L'activité vit en s'appuyant sur la prescription et sur le genre qui permet un style mais elle est également alimentée par ce que le sujet va puiser dans sa vie privée et sa personne en dehors du travail ainsi que dans ses connaissances et ses ressources d'expert professionnel. Clot et Faïta (2000, p. 17) parlent d'une sorte de « genre intérieur » en faisant référence à l'ensemble de ce que le sujet a construit dans sa vie pour agir en tant que personne. Le sujet fera de son activité un compromis entre ces deux genres et la situation de travail, « entre deux mémoires, l'une personnelle, l'autre impersonnelle (...) théâtre permanent d'un mouvement aux directions opposées : stylisation des genres et variation de soi » (ibid., p. 18).

Nous souhaitons observer s'il est possible de mettre au jour des styles au-delà d'activités singulières en ce qui concerne cette fonction de MS.

L'activité personnelle de chacun se frotte-t-elle à celle des autres pour renouveler le genre et s'enrichir elle-même de ces rencontres ?

Nous cherchons à identifier les ressources personnelles qui alimentent l'activité du sujet.

3.4. Les conditions de fonctionnement et de développement de l'activité

Clot et Faïta (2000) estiment que la capacité d'un sujet à gérer un compromis équilibré entre ces différentes dimensions est une condition de développement possible de son activité. Encore faut-il que l'ensemble de ces éléments soient présents et qu'ils entretiennent des rapports dynamiques pour que l'architecture de l'activité existe.

Cette multi dimension de l'activité nous intéresse en ce qu'elle donne sens à un modèle de son développement pour une personne dans son milieu de travail. Nous souhaitons préciser l'intérêt de comprendre l'activité du sujet comme une dynamique architecturale. Selon Yvon, (2010, p. 150) :

... l'activité se développe dans un monde de personnes (interpersonnel) et mobilise un genre social d'activité (transpersonnel) au service de l'activité individuelle (personnel). Cette activité consiste à construire continuellement des compromis entre le réel et la tâche (l'impersonnel). L'activité personnelle « s'explique » donc, aux deux sens du terme, avec des présupposés collectifs de l'action (le transpersonnel) et les retouche. Elle est semblable à un dialogue permanent entre soi et les autres (interpersonnels) qui partagent les mêmes objets et instruments de travail (impersonnel).

Ainsi l'activité est toujours présente dans le personnel et l'interpersonnel mais ne peut véritablement être efficiente que grâce à la prescription sur laquelle elle s'appuie et qu'elle contribue à faire évoluer. Elle puise dans la mémoire collective et le genre du métier qui en

sont le sous-bassement et le terreau, qu'elle alimente par ailleurs en retour. C'est ce modèle de réflexion sur le développement du « métier » que proposent Clot et Yvon, que nous souhaitons utiliser à propos de la fonction de MS.

Il nous semble nécessaire de poursuivre la réflexion en précisant les rapports qu'entretiennent métier et activité.

3.4.1. Appréhender le concept de « métier » dans un modèle psychologique développemental

Clot (2008a) cherche à conceptualiser le terme de métier, considérant que ce mot résiste et est certainement « un des « concepts quotidiens » les plus génériques dans le monde du travail contemporain » (p. 249). Avec son regard de sociologue, Osty (2003) parle du métier comme d'une construction sociale charpentée par trois instances :

- ... le travail et le professionnalisme enracent le métier dans les savoirs de l'action face aux événements, c'est là que se développe une compétence spécifique ;
- le collectif assure la socialisation et l'identification à une communauté de métier, ici se fait l'accès à l'identité ;
- la professionnalisation stabilise les règles permettant l'édification des règles sociales (Osty citée par Clot, 2008a, p. 251-252).

Cette auteure fait part de la difficulté actuelle pour que l'équilibre entre ces trois scènes existe et permette au travailleur de faire son activité sereinement. Or pour Clot (2008a) le métier n'est pas que « l'entourage », « le contenant » de l'activité du professionnel. Il n'est pas non plus que le genre professionnel, il est plus que cela : il vit dans l'activité. Même si Clot (2008a) pose en préalable comme caractéristique générique d'un métier la

revendication toujours présente « d'un groupe à faire reconnaître sa différence et sa compétence sur un périmètre de techniques » (p. 250), il construit le concept de « métier » et ses possibilités de développement en clinique de l'activité en le considérant comme une architecture dynamique qui existe à travers l'activité du professionnel. Dans ce cadre qui privilégie l'action dans le travail, « il faut aller jusqu'à s'intéresser au métier dans l'individu et pas seulement à l'individu dans le métier défini – somme toute sociologiquement – comme communauté d'appartenance » (Clot, 2008a, p. 254). Il précise :

... c'est pourquoi un métier n'est sûrement pas seulement une « pratique ». Ce n'est pas non plus seulement une activité. Et pas non plus (...) une profession. On le définit volontiers comme une discordance créatrice – ou destructrice – entre les quatre instances en conflit d'une architecture foncièrement sociale. Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel* (Clot, 2007, p. 86).

Ces quatre registres²⁹ fondent le modèle psychologique développemental du « métier » pour Clot (2008a). Cet auteur défend l'idée qu'un métier ne peut vivre et se développer que si l'ensemble de ces éléments sont en relation constante pour se ressourcer mutuellement. Nous les définissons à présent.

- **L'impersonnel. L'existence institutionnelle**

Le « métier » est impersonnel si on le considère sous l'angle de la tâche prescrite. Tout métier est institutionnellement défini hors du contexte de la situation de travail dans des textes ou des référentiels qui précisent, codifient, organisent en surplomb ce qu'il y a à faire. Cette prescription est indispensable car elle est « ce qui tient le métier au-delà de toute situation particulière » (Roger, 2007, p. 21), « comme un modèle refroidi » (Clot, 2007, p. 86). C'est en quelque sorte la première vie du « métier ».

²⁹ Note personnelle : nous nous référons à l'utilisation indifféremment faite par l'auteur des termes « instance » ou « registre » dans la conférence inaugurale du colloque : 7^{ème} biennale de l'ARIS. Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ? Amiens, 23, 24, 25 mai 2012. Université de Picardie Jules Vernes.

- **Le personnel et l'interpersonnel. Le cœur de l'activité**

Le « métier » est ensuite et surtout *personnel* à travers l'activité individuelle, unique et propre à chaque individu qui s'effectue dans un contexte professionnel dans lequel elle est toujours adressée à un ensemble d'autres personnes en rapport avec la tâche à réaliser présentes ou non dont le sujet lui-même. Le « métier » est ainsi *intrapersonnel* et *interpersonnel*. « Personnel et interpersonnel, il (le métier) l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire, l'activité perd son sens. C'est pourquoi le métier dans l'activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable » (Béguin et Clot, 2004, Sensevy, 2001, cité par Clot, 2007, p. 86). C'est pour ainsi dire la vie du « métier » prise en main par le sujet au travail.

- **Le transpersonnel. La question du genre**

Le « métier » est *transpersonnel* « puisque traversé par une histoire collective qui a franchi nombre de situations et disposé des sujets de générations différentes à répondre plus ou moins d'elle, d'une situation à l'autre, d'une époque à une autre » (Clot, 2007, p. 86). Cette mémoire collective qui n'appartient à personne en particulier, alimentée et entretenue plus ou moins bien par tous orchestre l'activité. C'est à travers le transpersonnel que se reconnaît aussi le genre du « métier », ce qui permet à chacun de se reconnaître du « métier ».

Ces quatre instances sont les éléments du modèle de développement qui ne prend vie que dans une dynamique que nous explicitons ci-après.

3.4.2. Un « métier » en bonne santé dans l'activité

3.4.2.1. La dynamique de l'architecture du « métier »

Le « métier » vit à travers ces quatre instances si et seulement si chacune d'elles vit également et qu'elles entrent en relation dynamique. En effet,

... il vit grâce aux migrations fonctionnelles qui forment autant de liaisons possibles ou impossibles et de déliaisons entre ces quatre instances. Un métier s'éteint lorsque, pour des raisons toujours singulières, le transfert entre les activités réelles personnelles et interpersonnelles, l'histoire collective transpersonnelle et les tâches prescrites impersonnelles se trouve interdit (Clot, 2007, p. 86).

Le transpersonnel et l'impersonnel instrumentent l'activité mais sont alimentés et transformés par celle-ci. L'équilibre dynamique de l'architecture est dépendante de la possibilité qu'ont les quatre instances de se rencontrer, de s'enrichir mutuellement. Si le mouvement est contrarié ou arrêté par un déséquilibre quelconque, si l'une des instances disparaît ou faiblit, le métier peut se nécroser et mourir. Chacune des instances a besoin des autres pour exister et la vie du métier dépend de l'existence et la santé de chacune d'elles. L'activité sans prescription ou sans genre n'a ni repères ni ressources dans le métier et c'est l'individu qui seul dans la situation est en danger. Le « métier » n'a plus ni base ni assise collective pour exister.

Clot (2008a) démontre la place que ces quatre instances prennent dans le développement du « métier » pour un sujet : le novice entre dans un métier par la prescription de la tâche à effectuer dans le poste de travail. C'est au départ la source principale de l'action. Mieux elle est conçue, plus elle facilite le premier temps d'entrée dans

l'activité. C'est la forme impersonnelle du « métier ». Il est ensuite très rapidement confronté à des difficultés voire des conflits lorsqu'il n'arrive pas à répondre à la prescription, lorsque les moyens, les outils sont à construire ou à inventer, lorsqu'il est seul dans son activité ou qu'il observe des activités de la part de collègues plus anciens qui leur sont plus personnelles et semblent différer de la prescription. Par l'observation des différentes pratiques, les dialogues, questions et échanges entre pairs, le novice va essayer de se situer, de comparer les pratiques, de se représenter *le diapason commun*. Il construit alors les limites, les obligations, l'ensemble des éléments qui permettent au collectif de se reconnaître ensemble. C'est pour lui identifier petit à petit les éléments qui constituent ce que Clot qualifie de transpersonnel dans le « métier » et qui s'apparente au « genre ». Il se positionne, choisit un parti et prend la dimension de toutes les façons de faire, de penser, de vivre le métier. Ensuite c'est « le métier qui rentre » (Clot, 2008a, p. 263). Le novice se reconnaît dans le métier, il s'identifie à ses collègues pour s'en distancier, se personnaliser dans son activité propre. Il s'est suffisamment imprégné du genre pour s'en détacher et prendre son « style », pour arriver à « se reconnaître dans son activité » (Clot, 2008a, p. 266), c'est-à-dire reconnaître ses résultats son efficacité mais aussi à exister en tant que soi dans son activité. Il fait sa place dans le métier et développe petit à petit une expertise propre. Il va lui-même alimenter le « genre » auquel il se réfère et par lequel il se sent appartenir à ce métier, en s'y opposant, en inventant car il n'est plus seulement du métier, il a du métier. « Il fait du métier. Il a pris en charge son développement » (Clot, 2008a, p. 265). Clot fait remarquer que c'est seulement « à la fin ce cycle que le métier est personnel. Au début il est profondément impersonnel en chacun » (ibid., p. 265). Chacune de ces fonctions du « métier » qui s'alimentent l'une l'autre pour garder de la dynamique à l'ensemble n'est pas un système facile à faire fonctionner mais c'est la condition du développement du « métier ».

On comprend ainsi la notion de « développement du métier dans l'activité » et l'utilisation du terme « métier » qui donne toute sa dimension et son épaisseur à l'activité. Le « métier » n'est pas seulement un métier reconnu socialement parlant, il est une activité professionnelle dans son histoire avec la personne, le collectif, le milieu. Il ne peut être alors être exploré qu'à travers le réel de l'activité du sujet.

Nous nous intéressons au « métier dans l'individu » (Clot, 2008a, p. 254) dans le cas des MS.

3.4.2.2. Les reconnaissances nécessaires au sujet

L'action individuelle ne peut exister et prendre sa place dans l'activité professionnelle que si elle est épaulée, ressourcée, équipée par la contenance collective de l'action individuelle elle-même retouchée par l'action individuelle. Cette histoire collective est un instrument technique et psychologique de l'activité individuelle : elle permet au sujet de se reconnaître dans son métier et de reconnaître le métier dans ce qu'il fait en dehors de lui et d'autrui.

Cependant il est également nécessaire pour le sujet de se reconnaître dans ce qu'il fait, d'être assuré de la qualité et de l'utilité de son objet réalisé ou du service rendu. Clot précise que si cela est relativement facile lorsqu'il s'agit d'un objet, cela l'est moins lorsqu'il s'agit d'un service. Ainsi dit-il, « les opérateurs de services éprouvent davantage le besoin de se reconnaître dans le métier, dans le genre professionnel lui-même, dans le collectif comme surdestinataire de l'effort consenti » (Clot, 2008a, p. 157,158). En nous intéressant à la fonction du MS et à son activité, nous sommes dans cette configuration d'activité de service dans laquelle l'objet du travail du sujet est l'accompagnement d'une personne dans sa construction identitaire et l'acquisition de compétences professionnelles. Nous sommes devant un objet qui est l'activité d'autrui, produit beaucoup plus difficile à saisir qu'un objet technique, plus difficile à évaluer, qui parfois se réalise en différé, qui échappe au sujet puisqu'il appartient à l'autre. C'est ce que nous avons développé dans le chapitre 2 (paragraphe 1.2.2.) et qui fait la spécificité de ces activités professionnelles dans lesquelles se situe la fonction de MS.

Il est certes aussi essentiel que l'individu puisse « se reconnaître dans *quelque chose* que l'organisation elle-même reconnaît et respecte dans son développement -le métier-» (Clot, 2008a, p. 268). Pour éviter des reconnaissances imaginaires, sans fondement, les directions doivent prendre soin de garder toujours les éléments de la tâche prescrite (référentiels, missions...) dans un état qui permet à chaque personne de s'y reconnaître. C'est une référence sur laquelle chacun, du novice à l'expert, peut s'appuyer puis s'opposer, lorsque l'on se sent capable de la discuter ou de se « disputer » avec d'autres professionnels à propos de son interprétation, c'est-à-dire que l'on a construit du savoir-faire personnel dans le métier. Cette prescription peut également anticiper l'évolution des pratiques et être « la source d'un renouvellement de la créativité professionnelle » (Clot, 2008a, p. 259). Ces changements peuvent être dus à la prise en compte des activités nouvelles des sujets par la hiérarchie pour faire évoluer la prescription. Ainsi le métier se développe-t-il aussi grâce à la relation entre l'activité des sujets et la part impersonnelle du « métier » : la tâche prescrite. C'est une façon pour l'organisation de se trouver reconnue dans sa légitimité elle-même nécessaire au repérage de tous. La prise en compte du réel du travail pour faire évoluer la prescription étant elle-même une reconnaissance des individus dans leur activité, il arrive parfois que la reconnaissance de la hiérarchie soit sollicitée par l'individu parce qu'il ne se reconnaît plus dans le genre. Clot explique que c'est au moment où le « métier » n'exerce plus sa « fonction psychologique interne de répondant » (Clot, 2008a, p. 256) que les sujets recherchent avec le plus d'insistance une reconnaissance par autrui et plus particulièrement de la hiérarchie. Une reconnaissance que Clot qualifie alors de « factice » car « sans racine » et par défaut, non légitimée par une reconnaissance mutuelle.

La dernière forme de reconnaissance nécessaire à l'équilibre d'un individu dans son métier est liée à l'articulation du personnel et du professionnel dans l'activité du sujet qui « doit pouvoir se reconnaître dans *la passion du réel* et pas seulement dans le travail accompli » (Clot, 2008a, p. 267). Il faut qu'il puisse relativement souvent avoir la sensation de prendre part au métier, d'amener sa contribution à son développement. Il est indispensable qu'il puisse avoir la possibilité de faire autre chose, de ne pas toujours se brider, se résigner à ne faire que ce qui est attendu mais d'explorer et se renouveler, ne pas toujours se sentir obligé par la situation, avoir la sensation d'avoir une initiative et d'exister. L'individu doit pouvoir reconnaître ses valeurs personnelles dans son activité, une

concordance entre le but et ses mobiles qui lui permettent un ressenti d'une activité authentique. « Se reconnaître dans ce qu'on fait de soi » (Clot, 2008a, p. 266) permet aussi de défendre le métier.

Ainsi, vouloir comprendre si le « métier » existe, observer son développement dans l'individu c'est observer les cinq formes de reconnaissance des sujets dans le métier :

- se reconnaître dans la mémoire collective, dans le genre (hors de soi et d'autrui) ;
- se reconnaître dans son efficacité sur l'objet de travail ;
- se reconnaître dans ce que l'on fait de soi ;
- se reconnaître dans la prescription ;
- être reconnu par l'organisation hiérarchique.

C'est ainsi pointer comment s'effectue ces reconnaissances et leur dynamique relationnelle. C'est observer l'activité dans sa part personnelle et interpersonnelle et rechercher de quelle façon elle est transcendée, épaulée, ressourcee ou comment elle ignore, nie ou regrette les parts transpersonnelle et impersonnelle du métier.

Le métier socialement établi du MS est celui d'enseignant. Cependant, nous postulons dans notre travail qu'il peut exister un métier de MS au sens de Clot (2008a) même s'il assume occasionnellement cette fonction. Comment peut-on alors se permettre d'utiliser ce cadre d'analyse à propos de cette « excroissance » professionnelle qui n'est pas un métier à proprement parler ?

3.4.3. Le « métier » dans une activité professionnelle

Si comme le dit Roger (2007, p. 17) « les métiers établis perdent leurs contours », qu'en est-il alors des activités professionnelles occasionnelles comme celle des MS qui pourraient être considérées comme des métiers « non établis » ? Selon cet auteur,

... les collectifs de travail se délitent. Les trajectoires professionnelles s'individualisent. Le travail, celui qu'il faut réellement faire pour assumer ce qu'il y a à faire, tend à devenir socialement invisible. Sa responsabilité, sa réalisation, son poids deviennent de l'ordre du personnel, à charge de celui qui l'effectue. Aussi sait-on peu de chose sur ce que font effectivement les professionnels dans le cours quotidien de leur activité, sur la manière dont ils assument les tâches qui leur sont prescrites, dont ils subissent et surmontent malgré tout – ou non, ou partiellement – les épreuves matérielles et psychologiques du travail et les dilemmes qui se présentent sans cesse dans l'exercice du métier sur ce que l'on doit faire et comment le faire (ibid., p. 17).

Que font-ils ? Que ne font-ils pas ? Qu'auraient-ils voulu faire ? Que pensent-ils ? L'action est-elle efficace ? Quel sens les sujets donnent-ils à leur activité ? Ce sens se développe-t-il ? Comment se formalise et se transmet l'expérience professionnelle ? Autant de questions qui se posent à propos d'une activité professionnelle comme celle des MS tout autant qu'à propos d'un métier comme celui d'enseignant si l'on prend le terme de métier comme l'entend Clot (2008a), à savoir l'ensemble des éléments qui construisent le sujet dans son exercice professionnel, lui-même les façonnant en retour. Même si la fonction de MS n'est pas un métier et que le métier des MS est celui d'enseignant, si l'on utilise le concept de métier non pas comme une entité extérieure au sujet mais bien comme l'ensemble des activités qui le traverse et le font vivre (l'individu et le métier sont alors indissociables), toute activité professionnelle même temporaire nous semble pouvoir être analysée à l'aide du cadre conceptuel proposé en clinique de l'activité et ses conditions de développement discutées en utilisant le modèle psychologique développemental présenté

par Clot (2008a). Ce ne sont pas les signes extérieurs de reconnaissance sociale qui sont essentiels ou nécessaires mais la possibilité de saisir l'activité des professionnels au travail puisque le métier est dans cette activité.

Il se peut que des situations de travail amènent des activités nouvelles qui engagent des professionnels sur des objets nouveaux, leur proposant ainsi de nouvelles fonctions. Le cas des MS qui appartiennent à la communauté professionnelle des enseignants, amenés dans le même cadre de travail à assumer des tâches différentes, peut en être un exemple. Clot (2008a) prend ainsi l'exemple de l'activité de direction, elle aussi porteuse de nouvelles tâches pour certains enseignants. Il déplore la difficulté « de cette capacité sociale à instituer des activités nouvelles (...) qui fait obstacle au développement du métier dans les métiers » (Clot, 2008a, p. 259).

3.5. Conclusion

Nous faisons l'hypothèse que le MS assume une activité professionnelle à multiples facettes dont il gère les activités de façon singulière, dans lesquelles l'activité qu'il déploie révèle des dilemmes et des difficultés lorsque sont mis en tension des éléments de cette activité : mobiles et objet, but et action, opérations et conditions. Le développement « biphasé » de l'activité (Clot, 1999, p. 173) est tributaire du rapport entre mobiles et moyens qui sont parfois les causes ou l'effet de ce développement. Cette fonction lui demande de composer avec différentes pratiques d'accompagnement dont les caractéristiques peuvent être proches mais aussi parfois opposées. Par ailleurs, le MS dans son contexte de travail développe une activité multi-adressée et vit néanmoins une forme de solitude face aux tâches qui lui sont confiées.

L'identification des différents éléments de l'activité réelle du MS et la mise en perspective des résultats de l'analyse avec les différentes composantes du « métier » au

sens de Clot doit nous permettre de discuter de l'existence et de la dynamique de relation entre les quatre registres du « métier » et d'envisager les possibilités de son développement dans l'activité de chacun des MS.

4. Positionnement et visée de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans une visée descriptive et compréhensive (Van Der Maren, 1996). Nous souhaitons comprendre le fonctionnement de l'activité du MS, les conditions de son exercice et de son développement possible et impossible. Nous souhaitons identifier l'origine des compromis faits par le sujet au quotidien quand il fait des choix vis-à-vis de la prescription, des autres collègues, de la personnalité de l'ES, du contexte d'exercice, de l'institution de formation et de lui-même. Peut-on positionner l'activité dans la problématique du conseil comme pratique d'accompagnement et jusqu'où ?

En référence à Van der Maren (1996) nous pensons que le professionnel qui agit doit avoir une place prépondérante dans le recueil des données non pas en tant qu'objet observé de l'extérieur mais comme détenteur de l'information nécessaire à la compréhension de l'objet d'étude qui est son activité :

... dans les sciences humaines, les facteurs sont souvent symboliques. Ce n'est pas la seule perception des situations ou des actes des partenaires qui enclenche un comportement. Les facteurs qui interviennent sont plutôt les significations attribuées, les intentions postulées, les interprétations projetées sur les comportements et sur les événements perçus. Cela signifie que la recherche en Sciences Humaines ne peut se contenter d'observer de l'extérieur la conduite des acteurs, car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques. Cette pensée qui se pense dans une

action investie de significations ne peut être atteinte que si le chercheur obtient la complicité des acteurs (Van der Maren, 1996, p. 7).

Le chercheur ne peut qu'interpréter les significations de l'acteur mais cette interprétation reste une des significations possibles d'un vécu difficilement accessible : il est donc nécessaire de trouver les moyens méthodologiques pour accéder à ces données, car le professionnel est rarement capable de dire sa pratique. Il résiste au fait de se faire « prendre » son œuvre par un énonciateur de sa pratique ou un théoricien qui pourrait même s'en définir comme l'auteur voire même finir par dicter à l'acteur sa pratique. D'où l'importance de reconnaissance des deux parties l'une pour l'autre si l'on souhaite une vraie collaboration à double sens : le praticien est l'auteur et le chercheur, plutôt le traducteur. Cependant, le meilleur traducteur serait le praticien lui-même mais accaparé par sa tâche, il peut difficilement construire une praxis sans un recul et une médiation (Van Der Maren, 1996).

Nous n'avons pas de visée développementale. En effet, même si les acteurs sont volontaires et partie prenante du travail et bien que la méthode d'entretien envisagée leur permette de poser un regard réflexif sur leur pratique ce qui peut les amener à augmenter leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008a), la transformation de leur activité n'est qu'un effet collatéral possible. Les informations recueillies grâce au MS lui-même et au commentaire qu'il porte dessus doivent nous permettre d'apporter des connaissances sur cette activité et de questionner la dynamique de son développement.

Nous cherchons donc à décrire et comprendre l'activité réelle du maître de stage dans toutes les facettes de sa fonction, cette activité devant être observée en faisant appel à la subjectivité du sujet.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

Ce chapitre présente

- la méthodologie utilisée : l'instruction au sosie ;
- les raisons et les limites de l'utilisation de ce type d'entretien dans le cadre de notre travail ;
- le recueil de données ;
- le traitement des données.

L'activité réelle du sujet est difficile d'accès si l'on n'utilise pas une méthode adaptée qui permette à ce sujet de réaliser son activité et de la mettre en mots. En effet, selon Clot,

... ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet, l'analyse associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. La bonne description est la re-description. Conduite en collaboration entre le chercheur et les travailleurs concernés, elle fournit souvent l'explication attendue (Clot, 1999, p. 137).

Il est donc nécessaire de trouver des moyens indirects pour accéder à l'activité réelle qui déborde non seulement la tâche prescrite mais également l'activité réalisée elle-même pour atteindre la subjectivité du sujet. Ce qui a été empêché, souhaité, inattendu, regretté, ne se voit pas directement dans l'observation de l'action et ne vient pas directement à l'esprit de celui qui l'a réalisée. Une activité dialogique est nécessaire à mettre en place de façon à pousser le sujet à se poser des questions nouvelles sur son activité, à la revisiter. L'obliger à rouvrir des portes de son activité qu'il avait fermées en l'expliquant au chercheur, lui permet de déployer toute la richesse de son activité construite dans l'expérience et de se la réapproprier. Affectivité et censure de la part des sujets sont présentes et la méthode de

recueil des propos doit établir une réelle confiance entre les participants de l'entretien. Pour ce faire, nous avons privilégié une méthode utilisée en clinique de l'activité : l'instruction au sosie (IS).

Nous présentons maintenant cette technique d'entretien et nous argumentons notre choix.

1. L'instruction au sosie comme technique d'entretien pour analyser l'activité

Il est difficile d'accéder à l'activité réelle d'un sujet, de chercher à connaître la manière dont un professionnel développe son expérience au travail, comment il structure son action, sa pensée, son comportement. Le professionnel, même s'il est volontaire, est difficilement objectif lorsqu'il parle de sa pratique, alors qu'il est le seul à pouvoir dire ce qu'il fait ou ne fait pas, ce qu'il pense qu'il aurait pu ou pourrait faire. Cela n'exclut pas de sa part une réflexion sur sa pratique, cependant pour Clot (2008b), le professionnel qui agit et réfléchit est au service de l'efficacité de son action, ce qu'il qualifie d'« expérimentation exploratrice ». Cette prise de recul n'est pas mise au service d'une connaissance de son action pour elle-même. Ainsi Clot (2008b) et Roger (2007) critiquent la notion de « praticien réflexif » de Schön (1994) en matière de recherche-action considérant que les objectifs des deux activités réflexives sont trop distincts pour ne pas se limiter l'un l'autre. La réflexion doit permettre de comprendre la situation pour la transformer, pour résoudre le problème posé, ce qui la différencie d'une situation de recherche fondamentale qui a pour visée de produire des connaissances sur cette situation. Dans le cas du praticien, les hypothèses choisies et développées ne le sont qu'au service de la résolution du problème posé dans la situation singulière qui l'occupe. Il n'y a pas d'exhaustivité recherchée. La satisfaction de la résolution ou du nouveau sens trouvé à la situation met un terme à la recherche. Si une

situation résiste à une hypothèse, le praticien doit ouvrir une autre piste toujours dans un but pragmatique. Ainsi, c'est la résolution de la situation qui prime. Clot (2008b) ajoute qu'« être en recherche » n'est pas l'équivalent de « faire de la recherche ». Se regarder faire peut devenir contre-productif pour l'efficacité de l'action. Il est difficile de concilier les deux au risque de créer de la confusion. Cependant dans les activités de recherche menées en clinique de l'activité, l'auteur précise que les deux projets peuvent être liés en poursuivant des objectifs distincts : si un professionnel cherche à optimiser sa pratique grâce à une réflexion, le chercheur en clinique de l'activité peut l'aider et lui permettre de s'expliquer sur son activité. Le premier pourra éventuellement se servir de cette objectivation ou prise de recul sur son action pour faire autrement s'il le souhaite ou le peut. Le second dans son activité de recherche, visera à comprendre comment ce professionnel développe son expérience.

Du point de vue du professionnel, ce dernier grâce aux techniques d'entretien utilisées dans le cadre de la clinique de l'activité, peut augmenter son « pouvoir d'agir » (Clot, 1999, 2008a) dans son travail et se développer professionnellement, quant au chercheur, il peut avoir une visée d'ordre développemental au service du professionnel mais aussi, et/ou avec ce dernier mettre au jour des connaissances sur l'activité réelle non disponibles dans une simple interview classique.

Nous nous positionnons dans ce dernier cas : sans omettre la possibilité offerte par le dispositif au MS de réaliser son activité et d'utiliser cette opération pour développer son pouvoir d'agir, nous choisissons d'utiliser la production de cette activité sur l'activité (le discours adressé au sosie) pour accéder à l'activité réelle (l'opérationnel et l'intentionnel) du MS et mieux comprendre ce qui se joue pour lui.

La difficulté d'accéder à l'activité réelle est donc liée à la temporalité de la réflexion par rapport à l'action ainsi qu'au moyen de mettre en œuvre cette réflexion par le sujet lui-même bien qu'il soit volontaire pour le faire. Cette difficulté est due également à la nature de l'activité réelle qui est à la fois ce qu'il s'est passé et bien plus encore ; en effet, Vigotsky

(2003, p. 76) note que le comportement d'un individu est « une infime part de ce qui est possible : l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées ». Clot (2008a) reprend à son compte ces propos en insistant sur l'importance de ces possibilités écartées, non mises en œuvre, pour comprendre celles qui ont été choisies d'être vécues par le sujet mais qui ne sont accessibles que par la réflexion sur l'action, par le biais d'une « méthode indirecte » qui organise le « redoublement » de l'expérience vécue.

Dans le cadre de ses premières recherches en clinique de l'activité, Clot (1995) s'est intéressé aux travaux menés par Oddone en psychologie du travail dans les années 70. Ce dernier a cherché à connaître la manière dont les ouvriers de chez Fiat développaient leur expérience au travail et structuraient leur comportement. Après avoir essayé la méthode des histoires individuelles, qui ne lui a pas permis d'accéder au mode de développement des travailleurs et à l'histoire qui avait construit le résultat de l'expérience, il proposa le système d'instruction suivant : un délégué devait donner à un ouvrier des consignes en matière de comportements à tenir dans l'usine. Le résultat ne fut pas concluant puisqu'il obtint un recueil de comportements idéaux du parfait ouvrier. Il n'accédait pas à l'activité réelle mais à une sorte de modèle théorique d'une conduite embellie et abstraite. Déçu, il poursuivit sa quête méthodologique et découvrit que les ouvriers pour décrire leur travail, n'en restaient pas au rapport qu'ils entretenaient avec leur machine ou leur objet de travail, mais qu'ils avaient besoin de parler également à propos d'autres registres de leur travail qu'il classa en quatre catégories : leur tâche, leurs camarades de travail, la hiérarchie de l'entreprise et les organisations comme les syndicats. Pour parvenir à ses objectifs, Oddone propose alors aux ouvriers non plus d'instruire simplement mais de donner des instructions à un « moi-auxiliaire, à un sosie ». Ce n'est plus l'idéal du travail à réaliser mais puisque le collègue doit le remplacer, c'est bien le travail de l'ouvrier instructeur qui est sollicité. Cette technique d'instruction au sosie « permet de reproduire le processus complexe qui porte les délégués à traduire dans les plans de comportement réels, les images de l'usine et des hommes qui sont liées à leur expérience personnelle et à leur vision du monde » (Oddone, Rey et Briante, 1981, p. 56). La formulation de la demande se fait comme suit : « s'il existait une autre personne identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et

à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'on ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi ? » (ibid., p. 56).

Oddone puis Clot posent objectivement les limites, les préalables et les intérêts de cette méthode :

- ce n'est pas le comportement réel et total du sujet qui est recueilli mais une image, une représentation qu'il se fait de son activité. Elle est cependant la sienne et c'est cela qui importe car Oddone met un primat au sujet et à son style, à sa façon propre d'envisager son travail ;
- les situations sont choisies par l'instructeur et sont singulières. Elles sont contextualisées et non généralisables ;
- ce qui est dit par l'interviewé est dit à un temps T et peut être différent de ce que dirait cette même personne à un temps T'. Rien n'est définitif ;
- c'est une parole que Clot (1995, 1999) désigne comme « adressée » à une personne particulière. Le type de relation installé entre les deux personnes, leur statut respectif, leur niveau de connaissance ou d'expérience dans l'activité concernée joue un rôle ;
- les quatre points sur lesquels le sujet interrogé est invité à donner des instructions ont été préalablement repérés par le chercheur avec l'aide des professionnels, comme des éléments récurrents dans le discours de ces derniers sur leur travail mais ils ne sont pas exhaustifs ;
- parler de son activité a déjà un impact sur cette activité. C'est la formalisation d'une pensée, elle est donc structurée et rationalisée, transformée pour être transmise et compréhensible. Cette prise de conscience permet à l'instructeur, de clarifier les images qu'il a de son expérience et donc de les structurer plus précisément. Il s'enrichit et produit de la connaissance sur son activité et peut-être, du pouvoir sur son activité à venir. C'est donc une activité sur son activité.

Nous ajoutons à ces éléments un dernier point : le fait de formaliser une pensée qui est foisonnante dans un discours linéaire adressé à quelqu'un, ne présente qu'une partie de la pensée du sujet, celle qu'il choisit de révéler. Le questionnement du sosie prend donc toute

son importance pour aider l'instructeur à déployer sa pensée et aller au-delà de la première activité.

Les IS qu'Oddone a menées mettent également en évidence la claire représentation qu'ont les ouvriers d'appartenir à un collectif, à une classe socialement située, et l'influence que cela a dans leur rapport à la tâche. Ils sont également, tout exécutants qu'ils soient, capables de poser la nature des problèmes relatifs à la tâche à réaliser et d'expliquer comment les résoudre. Oddone montre ainsi la richesse de l'activité réelle au regard de l'activité réalisée observable de l'extérieur sans le filtre du sujet agissant.

Clot reprend donc cette méthode parmi d'autres (permettant au sujet de se confronter à son activité seul ou à plusieurs) dans ses recherches menées en psychologie du travail au Centre national des Arts et Métiers (CNAM) en clinique de l'activité, tout en précisant les déplacements qu'il lui fait subir en fonction des visées qu'il poursuit. Il conserve les quatre domaines d'expérience (mais sans exhaustivité) proposés à investigation à l'instructeur. Il souligne des éléments de mise en œuvre tels que l'indispensable collaboration du « sosie » et du sujet pour une analyse complète et approfondie de l'activité pour les deux parties car l'analyse passive du sujet de son activité ne suffit pas. Ainsi des questions nouvelles, posées au sujet que lui-même ne se posait pas, peuvent permettre d'accéder à plus d'informations sur ce qui se joue au moment de l'action pour le sujet dans son rapport à l'activité, au contexte, aux autres, à ses choix... et d'aller bien au-delà de ce qui se voit.

Clot ajoute également un point à cette méthode en fonction de sa visée orientée vers une compréhension utile au développement professionnel de l'instructeur : l'ensemble du dialogue est transcrit et donné à lire à ce dernier qui est alors invité à porter un commentaire écrit sur ses propos, ainsi que sur l'impact éventuel de cet entretien sur son activité professionnelle. Cette forme d'auto-confrontation se fait donc en deux temps : « dans une première phase, le sujet se confronte à lui-même par la médiation de l'activité réglée du sosie. Dans la deuxième, il se mesure aux résultats matérialisés de cet échange (décryptage de l'enregistrement) par la médiation d'une activité d'écriture, elle-même éventuellement adressée à d'autres que le sosie » (Clot, 1999, p. 153).

Clot (1995, 1999) fait remarquer aussi que cette analyse passe par la parole du sujet qui est comme tout acte de langage avec un interlocuteur, adressée à ce dernier. Ainsi, en fonction de son statut (collègue, supérieur hiérarchique, chercheur...), de son niveau de connaissance du métier (pair, novice ou expert...), le contenu du discours adressé sera différent. L'activité langagière est aussi une activité en soi. Elle est alors une action sur l'action qui transforme l'expérience vécue en une possibilité de vivre une autre expérience : « grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités » (Clot, 2008a, p. 186). L'analyse de l'activité par le sujet sera donc différente en fonction du contexte de l'entretien et de l'interlocuteur : autant de contextes, autant de formes de mobilisation. Ainsi, elle est une valeur ajoutée à l'activité décrite mais reste vivante et entière. Le sujet redécouvre son action au moment où il l'exprime sous un autre angle. Ce travail peut éventuellement lui permettre de la transformer ou de la confirmer et donne, sur un autre plan, la possibilité au chercheur d'accéder à la connaissance du réel de cette expérience pour le sujet : ce que le sujet a réalisé et les choix qui l'ont conduit à l'action. Cette re-description produit de l'expérience pour le sujet et lui permet également une possibilité de développement. Elle donne au chercheur l'accès à l'arène de conflits de laquelle l'action réalisée est sortie victorieuse.

Enfin, Clot suit également Odonne à propos de l'idée que pour le sujet, le rapport à la tâche et à sa réalisation prend en compte des éléments du contexte. Odonne décrit ainsi l'activité du professionnel comme la recherche de la résolution du problème du rapport à sa tâche. En fonction de la transformation de ce rapport à la tâche dans sa globalité, le sujet envisage et construit ses relations avec son objet de travail, la machine, la ou les personnes, mais aussi avec les autres éléments ou acteurs en rapport avec sa tâche, par exemple sa hiérarchie, voire avec la société, ainsi qu'avec lui-même. Clot (1999, p. 153) présente l'activité comme une « triade vivante » de l'agir riche de sa multi dimension : « l'activité peut se regarder comme la plus petite unité de l'échange social. Elle est dirigée par le sujet, et dirigée à la fois vers son objet comme action « réalisatrice » et vers l'activité des autres portant sur cet objet » (ibid., p. 153).

Ainsi nous nous intéressons comme ces deux auteurs à la façon bien personnelle qu'a chaque professionnel de s'approprier et d'assumer ses tâches dans sa fonction, puisque

« travailler, c'est toujours, en quelque façon, chercher à reconcevoir la tâche pour la mettre au service de sa propre activité » (Clot, 1997, pp. 124-125). Nous reprenons donc la notion de « subjectivité de l'acteur » utilisée par Clot comme un enjeu fort de l'analyse du travail. L'activité du professionnel est faite aussi de cette subjectivité, et ce sont ses motivations, ses compromis mais aussi ses difficultés et ses dilemmes, qui sont mis au jour de son point de vue et non par une personne extérieure.

Nous développons dans le chapitre suivant les raisons du choix de cet outil méthodologique.

2. Itinéraire de la méthode de l'instruction au sosie

2.1. Parti-pris de départ

Nous souhaitons accéder à l'activité réelle du MS dans les différentes situations de travail qu'il assume dans sa fonction. Cependant nous ne souhaitons pas provoquer spécifiquement de développement chez le MS. Même si cette éventualité peut se produire dans les entretiens lorsque que le MS réalise son activité, notre objet de travail reste la compréhension de cette activité et ses possibilités de développement et non sa transformation. Nous laissons cependant ouverte la porte à cette dimension développementale en proposant à chaque MS un second temps de confrontation à son activité : au terme de l'IS nous leur demandons à *chaud* ce qu'ils ont pensé de cet entretien puis, nous suivons le protocole proposé par Clot (1999) : faire en différé, un court commentaire écrit sur la transcription de l'entretien portant sur les éventuels questions ou changements que cet entretien aurait provoqués à propos de leur activité de MS (cf. annexe 1). Nous n'exploiterons pas ces données dans cette thèse mais nous souhaitons

mener le protocole jusqu'au bout par respect des MS et de l'intégrité du travail méthodologique. Nous restons sur une visée de recherche compréhensive contrairement à la clinique de l'activité dont l'objet premier est de se mettre au service du développement du professionnel et de celui du collectif. De même, le point de départ de notre travail vient du chercheur et non de la demande de professionnels, désireux de travailler sur leur activité pour la développer, ou se développer professionnellement. Cette précision est d'importance quant à l'intérêt et à la motivation initiale des MS à propos de l'IS car même s'ils sont volontaires puisqu'ils ont accepté de participer à cette recherche sans contraintes, ils n'ont pas émis le besoin de réfléchir sur leur pratique avant notre proposition, ni fait de demande de formation spécifique à leur fonction.

Notre choix de l'IS comme méthode de recueil des données est motivé par différents éléments que nous développons ci-après.

2.2. Les raisons du choix de l'instruction au sosie

2.2.1. Accéder à toutes les activités de la fonction

On peut cibler dans l'activité professionnelle du MS des temps institutionnellement repérés tels que la visite du MS à son ES et l'entretien post-visite. Ces temps sont planifiés en lieu et en heure et peuvent être filmés et suivis d'un entretien d'auto-confrontation au cours duquel les acteurs sont amenés à commenter les traces de leur activité. Ces méthodologies d'auto-confrontation simple ou croisée qui mettent le sujet face à sa pratique sont couramment utilisées en clinique de l'activité, pour provoquer chez le sujet filmé un commentaire direct sur son activité ou permettre des échanges entre professionnels du même métier, sur une situation de travail vécue par l'un d'entre eux, dont l'objet peut

mener à des controverses professionnelles. Cependant, la fonction de MS ne se limite pas à ces moments circonscrits dans un temps particulier. Elle se développe dans un certain nombre d'activités qui se déroulent à des moments différents, comme dans le temps d'accueil du stagiaire, dans celui de son intégration dans l'équipe pédagogique, dans celui de l'aide à la planification (construction de séances, de progressions...) ou encore dans celui de l'évaluation ou de la validation de l'ES. Le travail du MS peut se dérouler dans des moments d'échanges très informels, entre deux cours par exemple, moments que Marcel (2002) nomme temps interstitiels. Ces temps ne sont pas programmables. Les activités qui s'y déroulent sont beaucoup plus difficiles à « intercepter », à spécifier. Elles existent parfois dans un temps court, n'ont pas de lieux propres, s'organisent à la demande, parfois en urgence, ne sont pas toujours en présence des deux personnes (par téléphone ou par mail...). Elles s'organisent et se répartissent temporellement dans l'année scolaire de façon variée : certaines se passent dans un même temps comme le jour de la pré-rentrée, la rencontre du MS et de l'ES, son accueil dans l'équipe d'enseignants et la découverte de l'espace de travail, d'autres de façon très aléatoire ou différemment programmées par les MS comme le choix de la période de la première visite, les rencontres pour construire la première séance, la programmation d'entretiens rapides suite à des visites non institutionnelles, les moments de travail en équipe sur la programmation, la préparation de la réunion parents-professeurs... Il est donc difficile d'être présent en temps réel pour observer, voire filmer ces situations.

Par ailleurs, filmer des professionnels dans leur travail modifie obligatoirement leur activité puisqu'elle est observée. Elle est alors adressée à une personne de plus que celles présentes dans la situation habituelle, voire plusieurs si la personne filmée sait qu'elle sera regardée par d'autres plus tard.

Ainsi en utilisant l'IS nous pensons pouvoir accéder à l'activité réelle du MS dans tous les moments de sa fonction qui concourent à la formation de l'ES, sans avoir participé à cette activité au moment de la réalisation.

2.2.2. Ouvrir à une temporalité élargie

Le recueil de données s'est réalisé sur six mois, entre octobre et mars. Notre souhait était d'être instruit sur l'activité du MS dans un maximum de situations relatives à sa fonction, durant le temps du stage, soit de septembre à juin. Il était donc nécessaire de travailler avec une méthode qui fasse appel à des traces de l'année en cours mais aussi d'années précédentes, pour que la date du déroulement de l'IS ne soit pas un frein à l'accès aux informations concernant l'ensemble de la temporalité du stage. L'IS a ainsi cet intérêt de pouvoir investiguer plus facilement de nombreux moments différents dans une activité professionnelle.

Cet extrait de l'introduction d'une IS (E2)³⁰ nous permet d'illustrer l'intérêt de l'IS comme méthode de recueil de données au regard de cette temporalité. On voit le choix qu'effectue le MS pour entrer dans une situation singulière temporellement repérée. Ce MS a eu plusieurs ES et en fonction de l'importance qu'il accorde à une forme de travail, il va parler soit du stagiaire qu'il a dans l'année en cours (et c'est le cas dans cet extrait) soit d'une situation qui s'est déroulée lors d'une année précédente. Dans cet extrait de dialogue, la personne qui mène l'entretien, le sosie (SO), qui dans notre cas est le chercheur, aide le MS à entrer dans la situation de l'IS qui débutera juste après.

TP44/45 E2

44. MS : « on reste dans le général ou on s'appuie sur un vécu particulier ? Je pense à cette année ou une autre année avec un exemple particulier de personnes ? parce que l'approche c'est pas toujours la même en fonction de... »
45. SO : alors tu choisis, tu choisis plutôt des cas singuliers, c'est-à-dire soit effectivement sur cette année ou l'année dernière, en tous cas effectivement des situations réelles que t'as vécues puisque si je te remplace demain je l'ai devant moi quoi »

Cette possibilité d'ouvrir la temporalité permet aussi de comparer pour un même genre de situations des choix différents de mise en œuvre qui peuvent aller parfois jusqu'à des

³⁰ Les IS sont numérotées de 1 à 15, de E1 à E15 (E : entretien). Tous les extraits du corpus utilisés sont présentés de la façon suivante : TP1/5 (tours de parole de 1 à 5) suivi du numéro de l'entretien dont il est issu, ex. : entretien 2 (E2). Chaque TP est ensuite numéroté. Les propos des MS sont *en italique*.

pratiques opposées pour un MS. Le questionnement peut permettre au MS de mettre au jour les raisons de ces différences et d'exprimer des difficultés ou des dilemmes.

2.2.3. Accéder à la subjectivité des sujets

Nous cherchons à accéder à la compréhension de l'efficacité pour le sujet, c'est-à-dire le rapport entre efficacité et sens. Nous souhaitons comprendre comment s'organise pour le MS, la relation entre les buts de l'action, les moyens utilisés pour l'atteindre et les mobiles qui les sous-tendent. Le sosie en questionnant l'instructeur pour en savoir plus dans le but de faire à sa place, lui permet d'exprimer les raisons, et les moyens mis en œuvre pour être efficace, ce que Clot (2008a) nomme le « pouvoir d'agir ».

Nous illustrons ce propos dans l'extrait qui suit. Le MS³¹ explique quelle position il doit prendre dans l'espace de la classe pour observer l'ES. Grâce aux questions du sosie qui cherche à savoir comment s'y prendre pour réaliser cette observation au plus près, le MS développe les raisons et le sens de son choix.

TP79/84 E2

79. SO : « alors si je vais le voir, comment tu préfères m'expliquer, si je vais le voir en grand groupe ou en petit groupe ? Comment je dois m'y prendre si je vais le voir en grand groupe par exemple ? »
80. MS : *ben je pense qu'en grand groupe*
81. SO : comment je me... ?
82. MS : *ben tu t'installes au fond de la salle et tu regardes un peu ce qui se passe. L'avantage d'être au fond de la salle c'est qu'on entend parfois des choses qu'on n'entend pas à l'avant, il va surtout se cantonner vers son tableau, il va se déplacer peut-être un peu mais pas tant que ça, donc être au fond de la classe, c'est avoir accès à certaines informations. On voit certains comportements d'élèves qu'on ne verrait pas autrement*
83. SO : d'accord, donc est-ce qu'il faut que j'aie les voir les élèves ou est-ce que j'ai juste une oreille, un œil, je fais quoi, qu'est-ce que je fais pour prendre les infos ?
84. MS : *tu restes à ta place je pense, sauf peut-être si c'est une séance d'exercices où lui-même se déplace dans la salle et où les élèves travaillent seuls à leur table, il se déplace, il est là juste pour donner un coup de main, tu peux aussi te déplacer en même temps pour voir un peu comment il travaille, mais moi je pense qu'en restant au fond de la salle, tu dois bien sentir l'ambiance de classe et... »*

³¹ Les MS portent le même numéro que celui de leur entretien. Ex : E2, MS2.

Le discours donne des éléments en termes d'intentions et en termes d'opérations. Le MS exprime les raisons qu'il prend en compte pour se positionner et décider de son choix ainsi que leur intérêt. Nous avons ici accès à des éléments invisibles et importants pour comprendre le sens de l'activité du MS.

2.2.4. Dévoiler « les autres » participants de l'activité réelle du maître de stage et les conflits sous-tendus

L'activité est pour Clot (2008a) triplement dirigée. Non seulement elle est adressée à l'objet, en l'occurrence essentiellement à l'ES, mais elle l'est aussi directement ou indirectement à des personnes présentes ou non qui font partie ou ont à voir avec la situation. Enfin, elle est également dirigée vers le MS lui-même. Cette multi-adresse peut être source de conflits pour le MS soumis à l'obligation de prendre en compte l'ensemble des destinataires potentiels et parfois à la nécessité de privilégier une adresse plutôt qu'une autre. Dans l'extrait précédent par exemple, le questionnement du sosie pour en savoir plus et le plus possible sur l'ensemble de l'activité de l'instructeur, permet de dévoiler les différentes personnes plus ou moins consciemment identifiées par le MS au moment de l'action.

Dans l'extrait n° 3 nous repérons que le MS prend en compte les élèves qui l'interpellent du regard alors qu'il est en position d'observateur de l'ES en situation de faire cours. Son action ou plutôt sa « non intervention » est à la fois dirigée vers l'ES mais également vers les élèves et en quelque sorte aussi vers lui-même.

TP103/105 E10

103.MS : «... la première fois où je suis allée la voir, elle a fait des horreurs, mais vraiment des grosses grosses bêtises, j'en étais épouvantée, les gamins réagissaient très mal dans la classe et elle ne l'a même pas vu, c'est-à-dire qu'elle est restée sur ses feuilles comme ça toute l'heure, elle a fait des fautes d'anglais, elle a oublié des trucs, mais vraiment c'était sidérant, une caricature, donc les gamins se retournaient sans arrêt pour me dire « mais vous voyez madame, elle ne nous regarde même pas ».

104.SO : d'accord, alors là comment j'ai fait ?

105.MS : j'ai réagi en disant, j'ai fait semblant de pas entendre si tu veux mais j'avais hâte que ça se termine quand même donc c'est vrai qu'à la fin de l'heure, c'est vrai que je lui en voulais un peu, je lui ai dit « M., tu m'as mise dans une situation infernale quoi, parce que j'avais l'impression d'être, je n'ai pas réagi mais j'étais très mal là », c'est vrai que c'est mal parti à cause de ça. »

L'efficacité d'une action dans un contexte à un temps T peut aller à l'encontre des valeurs de l'acteur qui prend pourtant la décision de faire de cette façon à ce moment-là. Au-delà de l'activité observable, nous accédons aux conflits intérieurs qui selon Clot (1999) sont les moteurs du développement de l'activité. Dans cet extrait, cette activité triplement adressée provoque un véritable mal-être. Le MS décide d'une attitude qu'il privilégie sans pour autant l'assumer avec sérénité. L'IS permet ainsi de mettre au jour des dilemmes et des difficultés que nous souhaitons analyser pour en comprendre l'origine.

Suite à la présentation de ces quelques éléments qui nous ont orientée vers le choix de l'IS comme méthode de recueil de données pour notre recherche, nous précisons nos partis-pris à propos de la mise en œuvre de cette méthode. En effet, si nous avons pris le parti de réaliser les IS en respectant les éléments du protocole proposé par Clot (1995, 1999), nous avons adapté la mise en œuvre en fonction du contexte de notre travail.

2.3. Les éléments de la mise en œuvre de l'instruction au sosie

2.3.1. Comment mettre l'instructeur en confiance

Les IS se sont effectuées sur le lieu de travail des MS, c'est-à-dire l'établissement scolaire d'exercice. Nous avons voulu rester dans le contexte de leur travail pour les mettre en confiance, pour leur donner des accroches visuelles dans l'environnement professionnel lors de l'entretien, pour permettre une congruence avec l'espace familier de travail (Lahire, 2005). Le but est de ne pas déstabiliser le MS, de créer un climat de confiance à la fois avec

le chercheur, mais également avec le lieu pour essayer de faciliter la parole du MS et arriver à une authenticité maximale dans ses propos.

Le lieu dans l'établissement a été laissé au choix du MS. Nous avons simplement demandé une salle dans laquelle nous étions censés ne pas être dérangés. Les MS ont choisi une petite salle de réunion ou une salle de classe dans laquelle ils enseignent.

Le positionnement de l'instructeur et du sosie n'a pas été défini spécifiquement mais proposé comme suit : les deux personnes ne doivent pas être face à face et sans obstacle (comme une table) entre les deux, de préférence côte à côte avec éventuellement un support devant eux pour s'appuyer, écrire ou proposer un schéma.

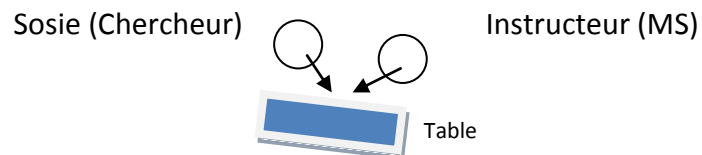


Figure n° 3 : schéma de l'organisation spatiale d'une instruction au sosie

A la suite de l'IS nous avons envoyé la transcription de l'entretien à chaque MS pour suivre le protocole de l'IS jusqu'au bout, comme nous l'avons dit précédemment et pour ne pas rester le seul propriétaire de leur parole. Il leur a été demandé l'autorisation, sous couvert de l'anonymat, de pouvoir utiliser des morceaux de ces transcriptions dans le cadre de communications dans des colloques de recherche.

2.3.2. Comment aider l'instructeur à dépasser la difficulté de parler de son activité

Les MS sont des professionnels de l'enseignement et sont avant tout enseignants dans leur discipline avant d'être MS. Pour eux c'est une activité occasionnelle sur laquelle ils

pensent ne pas avoir de choses intéressantes à dire. C'est ce que pense le MS3 : « ... *est-ce que tu crois qu'on va t'apprendre des choses, tu crois qu'on va te révéler des choses auxquelles t'avais pas pensé ?* » (TP12 E3).

Ils se sentent peu formés à cette fonction et disent faire au mieux et comme ils peuvent en bricolant, en utilisant leur bon sens et leur expérience d'enseignant ou de MS, voire leur propre expérience de stagiaire (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009). Parler de leur activité de MS ne paraît pas une évidence au départ pour l'ensemble des enseignants/MS qui ont accepté de participer à cette recherche. Ils savaient qu'ils n'étaient pas filmés mais simplement interrogés oralement. Le protocole de l'IS ne leur a été donné qu'au moment de la rencontre. A l'idée que cet entretien n'était pas guidé, beaucoup ont exprimé leur angoisse de ne pas avoir grand-chose à dire, comme si ce travail n'avait pas de consistance ou de propriétés propres et intéressantes. Pourtant aucun ne s'est trouvé finalement en difficulté. L'entretien n'était pas limité dans le temps sachant que nous avions juste précisé un ordre de grandeur d'une heure à titre informatif, dans le courrier envoyé au MS. Les IS ont duré selon leur bon vouloir. L'entretien le plus court s'est déroulé en 1h 10 et le plus long en 1h 50. Ce sont toujours les MS qui y ont mis fin en s'étonnant d'avoir eu autant de choses à dire.

Nous illustrons cette difficulté anticipée dans les extraits qui suivent. Le premier a duré 1h 50 et le second 1h 30 :

TP30/34 E5

- 30. MS : « *d'accord donc, mais tu me poses pas de question ?* »
- 31. SO : je te pose pas de question, enfin si, je te relance
- 32. MS : *je parle pendant une heure ?*
- 33. SO : non, non, non
- 34. MS : *j'y arriverai pas !* »

TP15/17 E9

- 15. MS : « *c'est non directif ?* »
- 16. SO : *c'est toi qui démarres alors tu peux démarrer sur le début de l'année ou bien sur quelque chose qui t'intéresse plus en ce moment, de toutes façons moi après je vais relancer sur tes paroles, faut que je*
- 17. MS : *pas facile comme mission quand même, ben allons y, de toute façon, début de l'année, connaissance du stagiaire, découverte du stagiaire, explication de tout le fonctionnement* »

A partir du moment où le MS entre dans son activité à travers le sosie, il se voit à travers lui et ne se pose pas la question de raconter une histoire puisque c'est sa propre pratique qu'il délivre. Sa parole se libère. Il ne structure pas particulièrement son propos mais explique véritablement au sosie comment il doit s'y prendre pour le remplacer. Sa personne est en jeu et il a beaucoup de choses à dire.

2.3.3. Comment poser les statuts respectifs de l'instructeur et du sosie

Dans cette technique d'IS, si l'instructeur est toujours un professionnel au bénéfice de qui le questionnement est mené et à qui ce dispositif permet d'expliquer et de s'expliquer avec son activité, le sosie n'a pas toujours le même statut dans les différents travaux ou dispositifs dans lesquels cette méthode est utilisée (Clot, 1999, 2008a, David & Amarouche, 2006, Odonne *et al.*, 1981 ; Saujat, 2005). Le sosie peut être un professionnel lui-aussi ou non et avoir une expertise plus ou moins importante dans le métier, provoquant alors des propos différents chez l'instructeur.

Dans le cas où c'est un pair du professionnel interrogé qui joue le rôle du sosie, deux situations sont possibles. Si les expériences des deux protagonistes sont sensiblement identiques, il peut y avoir discussion, désaccord sur une forme de travail. Des controverses peuvent apparaître dans le cours dialogue ou à l'inverse une connivence peut s'installer qui ne permet pas le frottement des métiers des deux personnes en présence (Brau-Antony *et al.*, 2011). Dans le cas où l'un des deux professionnels a un statut supérieur à l'autre (expert et novice), le rapport dissymétrique dans l'échange peut être ou non productif, dans le sens où le novice risque de ne pas oser pousser l'expert à se dévoiler et inversement.

Si c'est un chercheur qui tient le rôle de sosie, l'adresse est encore différente et le niveau de connaissance de l'activité du professionnel de la part du chercheur doit être suffisant pour permettre à l'instructeur de se sentir compris lorsqu'il explique au sosie, ce

qu'il doit faire, pourquoi et avec qui, sans quoi le dialogue avec soi-même ne peut pas se faire à travers l'autre. Clot (1999) précise en l'occurrence que le sosie ne doit pas être un expert du domaine mais doit cependant se montrer capable de remplacer l'instructeur et ne pas être totalement ignorant de l'activité ni du langage spécifique utilisé dans cette dernière. Selon Clot (1999),

... il s'agit d'un coup, d'un interlocuteur délibérément artificiel pâtissant d'un handicap irrémédiable : il ne sait pas mais il doit savoir. Il faut qu'il se prépare à des éventualités multiples qu'il évoque sans souci d'économie parce qu'il n'a pas encore inhibé tout ce que l'instructeur, lui, a dû inhiber pour agir. Il multiplie donc les obstacles pour apprendre même ce que l'autre n'a pas prévu de lui enseigner. Du coup, le « tu » auquel s'adresse l'instructeur est un partenaire double qui sait et qui ne sait pas à la fois. C'est à la fois moi qui ne sait pas et moi qui sait, personnage artificiel capable de solliciter le dialogue entre ce que je fais et ce que je pourrais faire. Le sosie doit être l'expert qu'il n'est pas. Il est le paradoxe d'un expert pour qui rien ne va de soi. On peut considérer que son handicap est un atout méthodologique pour une élaboration de l'expérience qui vise, entre autres, la subjectivation de l'action... (pp. 158-159).

Dans notre travail de recherche, nous avons choisi d'être le sosie avec un parti-pris identitaire précis. Nous sommes le chercheur identifié comme tel par le MS et un formateur IUFM. Cependant nous précisons aux MS interrogés lors des préalables à l'IS que nous avons des connaissances sur la fonction de MS. Nous leur expliquons que nous avons antérieurement collaboré avec des MS pour l'accompagnement de stagiaires dans le cadre de notre activité de formateur en tant que tuteur ou superviseur mais sans jamais assumer la fonction de MS. Cette fonction de tuteur ou superviseur à l'IUFM a des éléments communs avec celle de MS. Entre autres, nous avons réalisé des visites à des ES suivies d'entretiens de formation, tout comme les MS et nous avons pu également aider à la conception de séances. En revanche, nous ne faisons pas partie de l'équipe enseignante de l'établissement d'exercice et ces visites sont ponctuelles et limitées à deux ou trois dans une année de formation. Nous n'avons donc pas la même activité que celle du MS.

Ainsi, en précisant cette position du chercheur/sosie, nous souhaitons donner toute sa place d'expert dans la fonction au MS interrogé et ne pas nous imposer comme possédant une quelconque compétence dans ce rôle, tout en leur signifiant que nous connaissons leur travail ou tout du moins une partie. Ni totalement pair ni totalement extérieur et novice, cette précision nous a paru essentielle pour encourager le MS à nous faire part de toute son expérience. Nous avons assez de connaissances pour comprendre ce sur quoi il nous instruit tout en lui restant redevable de son expérience de MS.

Les deux extraits suivants mettent en valeur l'installation du rapport entre les deux protagonistes de l'IS et l'importance du positionnement du MS dans cette relation comme le seul détenteur de ce qu'il fait. Il n'est pas dans une situation de comptes à rendre à quelqu'un qui serait son supérieur hiérarchique ou qui posséderait plus de connaissances que lui sur le sujet. C'est au contraire le chercheur qui se positionne comme redevable de ce que le MS va lui apprendre sur son activité.

TP9/12 E11

9. SO : « donc en fait le travail qui m'intéresse plus spécifiquement, même si on peut parler aussi de l'autre, c'est quand vous, vous accueillez un stagiaire PLC2, sur l'année PLC2, comment si j'avais à vous remplacer, il faut que je m'y prenne, qu'il faudrait que je fasse, alors vis-à-vis du stagiaire, et puis vis-à-vis de tout le travail que vous fournissez en tant que conseiller péda. Alors moi je n'ai jamais été conseiller péda, donc j'ai pas à juger de votre travail, c'est pas du tout le propos, je ne peux même pas en parler en tant que tel parce que je ne l'ai jamais fait
10. MS : *vous n'avez pas été tutrice ?*
11. SO : alors moi j'ai été tutrice mais euh j'ai jamais eu été conseiller péda, donc je veux dire c'est pas un problème de comparaison ou de mise en perspective de mon boulot, je ne peux même pas savoir, y'a des situations vraiment où je ne sais absolument pas comment vous fonctionnez, donc voilà, moi je travaille sur quatre disciplines, l'histoire géo, l'anglais, l'éducation physique et les maths
12. MS : *d'accord* ».

TP4/13 E3

4. MS : *« et tu as déjà été conseiller péda en fait ? non*
5. SO : non jamais
6. MS : *t'as été tuteur, t'as été formateur*
7. SO : dans mon boulot, j'ai jamais été conseiller péda de ma vie
8. MS : *bien sûr, tout autour mais pas ça*
9. SO : donc ça a un intérêt, c'est que je connais un petit peu le truc mais de l'extérieur mais en revanche je l'ai jamais vécu donc y a plein de choses sur lesquelles de toute façon je ne peux même pas dire je sais ça ou ça
10. MS : *et en plus d'alimenter ton travail, ta thèse, tu crois que tu vas apprendre quelque chose ?*
11. SO : comment ça je vais ?
12. MS : *en plus d'être une matière de recherche, est-ce que tu crois qu'on va t'apprendre des choses, tu crois qu'on va te révéler des choses auxquelles t'avais pas pensé ?*
13. SO : ah ouais, ouais ».

2.3.4. Comment établir la forme d'adresse de l'instructeur vers le sosie

Nous avons demandé au MS de nous parler en « tu » ou en « vous » c'est-à-dire de s'adresser à nous en terme d'injonction, d'instruction pour véritablement le mettre en situation de parler de lui à travers nous. De nombreux MS sont restés cependant dans un dialogue avec leur personne en parlant à la première personne. Le fait de parler en « je » est néanmoins garant de la singularité de l'action du sujet au contraire d'une parole en « on » qui ne permettrait pas de savoir quelle est la part du sujet dans l'action. Mais nous sommes consciente que cette situation en « je » ne permet pas de se regarder soi à travers l'autre et réduit l'expérience de réalisation de son activité car elle limite la « mise en mouvement du *sens* de l'activité pour le sujet-instructeur » (Saujat, 2005). Nous avons choisi cependant de ne pas entraver la parole des MS en essayant en début de l'IS de rappeler la demande d'adresse de l'instructeur en « tu » ou « vous » au sosie, puis de laisser parler en « je » si cette contrainte ne permettait pas au MS d'entrer dans le dialogue. La majorité des MS a parlé à la première personne. En revanche nous n'avons jamais accepté la parole en « on ». Nous sommes consciente de cette limite de notre travail.

Dans l'extrait qui suit, nous observons l'effort que fait le MS pour passer d'une parole en « je » à une parole en « tu ».

TP50/55 E2

50. MS : « euh oui donc il va falloir que je démarre, euh par quoi je vais commencer, alors d'abord c'est un stagiaire cette année, c'est un stagiaire qui a une classe de seconde, donc classe que j'ai aussi, niveau que j'ai aussi, euh qui travaille »

51. SO : donc que j'ai aussi moi

52. MS : que tu as aussi toi, il faut que je parle comme ça ?

53. SO : ben faut que tu m'expliques ce qu'il faut que je fasse

54. MS : d'accord

55. SO : donc si tu veux me dire tu, c'est vrai que ça me permet moi de m'y mettre, hein, voilà »

2.3.5. Comment démarrer l'entretien et relancer la parole de l'instructeur

Comme le proposent Clot et Soubiran (1999) cités par Clot (2008a) dans le cadre d'un IS réalisée avec un professeur de philosophie, nous avons démarré l'entretien avec la phrase suivante :

... voici la règle : tu supposes (ou vous supposez) que je suis ton (votre) sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te (vous) remplacer dans ton (votre) travail. Je te (vous) questionne pour savoir comment je dois faire. J'insiste sur les détails. Il faut bien se représenter la situation. Demain, je vais y aller. Tu dois (vous devez) me donner les tuyaux, les ficelles du métier. Il faudra que je me débrouille, que je puisse me sortir des situations ordinaires que je vais rencontrer... (Clot, 2008a, p. 187).

On prend le moment ou l'activité que tu veux (vous voulez).

Nous avons laissé le MS choisir l'objet de son travail par lequel il souhaitait démarrer l'entretien. Nous lui avons précisé que nous allions le relancer sur ses propos pour avoir le plus grand nombre d'éléments afin de pouvoir prendre sa place, sans que la substitution ne soit visible, pour bien comprendre ses choix ou ce qu'il ne souhaite pas faire. Cependant, nous avons essayé de ne pas induire les sujets de discussion en ne relançant qu'à partir des paroles du MS dans le dialogue, pour le laisser passer d'un objet à un autre le plus librement possible.

L'extrait qui suit permet d'illustrer les précisions faites en début d'IS par le chercheur à propos de l'utilité des relances afin que le MS les considère non pas comme du harcèlement mais comme un véritable intérêt pour son activité.

TP39/43 E2

39. SO : « donc en fait, je t'explique rapidement, euh l'idée c'est tu vas essayer de te mettre dans une situation où je vais être ton clone, je vais être ton sosie, c'est à dire que demain, t'es pas là
40. MS : *Tu prends la place*
41. SO : il faut que je fasse ton travail comme tu le fais toi pour que la personne ou les personnes que j'ai à rencontrer dans ton travail de conseiller péda, donc ton stagiaire ou ta stagiaire, les collègues, enfin tout ce que tu fais au niveau de ton travail, je puisse le faire comme si c'était toi, qu'il ne voit pas la substitution, d'accord ?
42. MS : *mm*
43. SO : donc en fait l'idée c'est moi je vais te laisser parler pour vraiment me mettre dans la situation où je prends ta place demain, donc des fois je vais pousser le détail pour avoir quand même, t'amener à dire exactement ce que je dois faire si je prends ta place, alors y a aussi, bon je connais un petit peu ce que vous faites en tant que conseiller péda donc si y a des points des fois sur lesquels je me dis ben tiens moi là-dessus comment je pourrais faire donc des fois je vais relancer ou je vais approfondir les questions, voilà ».

Nous avons cherché à accéder au « quoi », au « comment » et au « pourquoi » de l'activité du MS. Nous avons donc utilisé une technique de relance pour accéder au « comment » en reprenant les mots à l'identique utilisés dans la phrase précédente par le MS tout en questionnant sur « l'action » (le « quoi ») c'est à dire sur le verbe : par exemple : « et quand je fais cela, comment je fais ? »... « et si je dis cela qu'est-ce que je dis ? »... Pour accéder au « pourquoi », le questionnement a été plus simple et direct : « pour quelle raison, je fais ou je dis ceci ?... », « qu'est-ce qui m'incite à faire comme ça ? »... « il faut que je comprenne pourquoi je dois être comme ça, donc explique-moi tes choix... ».

L'extrait suivant permet de mettre en évidence le type de relance³² effectué par le chercheur pour avoir accès à des précisions concernant l'action réalisée mais aussi les arguments qui poussent le MS à faire d'une certaine façon et pas d'une autre et les raisons de ces choix.

TP74/86 E2

74. MS : « dans ses différents moments parce que **l'approche est différente** à mon avis, il faudrait aller le voir dans ces trois moments là
75. SO : **et quand tu dis l'approche est différente, qu'est-ce que je dois regarder de différent ?**
76. MS : *alors, ben à mon avis euh déjà la gestion du groupe parce que les secondes sont 35 en classe entière, quand on a un groupe de 35 et quand on en a 8 en petit groupe, c'est quand même pas la même façon de gérer le groupe, du moins je pense que ça doit se ressentir dans sa façon d'être. Par exemple, j'ai un*

³² Les propos en gras illustrent particulièrement la dynamique de relance : la reprise des termes du MS par le sosie pour le garder dans le fil de sa pensée, le questionnement en « comment » ou en « qu'est-ce-que » pour accéder à l'opérationnalisation de l'action ou le questionnement en « pourquoi » pour accéder au mobile du sujet ou encore l'acquiescement du sosie pour ponctuer et montrer son intérêt et sa compréhension au MS et l'encourager à poursuivre le développement de son activité.

stagiaire cette année qui est très, on va dire, très sec on va dire, il a très peur je pense de se faire déborder par les élèves donc quand il est en classe entière, il est très rigide et parfois à la limite de, pas désagréable mais je pense qu'il pourrait être plus souple quand même un petit peu donc il faut aller voir si en petit groupe il arrive à se

77. SO : d'accord

78. MS : à se détendre un peu quand même et puis à avoir une approche différente

79. SO : alors si je vais le voir, **comment tu préfères m'expliquer**, si je vais le voir en grand groupe ou en petit groupe ? **Comment je dois m'y prendre si je vais le voir** en grand groupe par exemple ?

80. MS : Ben je pense qu'en grand groupe

81. SO : comment je me... ?

82. MS : ben tu t'installes au fond de la salle et tu regardes un peu ce qui se passe. L'avantage d'être au fond de la salle c'est qu'on entend parfois des choses qu'on n'entend pas à l'avant, il va surtout se cantonner vers son tableau, il va se déplacer peut-être un peu mais pas tant que ça, donc être au fond de la classe, c'est avoir accès à certaines informations. On voit certains comportements d'élèves qu'on ne verrait pas autrement

83. SO : d'accord, donc est-ce qu'il faut que j'aie les voir les élèves ou est-ce que j'ai juste une oreille, un œil, **je fais quoi, qu'est-ce que je fais pour prendre les infos ?**

84. MS : tu restes à ta place je pense, sauf peut-être si c'est une séance d'exercices où lui-même se déplace dans la salle et où les élèves travaillent seuls à leur table, il se déplace, il est là juste pour donner un coup de main, tu peux aussi te déplacer en même temps pour voir un peu comment ils travaillent, mais moi je pense qu'en restant au fond de la salle, tu dois bien sentir l'ambiance de classe et

85. SO : d'accord, regarder les réactions des élèves, et dans la réaction des élèves, **qu'est-ce qu'il va m'apporter ? qu'est-ce qu'il faut que je regarde particulièrement ?**

86. MS : ben peut-être voir si lui il y est sensible justement à cette réaction là, est-ce qu'il va entendre que tel élève a fait une remarque ou que tel élève a posé une question sans vraiment s'exprimer mais on voit dans certaines activités de l'élève qu'il y a quelque chose qui est pas passé, que quelque chose n'est pas compris, que y a une protestation, et surtout est-ce qu'il aura vu, est-ce qu'il aura senti, et quel type de réponse il va apporter, ou est-ce qu'il aura pas vu, ou est-ce qu'il aura fait comme si il avait pas vu ».

C'est un travail d'écoute à la fois du sens du propos et également une écoute en structure de ce propos (repérer les types de mots employés comme les verbes qui renvoient à l'action du sujet, au déroulement temporel, au cycle de l'action) que le sosie doit réaliser et qui demande une attention soutenue de sa part mais qui permet de relancer spécifiquement pour avoir des précisions sur ce qui relève de l'opérationnel ou des intentions. Cette technique permet au sosie de rebondir dans la logique de pensée du MS.

2.3.6. Comment avoir accès au plus grand nombre d'objets possible

Tout au long de l'entretien, les relances n'ont pas été pas réalisées de façon aléatoire sur les propos tenus. D'une part, nous cherchons à comprendre l'ensemble des activités de

la fonction et l'importance de chacune d'elles dans le discours de chaque MS. Nous cherchons plus particulièrement à repérer les manières de s'y prendre, les outils singuliers mis en œuvre par chacun dans chaque situation et nous nous intéressons aussi aux conflits intérieurs gérés par le MS dans ses prises de décisions et ses choix. Nous allons à la recherche des dilemmes qui peuvent émerger dans le dialogue avec le sosie, lorsque ce dernier pousse le MS à expliquer des décisions qui semblent lui poser un problème. Nous cherchons également à mettre en évidence des difficultés que le MS peut exprimer quand il souhaite faire quelque chose qu'il n'arrive pas à réaliser comme il le voudrait. D'autre part, nous avons préalablement travaillé à la compréhension de ce que recouvre la fonction de MS dans sa globalité, à la fois dans le texte des missions et dans les travaux de recherche sur le sujet. Nous avons ainsi suivi Odonne et Clot (cf. Chapitre 3, p. 160) dans ce travail préparatoire, afin d'identifier du point de vue du chercheur, mais aussi avec les professionnels, les éléments importants de leur travail dans cette fonction. Lors des IS, nous avons cependant laissé la possibilité aux MS d'aller sur d'autres sujets s'ils le souhaitaient. Nous avons retenu différents objets de travail du MS que nous présentons ci-dessous :

- l'accueil du stagiaire en début d'année ;
- l'intégration dans l'équipe de professeurs de la discipline et de l'établissement ;
- le rapport à l'administration et aux tâches relationnelles et communicationnelles dans un établissement ;
- la visite à l'ES ;
- la visite de l'ES au MS ;
- l'entretien post-visite ;
- le rapport de visite ;
- l'évaluation de l'ES et sa validation ;
- l'aide à la préparation des cours ;
- les autres moments de discussion ;
- le rapport avec l'IUFM ;
- le rapport avec l'IPR ;
- autres...

Ainsi, si dans chaque IS le choix du propos est laissé libre au MS interviewé dans la mesure où il répond à la consigne de départ, les relances même si nous les avons choisies à partir des propos des MS, tiennent compte de ces différents éléments « balises » qui permettent d’orienter le dialogue sur l’ensemble des dimensions de l’activité du MS. Nous avons donc construit un guide qui nous a servi d’aide-mémoire dans chaque IS, tout en respectant et en laissant libre la parole du MS. Par exemple, si dans une phrase à propos d’une visite, le MS parlait du rapport de visite ou de son aide à la planification de séance, nous nous permettions de relancer sur ces deux sujets plus tard dans l’entretien puisque le MS y avait fait allusion. Nous considérions alors que ces deux sujets font partie de son travail de MS et que nous pouvions les aborder pour en savoir plus. Il nous est également arrivé de proposer dans un moment de silence, différentes pistes d’activités issues du guide pour relancer l’entretien si nécessaire. Si le MS ne poursuivait pas sur ces éléments nous ne revenions pas dessus.

Après avoir présenté et argumenté le choix de l’IS comme méthodologie retenue au service de notre recherche et développé notre forme singulière de mise en œuvre en l’illustrant d’éléments issus du corpus, nous présentons maintenant la construction de l’échantillon.

2.4. Constitution de l’échantillon

2.4.1. Le choix des disciplines

Plusieurs possibilités s’offraient à nous. La première était de rester sur une population de MS en EPS ce qui nous aurait permis en tant que professeure agrégée dans cette discipline, d’avoir directement un regard d’expert sur leurs propos, mais cela limitait les

possibilités de réflexion sur un « genre professionnel » dans la fonction de MS. Par ailleurs, l'objet de notre recherche étant l'activité du MS dans l'accompagnement et le conseil de l'ES, la discipline scolaire est certes une variable à prendre en compte dans l'analyse, mais nous ne l'avons pas considérée comme centrale. Nous faisons l'hypothèse que certains gestes, lieux, outils, connaissances et compétences voire dilemmes et difficultés traversent la fonction au-delà d'une spécificité disciplinaire.

Nous nous sommes donc intéressée à quatre disciplines scolaires : Anglais, EPS, Histoire-géographie (HG) et Mathématiques (Maths). Rappelons que les résultats de notre travail réalisé en Master 2 montraient des différences significatives dans la place donnée aux MS par les stagiaires dans l'aide à la construction de leurs compétences professionnelles et qu'ils laissaient envisager des façons différentes d'assumer la fonction dans les postures d'accompagnement et dans le modèle de formation qui les sous-tend. Par exemple, la compétence relative à la construction d'une analyse réflexive chez l'ES était moins mise en avant par les ES en Maths que par les ES en EPS, en HG et en Anglais (Mieusset, 2007). Nous avons voulu ainsi poursuivre le travail dans ces disciplines mais en cherchant à accéder à l'activité réelle du MS.

2.4.2. La procédure de choix des maîtres de stage

Nous nous sommes procurée la liste des MS dans les quatre disciplines scolaires choisies dans l'académie de Champagne-Ardenne, ayant assuré cette fonction dans les trois dernières années (2006-2009), voire l'assurant dans l'année en cours 2009-2010. Le choix de l'IS comme forme d'entretien nous a permis de ne pas avoir obligatoirement des personnes occupant la fonction au moment du recueil de données. Nous avons choisi de faire porter l'IS sur le travail de suivi que le MS met en œuvre avec des ES de collège et lycées en deuxième année de formation en IUFM (PLC2).

Nous avons envoyé une lettre³³ par courrier postal à chaque MS dans son établissement, lui proposant de participer à ce travail de recherche, en lui demandant de nous répondre par mail ou de nous contacter par téléphone s'il acceptait. Même si la demande ne venait pas des professionnels eux-mêmes, le volontariat était nécessaire. Accepter de parler de sa pratique professionnelle à un chercheur n'est pas anodin. L'intérêt de mieux comprendre son travail a été parfois visible dès le retour de réponse par mail de certains MS.

Nous avons envoyé 262 courriers et obtenu 32 réponses dont 27 positives. Nous souhaitions un équilibre entre les disciplines et en fonction des réponses nous avons retenu cinq personnes dans chacune d'elles. Suite à des désistements nous avons pu mener 15 IS : deux en anglais, quatre en HG, quatre en Maths et cinq en EPS.

Cette population (sept hommes et huit femmes) n'est donc pas représentative de l'ensemble de la population des MS. C'est un échantillon de « convenance ».

2.4.3. Caractéristiques de la population des maîtres de stage

Dans les deux tableaux ci-dessous, nous avons répertorié l'ensemble des MS et leurs caractéristiques professionnelles³⁴.

³³ Les lettres sont en annexe 2.

³⁴Liste des acronymes dans les deux tableaux n° 1 et n° 2 : CA : Conseil d'Administration, CBI : Carnet de Bord Informatisé, CESC : Commission d'Education à la Santé et à la Citoyenneté, CFA : Centre de Formation d'Adultes, GRETA : groupement d'établissements, FSE : Foyer Socio-Educatif, STI : Sciences et Technique de l'Information.

Tableau n° 1 : caractéristiques de la population de MS (HG et Maths)

MS	MS11	MS13	MS12	MS14	MS15	MS2	MS1	MS3
Caractéristiques								
Discipline d'enseignement	HG	HG	HG	HG	Maths	Maths	Maths	Maths
Contexte de l'établissement	Lycée professionnel rural	Lycée général urbain	Collège rural	Collège rural	Lycée général urbain	Lycée général urbain	Lycée général urbain	Lycée général urbain
Nombre d'années d'enseignement	16	17	22	20	19	20	14	17
Nombre de fois dans la fonction de MS	3	2	3	6	5	8	5	12
Ancienneté dans l'établissement	12	10	19	15	11	15	14	16
Fonctions particulières dans l'établissement	Membre du CA	Coordonnateur en HG Titulaire remplaçant au CA	Suppléante au CA Coordonnateur d'histoire géo Professeur principal de 3 ^{ème}	Membre du CESC Encadre le coin lecture Encadre un club de révisions	Membre du CA Professeur principal		Administrateur réseau Coordonnateur disciplinaire Membre du CA	Coordonnateur disciplinaire Membre du CA
Activités professionnelles autres (Formations Education Nationale, Monde sportif, culturel...)		Première année de médecine Groupe sur l'accompagnement de la personne pendant 15 ans Travail dans les prisons		Détient un BTS de communication A travaillé dans des entreprises de publicité			Formateurs FC dans la discipline Travaille avec l'IPR Travaille en Equipe de formateurs disciplinaire sur les compétences	
Type de formation continue personnelle	1 ou 2 /an dans sa didactique disciplinaire. Thèmes transversaux : élève en difficulté, court métrage MS tous les ans quand il y a eu des ES dans l'établissement	Thèmes transversaux : élèves en difficulté, STI Travail perso sur agrégation interne	1/an dans sa didactique disciplinaire. Intérêt pour les conférences Thèmes transversaux : professeur principal, EDD Pas de formation spécifique MS	Dans sa didactique disciplinaire : enseigner les faits religieux Thèmes transversaux professeur principal, Orientation des élèves Réunion d'information des MS mais pas de stage	Dans sa didactique disciplinaire : algorithmique Intention de se former pour enseigner les maths en anglais Thèmes transversaux : projet de liaison collège lycée Réunion d'information des MS au début. Rien depuis	2 ou 3 dans sa didactique disciplinaire Un stage dans la fonction de MS	Dans sa didactique disciplinaire avec des universitaires ou formateurs spécifiques Peu comme stagiaire MS la première année d'enseignant Une journée d'info chaque année (pas cette année)	Dans sa didactique disciplinaire Pas de formation sur des thèmes transversaux Stage niveaux 1 à 3 dans la fonction de MS
Forme d'accès à la fonction de MS	Proposé par IPR Entente avec une autre MS sur le site	Proposé par IPR Intérêt	Proposé Formateur pour lui	Proposé par le principal	Proposé et accepté	Proposé Jamais demandé Toujours accepté	Proposition d'un MS d'alterner Toujours choix perso Apprécie la fonction	Proposé par IPR Apprécie la fonction pour transmettre
Age	39	44	46	48	41	42	38	42
Sexe	M	M	F	F	F	F	M	M

Légende couleur : discipline des MS. Histoire-géographie

Mathématiques

Tableau n° 2 : Caractéristique de la population de MS (Anglais et EPS)

MS	MS6	MS10	MS4	MS5	MS7	MS8	MS9
Caractéristiques							
Discipline d'enseignement	Anglais	Anglais	EPS	EPS	EPS	EPS	EPS
Contexte de l'établissement	Collège urbain	Collège rural	Collège rural	Lycée général grande ville	Collège urbain	Collège Zone urbaine	Lycée Professionnel rural
Nombre d'années d'enseignement	27	17	10	25	14	17	17
Nombre de fois dans la fonction de MS	1	3	2	9	3	6	6
Ancienneté dans l'établissement	25	12	10	8	1	2	13
Fonctions particulières dans l'établissement	Responsable de l'accompagnement pédagogique Coordonnatrice de langue Chargée du labo de langue Chargée de la section européenne et de la liaison inter-sites Assiste au CESC Refus d'être au CA	Coordonnatrice Membre du CA Présidente du FSE	Coordonnateur disciplinaire Membre du CA Projets interdisciplinaires	Professeur principal	Membre du CA Dans son ancien établissement Coordonnateur de la section sportive	Membre du CA Coordonnateur EPS, UNSS	Professeur principal, coordonnateur EPS Secrétaire d'AS
Activités professionnelles autres (Formations Education Nationale, Monde sportif, culturel...)	A travaillé dans privé, CFA, GRETA, primaire public et privé A enseigné en Angleterre	A travaillé en zone sensible CP dans autre établissement	Formateur PSC1 BE et formateur Volley Formateur cirque	Formatrice IUFM depuis 8 ans Formatrice FC sport co, handball, textes institutionnels	Décharge syndicale	Formateur FC sport-co	Responsable gros club sportif foot Entraîneur judo Arbitre régional, Formateur arbitrage
Type de formation continue personnelle	Dans sa didactique disciplinaire Thèmes transversaux : APP, GFR sur l'AP, théâtre, mise en scène... Enormément de stages	Dans sa didactique disciplinaire 2 ou 3 /an Thèmes transversaux : information MS sur le CBI	Dans sa didactique disciplinaire : cirque avec le CNAC Formation MS 2j	Dans sa didactique disciplinaire : arts vivants, cirque, danse Thèmes transversaux : informatique (tous les ans) Formation MS 2j Tuteur IUFM	Dans sa didactique disciplinaire : danse rock acrobatique, Thèmes transversaux : TICE, traitement d'images, sites Internet Formation MS 2j	Dans sa didactique disciplinaire : Cirque Tout sauf sports-co Thèmes transversaux : TICE Formation MS 2j	Dans sa didactique disciplinaire : Thèmes transversaux : élèves précoces Formation MS 2j
Forme d'accès à la fonction de MS		Proposé par IPR. Accepté « Naturel de donner un coup de main »	Imposé mais toujours accepté Jamais demandé « Ça fait partie du boulot »	Proposé Toujours accepté	Proposé Toujours accepté	Proposé Un peu obligé mais accepté	Proposé par IPR accepté
Age	50	44	36	45	36	42	43
Sexe	F	F	M	F	M	F	M

Légende couleur : discipline des MS : Anglais



EPS



3. Traitement des données : la construction du cadre d'analyse

Toutes les IS ont été transcrites verbatim. Nous les avons numérotées pour pouvoir nous y référer dans le travail d'analyse, par exemple l'entretien n° 4 est nommé E4.

Dans chaque IS, nous avons également numéroté tous les tours de parole (TP) du verbatim dialogué dans l'ordre chronologique du déroulement de l'entretien. Chaque TP numéroté débute par l'identification de celui qui parle : le MS ou le sosie (SO), en l'occurrence le chercheur.

3.1. La séquenciation des instructions au sosie. Les « facettes » de la fonction de maître de stage

Dans un premier temps nous avons découpé le matériau recueilli en repérant dans chaque IS des « morceaux » de dialogue entre le MS et le sosie dans le but de caractériser « l'architecture de la fonction ».

Nous avons ainsi dégagé neuf « facettes » qui permettent de cerner cette architecture :

- facette n° 1 : accueil, intégration de l'ES ;
- facette n° 2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement ;
- facette n° 3 : observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement ;
- facette n° 4 : analyse de la pratique avec l'ES ;
- facette n° 5 : travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES ;
- facette n° 6 : accueil de l'ES dans des classes ;

- facette n° 7 : travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement ;
- facette n° 8 : validation institutionnelle de l'ES ;
- facette n° 9 : accès, gestion et formation à la fonction de MS.

A l'intérieur de chacune de ces facettes nous avons pu dégager de un à trois registres d'activité (R). Un registre d'activité regroupe un ensemble d'actions évoquées dans le cours du dialogue qui concernent une partie de la facette.

Nous présentons sous forme de tableaux pour chaque facette, les registres d'activité qui la constitue. La colonne de gauche définit chacun de ces registres qui sont illustrés par un extrait de séquence d'une IS dans la colonne de droite.

- **Facette n° 1 : accueil et intégration de l'enseignant-stagiaire**

Tableau n° 3 : facette n° 1 : accueil et intégration de l'enseignant-stagiaire. Registres 1-3

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Installation personnelle de l'ES en dehors de l'établissement	<p>TP50/55 E6 : « SO : d'accord, donc je commence par l'aider MS : <i>matériellement</i> SO : matériellement dans la vie quotidienne avant de rentrer dans MS : <i>elle habite en ville, elle a pas de voiture, elle sait pas où acheter un four, elle peut pas se faire cuire, je me suis dit si elle peut pas en plus, le quotidien va être une galère, je gère un peu le quotidien avec elle donc je lui cherche les horaires de train, je lui prête mon ordinateur, je lui dis qu'elle peut bénéficier d'Internet, de tout ce qu'elle veut, je l'emmène faire ses courses, je la trimballe, je lui porte le micro-ondes (rires)</i> SO : ok, je lui sers de maman quoi MS : <i>voilà en gros, tout à fait, donc voilà la jeune fille installée, je lui dis bon Muriel maintenant, on peut peut-être... »</i></p>
2	Mise en place de la relation de formation avec l'ES du point de vue du statut de chacun dans la relation, de la planification des moments de travail	<p>TP17/20 E14 : « SO : donc c'est la rencontre MS : <i>c'est la première rencontre, alors bon la première rencontre on va dire, elle est toujours très enrichissante parce que moi ça me permet aussi en même temps de voir qui est la personne on va dire, déjà</i> SO : qu'est-ce que je repère déjà MS : <i>alors moi je vais repérer déjà bon, je vais lui dire bonjour en lui serrant la main, en me présentant, donc nom, prénom, en lui disant que j'ai été volontaire pour être sa conseillère pédagogique parce que c'est important de lui montrer qu'on est volontaire pour bien préciser que c'est pas quelque chose d'imposé »</i></p>

	en début et durant tout le temps de stage	<p>TP116/119 E9 : « SO : après comment je vais gérer ma fonction, je le laisse ? MS : alors moi globalement, je lui laisse un temps d'adaptation SO : c'est à dire ? MS : là je suis assez en retrait, je lui dis si y a le moindre problème, tu sais pas comment, si tu bloques dans une activité, on en discute, on y va, après on discute de vive voix, on fonctionne par Internet, coups de téléphone, peu importe les moyens, y'a un souci d'ordre pédagogique, organisationnel, gestion de classe aussi, il vient me voir on en parle, mais dans un premier temps, je lui laisse un gros mois, tu prends ta classe et c'est parti, tu connais telle activité, t'as telle installation, tu gères quoi »</p>
3	Intégration de l'ES dans le contexte professionnel d'enseignement, dans l'équipe pédagogique disciplinaire et dans celle plus large de l'établissement	<p>TP130/132 E5 : « MS : ...je te laisse t'installer dans l'établissement, et par contre y'a des choses que je lui explique quand même parce qu'il peut pas les inventer SO : alors quoi ? MS : alors tu lui expliques, par exemple s'il a des terminales comment on construit les menus, tu vois, tu lui expliques les fiches bilan, les fiches jaunes qu'il faut distribuer aux élèves de seconde qu'il faut récupérer la semaine d'après, tu lui expliques les clés qu'est-ce que ça ouvre, tu lui expliques le tableau d'affichage d'UNSS, où est-ce qu'ils sont, les clés pour ouvrir, tu lui expliques l'armoire avec la vidéo, l'armoire avec l'ordinateur, les clés, où ça se trouve, donc tout ce qui est du matériel, tout ce qui relève de sa clé, de la clé de son armoire à lui, ça c'est à lui il peut laisser des affaires perso, son tiroir qu'il a au gymnase, il faut pas qu'il oublie de regarder dedans parce que on lui transmet des informations, y a pas que le casier ici donc je lui explique si tu veux des choses qu'il ne peut pas savoir et ne peut pas découvrir tout seul, c'est pas la peine de le mettre dans la difficulté donc tout ce qui relève de, comment dire, les horaires, parce que ici c'est particulier, c'est 17h05, enfin voilà »</p>

- **Facette n° 2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement**

Tableau n° 4 : facette n° 2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement.

Registres 1-2

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Mise en place des modalités de travail à propos de la temporalité, des lieux de la planification pour l'aider dans la conception de son enseignement	<p>TP235/236 E3 : « SO : alors comment ça se passe là, on fait ça dans une salle ? MS : Je lui dis que je suis à sa disposition, et s'il le souhaite, on le voit le cours, et quand il le souhaite, on se retrouve en salle des profs, ou n'importe où, à la maison et puis il me montre, alors s'il est sérieux à mes yeux, il a bossé suffisamment en avance et non pas, surtout pas en urgence pour qu'on puisse si tu veux travailler sur une première mouture, même si c'est du brouillon, je m'en fous, après elle évolue (...) »</p>
	Construction des connaissances de	<p>TP132/135 E1 : « SO : d'accord, je l'aide à dégager les choses essentielles, et après je la laisse trouver... MS : ah ben, elle est allé chercher à nouveau des exos, puis on a regardé ensemble son devoir,</p>

2	l'ES sur les programmes, sur les caractéristiques des élèves, sur le repérage de leur niveau dans les apprentissages pour qu'il planifie les contenus à enseigner, conçoive ses séances, choisisse les outils didactiques, construise des évaluations	<p><i>après on a essayé de mettre en place un barème équilibré c'est-à-dire que le gamin moyen va sortir autour de la moyenne et puis que le bon puisse aller assez haut, puis ben que celui qui sait pas grand-chose soit bas quoi. Pas sur un devoir où on a tout le monde entre 8 et 12 parce que...</i></p> <p>SO : et comment je l'aide à définir ces niveaux-là ?</p> <p>MS : <i>et ben on a essayé de regarder justement les compétences, est-ce que celles-ci tout le monde doit les avoir ? celles-ci elles sont réservées aux bons ?... déjà on est partis des élèves faibles. Je lui ai dit écoute, un élève faible à ton avis qu'est-ce qu'il doit au moins savoir faire ? donc on a essayé de mettre au moins quelque chose d'assez simple pour que tout élève puisse au moins démarrer et avoir des chances de s'en tirer, de pouvoir l'évaluer sur les fondamentaux du chapitre quoi ! bien qu'on puisse valider l'ensemble de la classe sur l'échelle de notes sinon ça sert à rien »</i></p>
---	---	---

- **Facette n° 3 : observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement**

Tableau n° 5 : facette n° 3 : observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement.

Registres 1-2

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments d'observation, gestion des objets qui rendent compte de la pratique (fiches, carnets...)	<p>TP182/185 E9 :</p> <p>« SO : et ce type de fonctionnement, je lui dis au début de l'année (...) ? (...)</p> <p>MS : <i>voilà, donc ça, c'est un fonctionnement que j'exige rapidement, c'est-à-dire qu'il sait, il connaît les règles, je lui dis voilà, je ne viendrai pas de façon régulière, mais de façon impromptue, je te prévienrai toujours, je ferai pas une visite surprise, quoique si on bosse en même temps, le fait d'ouvrir une porte, ça me permet de jeter un coup d'œil à ce qu'il se passe dans le gymnase, mais quand je fais une visite, c'est prévu, je le prévien au moins la veille, le but n'étant pas de le piéger mais le but étant de lui faire comprendre que c'est un travail de préparation qui doit être fait, réfléchi et un travail de régulation qui doit être fait régulièrement »</i></p>
2	Gestion du temps de la visite : le MS en début de visite, son positionnement dans l'espace d'enseignement, la gestion de son statut	<p>TP43/48 E7 :</p> <p>« SO : et après je me situe dans un coin et comment je m'organise, qu'est-ce que je fais ? est-ce que j'ai des outils, comment je m'y prends pour</p> <p>MS : <i>mon outil à moi c'est très simple, j'ai une feuille blanche, surtout dans les premières séquences, la plus blanche possible et elle me servira à déposer trace de ce qui m'aura sauté aux yeux en termes d'activité des élèves ou de comportement, je sais pas sur, ça peut être tout bêtement noter une consigne qu'il aura donné un moment donné, faites ci faites ça, faits comme ci, faites comme ça, traduite après en termes de comportement d'élèves, ils ont fait ci, ils ont fait ça, faites dix passages, ah y en a eu 2, des éléments tout à fait</i></p>

<p>dans la classe, la gestion du temps d'observation et de la fin de la visite, l'observation de l'ES : les outils d'observation, les objets d'observation (ES, élèves, médias, éléments du contexte...)</p>	<p>SO : je note des éléments épars sur la feuille ? MS : voilà SO : j'ai des, je m'organise sur la feuille ? MS : moi je m'organise pas, en tous cas pas dans les premières séquences, si après au fur et à mesure de l'année, si on s'oriente sur la réflexion vers tel ou tel domaine, je sais pas, des transmissions verbales de consignes, des critères de réalisation, peut-être que ma feuille s'organisera d'une manière différente mais en tous cas dans un premier temps ma feuille est vierge, j'observe ce qui est dit, ce qui est fait parce que c'est bien de ça dont il s'agit et ce qui permet après d'avoir une comparaison avec la trace écrite au préalable, si on veut établir un jeu de comparaison dans l'entretien »</p>
--	---

- **Facette n° 4 : analyse de la pratique avec l'ES**

Tableau n° 6 : facette n° 4 : analyse de la pratique avec l'ES. Registres 1-2

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	<p>Gestion du choix des lieux, de la planification des moments d'échange, d'entretien sur sa pratique d'enseignement, sur la pratique d'un collègue ou sur celle du MS lui-même, par rapport aux autres temps de travail avec l'ES</p>	<p>TP267/276 E8 : « SO : d'accord, donc à la fin de la séance, comment je fais, on enchaîne tout de suite sur l'entretien ? MS : après ça dépend, ça dépend des emplois du temps, savoir si on a du temps pour enchaîner l'entretien ou pas SO : qu'est-ce que je préfère ? MS : après ce que je préfère moi c'est pas important, c'est plus lui, est-ce qu'il préfère qu'on en parle tout de suite à chaud, ou est-ce qu'il a besoin de récupérer ? SO : je lui demande ? MS : voilà, c'est lui, moi je lui propose, je lui dis on peut le faire là maintenant on a du temps ou alors voir demain si t'as besoin de laisser reposer, de revoir ta séance, pour pouvoir en parler après, je dirais, ça dépend, y a des collègues qui peuvent tout de suite analyser et d'autres qui ont besoin de laisser reposer et de dire ben oui tiens, j'ai fait ça, ça dépend de l'individu SO : donc je lui propose de faire euh mais bon, pas non plus une semaine après ? MS : non dans un temps relativement court SO : le lendemain, ok donc pour faire cet entretien là on se retrouve où ? On s'organise comment ? MS : au niveau du bureau EPS et on en discute »</p>
2	<p>Gestion du temps de l'entretien : le début, l'organisation de son déroulement et de la fin, les formes de l'interaction, les contenus abordés</p>	<p>TP277/288 E8 : « SO : alors comment ça se passe cet entretien ? MS : alors moi je commence toujours par leur dire ben voilà, comment tu as vécu ta séance, est-ce que y a des choses dont tu t'es aperçu qui n'ont pas fonctionné, d'autres qui ont fonctionné, j'aimerais bien que tu me fasses un bilan de ta séance SO : en général il est plutôt sur quoi alors ? MS : organisation, ça c'est la première chose, souvent c'est ça, après c'est des petites choses ah ben tiens à tel atelier j'aurais pu faire ça, j'aurais pu faire ça, et là on enclenche SO : d'accord donc j'enclenche sur ses propos ? MS : oui SO : moi j'ai amené, j'ai des choses derrière la tête ou pas ?</p>

	<p><i>MS : forcément, forcément on a des choses mais on peut pas</i></p> <p><i>SO : donc je les mets de côté celles-là ?</i></p> <p><i>MS : je les mets de côté, voilà, et donc on part vraiment sur ce que lui a ressenti, et puis quand on a balayé tout ce qu'il a ressenti, moi je fais un bilan par rapport à ce que j'ai noté</i></p> <p><i>SO : alors quand il part sur un ressenti, comment je l'aide à analyser ça, par exemple il me dit oh la la, ça a pas tourné cette situation, je sais pas, comment je lui ?</i></p> <p><i>MS : ben moi, on essaie de voir les causes, voilà, donc après ben on balaie le côté plus moteur, t'as des choses assez précises qu'il essaie de me donner des idées qu'il a pas forcément eues, mais voilà, est-ce que au niveau de ta situation en elle-même, est-ce que y avait des choses, voilà »</i></p>
--	---

- **Facette n° 5 : travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES**

Tableau n° 7 : facette n° 5 : travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES. Registre 1

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Gestion et contenu de la relation du MS avec des collègues enseignants, d'autres MS, le chef d'établissement, le CPE, les autres formateurs, l'IPR, pour contribuer à optimiser la formation de l'ES dans le temps de stage et faire du lien avec l'institution de formation	<p>TP310/314 E11 :</p> <p><i>« MS : et puis moi en même temps je peux voir ce que à l'IUFM ils préparent ou ce qu'ils attendent, je trouve que c'est assez</i></p> <p><i>SO : j'en ai besoin vis-à-vis du stagiaire de savoir un peu ce qui se fait ?</i></p> <p><i>MS : oui je pense</i></p> <p><i>SO : comment je m'en sers avec lui ?</i></p> <p><i>MS : par exemple déjà pour savoir à quels moments il sont des séances TICE par exemple à préparer, à savoir par exemple à quel moment il vont devoir valider leur c2i, donc comment moi je vais me positionner pour assister à la séance TICE, savoir ce qu'on va faire à la séance TICE, savoir un petit peu ce qu'ils ont travaillé pour essayer de travailler déjà dans le même sens au niveau de l'établissement, voir quels jours ils ont de libre par exemple parce que parfois ils sont pris le mercredi jeudi, parfois ils ont pas IUFM donc ça permet qu'ils viennent assister à d'autres choses le mercredi, savoir aussi à qui on a à faire, avec qui on peut prendre contact etc. »</i></p> <p>TP381/388 E15 :</p> <p><i>« SO : je fonctionne avec l'IUFM ? j'ai un travail avec eux ou je sais ce qui s'y passe ? je m'en sers ?</i></p> <p><i>MS : euh très peu, je sais plus ou moins ce qu'ils font dans leurs journées de formation, ça fait partie de ce dont on parle aussi, ils me disent, si tel jour on a bossé, comme je disais tout à l'heure, au début de l'année, ils bossent sur la progression, ils doivent voilà, après il pré-remplissent, parce que maintenant ils remplissent leur carnet de bord informatisé, donc régulièrement il faut qu'ils déposent des documents, des documents d'ailleurs que nous aussi on doit valider, donc voilà, on voit ce qu'ils font, on voit les comptes-rendus qu'ils font, bon voilà.</i></p> <p><i>SO : je me sers de ça par rapport à mon boulot de conseiller péda j'allais dire?</i></p> <p><i>MS : ah ben non, parce que moi, je prends en compte que ma partie, c'est-à-dire que je vais pas me permettre de juger ce qu'il fait avec d'autres collègues</i></p> <p><i>SO : ah mais sans juger</i></p> <p><i>MS : sans juger, non, je regarde succinctement comme ça mais je creuse pas</i></p> <p><i>SO : c'est une info ?</i></p> <p><i>MS : oui parce qu'en fait, sur le carnet de bord, on voit les intitulés mais on a pas forcément la main pour voir en détail si c'est pas nous qui devons valider, donc on peut voir ce qu'ils ont fait</i></p>

	et on voit que lors de leur stage de pratique accompagnée ils ont fait une séance d'informatique, on voit l'intitulé et puis on voit le commentaire qu'a fait le collègue mais on regarde pas en détail »
--	---

- **Facette n° 6 : accueil de l'enseignant stagiaire dans des classes**

Tableau n° 8 : facette n° 6 : accueil de l'ES dans des classes. Registres 1-2

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments d'observation par l'ES de la pratique d'enseignement du MS ou de celles d'autres collègues	<p>TP150/153 E11 : « SO : d'accord, et est-ce qu'il vient me voir aussi ? MS : en général oui, il vient de toutes façons voir, il est obligé de venir voir 5 fois, ça c'est déjà obligé SO : c'est obligé ? MS : dans le contrat qu'ils ont au début de l'année, il doivent venir au moins 5 fois dans ses cours des conseillers au moins, ça c'est obligé, mais il peut venir plus s'il veut voir autre chose »</p>
2	Gestion et contenu du temps de la visite de l'ES au MS ou à un autre collègue : statut de l'ES, position dans l'espace d'enseignement, outils et objets d'observation (MS ou collègue, élèves, médias, éléments du contexte...)	<p>TP137/148 E10 : « SO : alors elle vient, je fais quoi ? MS : alors je dis ce que je vais faire, elle reste là, elle observe, je fais quoi, je fais mon cours ! je lui dis avant quelles sont les compétences que je vise, après on voit si j'y arrive, parce que j'y arrive pas toujours hein SO : et je lui dis d'observer des choses particulières ? MS : alors oui, elles ont, l'IUFM leur donne une fiche d'observation, je l'ai pas là SO : d'accord, elles ont une fiche d'observation MS : je crois pas que je l'ai SO : elles ont une fiche d'observation d'une pratique enseignante quoi ? MS : voilà, enfin on leur dit, c'est très pragmatique, on leur dit la gestuelle, les élèves décrochent, comment le professeur raccroche SO : d'accord donc elle vient avec cette grille-là la première journée MS : voilà, alors après elle a sans doute, elle note SO : elle note ? MS : elle note par ailleurs tout ce qu'elle a envie de noter bien entendu, mais cette grille va lui servir pour après un entretien qu'elle peut avoir avec sa formatrice à l'IUFM pour dire ben voilà, t'as vu telle séance avec Laurence, t'as travaillé sur quoi, voilà, qu'est-ce que »</p>

- **Facette n° 7 : travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement**

Tableau n° 9 : facette n° 7 : travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement.

Registres 1-3

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Construction de la gestion des tâches administratives (les affichages pour information, les élections, les cahiers de liaison, les bulletins, l'utilisation des espaces numériques...) et des relations avec les personnels administratifs, les partenaires et les intervenants extérieurs	<p>TP326/327 E15 : « SO : ouais donc je lui montre un peu les limites de ce qui se passe dans l'établissement vis-à-vis de? <i>MS : ça, donc après, bon ben pour des questions d'ordre, de changement d'emploi du temps, de changement de salle, ça il va en référer au proviseur adjoint. Après c'est vrai, quand arrivent les conseils de classe, je leur dis souvent vous remplissez vos bulletins et puis je leur dis toujours, si vous voulez que je les lise, voilà, je les lis, je vous dis ce que j'en pense mais bon en général, ils gèrent assez bien les bulletins, donc j'interviens pas particulièrement là-dessus, bon c'est déjà arrivé que certains me les fasse lire et qu'on modifie quelques tournures de phrases ou des choses comme ça, ou dans les conseils à apporter s'il voulait apporter des conseils sur les bulletins, mais bon, ça restera quand même eux qui restent maîtres »</i></p>
2	Construction du travail de l'ES dans les différents conseils (de classe, d'administration, d'établissement, de discipline) et dans les réunions (parents-profs, concertation pédagogique...)	<p>TP275/278 E14 : « SO : et par rapport à ce métier là sur les autres tâches, rapport avec les parents, les conseils de profs, comment je l'aide à construire ça ? <i>MS : ben ça je lui précise aussi qu'il va y avoir tout ça, en général donc aux réunions parents-profs, il est dans ma salle, c'est l'administration qui en a convenu comme ça, j'ai pas demandé</i> SO : il fait quoi ? <i>MS : ben au cas où si y a un souci, parce que si y a un souci avec un parent »</i></p>
3	Construction du travail de l'ES pour organiser des séjours, des visites, des sorties	<p>TP344/347 E9 : « SO : alors ça, on en parle <i>MS : on en parle, il m'interroge, je lui lance des pistes, je lui dis tiens, t'es un peu au courant de comment ça se passe, ben non, ben tiens, va voir le trésorier de l'UNSS par exemple, va voir l'intendant</i> SO : ça c'est le quotidien, ça arrive à un moment donné, je prends au vol <i>MS : voilà, ça vient, c'est pas, c'est fait de façon informel, c'est pas, j'ai pas un cahier des charges chronologique, janvier, deuxième semaine t'iras voir l'intendant. On a fait un voyage au ski, donc là il m'a posé des questions, de comment ça se passe, comment c'est financé, ben je lui ai dit tiens, tu vas voir Stéphane, c'est lui le responsable du stage, tu prends un moment avec lui, qu'il t'explique un petit peu comment il a fait, quelles entreprises il a vues pour le</i></p>

		<i>voyage, comment il organise, voilà quoi, après sur le terrain, moi je lui explique la partie péda comment ça se passe, après ben il le vit en tant qu'encadrant, après là vendredi on fait un débriefing sur tout ce qui est côté pratique des élèves, la vie au chalet, il va y avoir aussi le troisième pôle du retour sur le séjour quoi, c'est pas qu'un séjour de ski, c'est, derrière y a une note, des compétences acquises »</i>
--	--	---

- **Facette n° 8 : validation institutionnelle**

Tableau n° 10 : facette n° 8 : validation institutionnelle. Registres 1-3

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments de validation	<p>TP174/177 E9 :</p> <p>« SO : alors sur le premier mois je le laisse, je l'observe, on discute, on fait des échanges tout ça, à un moment donné je vais lui faire une visite plutôt institutionnelle ? MS : ben de toutes façons, on a déjà un rapport à faire de visite mi-décembre et un autre rapport mi-avril ou mi-mai, on a déjà des impératifs SO : y a des échéances ? MS : y a des échéances ouais, mais moi en fonction du déroulé de ces séances, je vais en faire une assez rapide de façon à le mettre un peu dans le bain des exigences que je vais avoir vis à vis de lui, j'entends par exigences, c'est-à-dire que j'attends de lui qu'il y ait eu un projet de classe de fait, qu'il y ait eu un projet de cycle de fait, et des projets de séances avec des bilans de séances »</p>
2	Jugement à partir de critères, d'indicateurs, de seuils pour valider l'ES et rédaction d'un rapport institutionnel dans un cadre prescrit	<p>TP255/257 E4 :</p> <p>« MS : ben je prends le canevas qui m'a été donné déjà et puis je reprends le descriptif puisqu'on nous demande un descriptif à un moment donné, enfin on nous demande de donner un avis sur les différents points et d'expliquer, de donner l'explicatif, le descriptif argumentant SO : décrire, analyser et conseiller ? MS : voilà donc je dis voilà ce que j'ai observé, j'observe telle chose chez le stagiaire, je donne des exemples et puis voilà, après je fais oui, la remédiation ensemble, voilà ce qu'on a prévu ensemble pour essayer d'améliorer tout ça »</p>

- Facette n° 9 : accès, gestion et formation à la fonction de MS

Tableau n° 11 : facette n° 9 : accès, gestion et formation à la fonction de MS. Registres 1-3

	Registres d'activité du MS dans la facette	Extraits de l'instruction au sosie
1	Gestion par le MS de sa nomination et de sa prise de fonction	<p>TP328/330 E3 : <i>« MS : alors il se trouve que pff, moi j'ai débarqué y a trois ans, je ne connaissais personne, on m'a téléphonée le 29, je ne connaissais même pas l'IPR, je l'avais jamais vu ! c'est dire ! SO : je connais personne ! et on dit MS : allez, soit conseillère pédagogique ! alors j'ai dit mais vous êtes sûrs ? vous vous êtes pas trompés enfin ?! non, non, bon je veux dire, moi je me suis faite inspectée dans la foulée, descente dans l'établissement et puis donc j'ai fait connaissance avec les formatrices, enfin parce qu'on a une réunion là, et voilà j'ai écouté, on nous donne le programme des festivités, on nous explique un peu, et puis c'était la mise en place du cbi y a trois ans je crois, donc bon voilà, j'essaie bien de comprendre ! on a chaque stagiaire un formateur référent donc moi j'ai travaillé avec A. la première année, F., je sais pas si, voilà, bon quand j'avais un doute ou »</i></p>
2	Gestion par le MS de sa formation dans la fonction, institutionnellement et personnellement	<p>TP42/48 E13 : <i>« MS : oui, c'est l'an dernier que je l'ai fait pour la première fois SO : ok donc pour la première fois, j'ai juste la réunion là d'information MS : euh après j'ai eu le guide de formation du truc que j'ai lu attentivement, j'ai trouvé d'ailleurs qu'il était assez compliqué, la forme était SO : je l'ai en même temps ce guide là ? MS : euh ce guide là, est-ce que je l'ai eu en même temps ? je crois oui, je me souviens plus, mais de toutes façons par contre, ce que j'ai fait très rapidement, c'est que j'ai lu deux ou trois bouquins sur l'accompagnement en fait parce que, en fait j'avais deux, trois SO : et on me les avait conseillés ou non ? MS : non, c'est moi qui suis allé au CDDP voir, parce que j'ai compris que, même moi je le fais d'habitude, je travaille par compétences, donc je me suis dit on a un guide avec des compétences, la question c'est que là c'est un adulte, c'est une formation professionnelle donc c'est pas tout à fait la même relation que j'ai avec un élève au démarrage »</i></p>
3	Gestion du rapport du MS avec sa hiérarchie pour l'ES	<p>TP384/389 E1 : SO : et euh... à un moment donné ils ont euh... une évaluation, une visite de l'IPR ? MS : non SO : en maths ? MS : non y a pas de visite de l'IPR, ce sera FC qui va venir trois fois et si les avis ne sont pas favorables, y a une visite de l'IPR à la fin de l'année. Sinon y a pas de visite de l'IPR, non. SO : d'accord. Et moi en tant que conseiller péda est-ce que j'ai quelque chose à faire avec l'IPR dans l'année ou est-ce que j'ai une relation avec lui ? MS : officiellement, officiellement non. Mais moi comme je bosse avec lui, il nous demande si ça se passe bien mais il ne se mêle pas plus que ça, c'est-à-dire que c'est si en gros t'as des problèmes n'hésitez pas à me le dire, mais sinon, il aime bien avoir un petit peu de nouvelles mais sans que ce soit nominatif. Les petits jeunes qui sont chez vous est-ce que ça se passe bien etc... ? et voilà quoi. Mais il surveille de loin de façon volontaire. »</p>

Dans un second temps après cette identification, nous nous sommes livrés à un travail de « séquenciation » du corpus (Paillé & Muchielli, 2003). Une séquence est ainsi constituée d'un certain nombre de tours de parole (TP) entre le MS et le SO qui rendent compte de la trace de l'activité mobilisée par le MS dans une des neuf facettes et dans un des registres d'activité que nous avons identifiés. Ce sont ces séquences de TP (ex : TP 50/55) que nous analyserons pour comprendre l'activité du MS. Le tableau suivant présente une illustration de séquenciation du verbatim dans un extrait d'IS³⁵ :

Tableau n° 12 : exemple de séquenciation d'un extrait d'IS (E8)

Facettes	Registre (R)	TP
Observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement	R2	<ol style="list-style-type: none"> 1. SO : « alors je me mets en retrait, enfin en retrait, en attente on va dire, et puis ben il démarre ses cours, donc je fais quoi moi, je passe, j'attends juste quand, je lui demande des trucs ? 2. MS : <i>alors non, moi souvent je lui dis voilà, sur les 15 premiers jours, je vais être là à regarder, à être présente, pas regarder forcément tout le temps dans son cours mais dans les parages, et je vais prendre des petites choses</i> 3. SO : genre quoi ? 4. MS : <i>ben genre au départ, ça va être pour moi, enfin la priorité au départ, c'est vraiment la gestion du groupe plus que les contenus, je m'attache pas au contenu au départ, je m'attache vraiment à la gestion du groupe, parce que pour moi, s'il a une bonne gestion du groupe, après le reste ça va aller tout seul</i> 5. SO : donc je regarde 6. MS : <i>genre le temps des vestiaires, les choses comme ça, le temps perdu à attendre le silence, à faire l'appel, toutes des choses en fait, quand on enseigne en fait, on va se rendre compte que oui, on va perdre du temps, parce que pendant un mois, on leur dit bon, vous avez 5 minutes pour sortir du vestiaire, au bout de 10 minutes ils sont toujours pas sortis etc. enfin, arriver à faire prendre conscience aux enfants justement que plus on met de temps dans les vestiaires, moins de temps on aura pour apprendre etc. donc toutes des petites choses comme ça pour qu'ils soient efficaces très rapidement</i> 7. SO : ok donc je passe, je tourne, je viens, je regarde, je repars
Analyse de la pratique avec l'ES	R2	<ol style="list-style-type: none"> 8. MS : <i>oui, et à partir de là, je vais lui faire un bilan qui sera, ben après ça sera en fonction du stagiaire, est-ce que ça va être un bilan écrit en lui disant tiens, regarde moi les petites annotations que j'ai faites, t'en fais ce que t'en veux, ou alors un stagiaire je le sens qui a besoin je dirais d'une communication plus face à face, voilà donc là on va en parler, ça dépend, enfin je sais pas comment te dire, c'est plus un feeling en fonction du stagiaire</i> 9. SO : d'accord, et je me repère à quoi par rapport à ce choix ? 10. MS : <i>c'est, je sais pas, je dirais à, je sais pas comment te dire quand je regarde l'expérience des stagiaires, j'ai eu des filles, j'ai eu des garçons, souvent c'est plus, les choses sont passées beaucoup mieux avec des garçons qu'avec des filles, pourquoi je sais pas, peut-être que c'est pas une question de différence mais souvent oui, les choses ont été nettement, enfin pour moi j'ai beaucoup mieux vécu avec des garçons qu'avec des filles. Avec les filles souvent, y a je sais pas peut-être un conflit, enfin, le fait, elles acceptaient souvent moins bien mes conseils qu'un garçon, après je ne sais pas</i>

³⁵ Les 15 IS transcrites verbatim et séquencées sont en annexe 3.

		<p>11. SO : quand j'ai quelqu'un que je sens un peu réticent on va dire</p> <p>12. MS : <i>oui</i></p> <p>13. SO : je lui propose plutôt des notes écrites</p> <p>14. MS : <i>plutôt des notes écrites en sachant que je reviens à un moment donné en lui disant ben tiens</i></p> <p>15. SO : donc je commence par l'écrit ?</p> <p>16. MS : <i>voilà</i></p> <p>17. SO : je vois un peu comment il réagit vis-à-vis de ça</p> <p>18. MS : <i>pour qu'il ait le temps je dirais de réfléchir, d'essayer de prendre conscience de ce que j'ai vu parce que c'est pas toujours évident et après je reviens par la parole en lui disant bon ben alors qu'est-ce que tu as pensé de ce que j'ai écrit, veux-tu qu'on en discute ?</i></p> <p>19. SO : d'accord, donc ça c'est une période un peu de</p> <p>20. MS : <i>où on se cherche voilà, on sait pas par quelle communication on va passer pour, parce que l'objectif, c'est que le stagiaire, il prenne tout ce qu'il peut prendre de moi, qu'il prenne, enfin, c'est pas évident à expliquer mais c'est vraiment quelque chose que le stagiaire doit venir chercher, moi je peux l'amener mais je peux pas l'obliger, c'est pas parce que je pense ça qu'il va être obligé de penser la même chose »</i></p>
--	--	---

Nous repérons dans cet extrait deux séquences constituées de plusieurs TP en alternance entre le MS et le sosie. Dans ce dialogue, les sept premiers TP expriment une activité qui relève de la facette n° 3 : « observation de l'ES dans son acte d'enseignement pour l'évaluer », registre 2 et les 19 suivants de la facette n° 4 : « analyse de la pratique avec l'ES », registre 2.

Dans un troisième temps, nous avons caractérisé l'activité mobilisée par le MS.

3.2. Analyse de l'activité réelle

A partir de la lecture de ces dialogues, nous avons cherché à analyser cette activité en identifiant un certain nombre d'éléments constitutifs pour la comprendre, en prenant en compte la subjectivité de l'acteur. Nous avons ainsi tenté de mettre au jour l'activité réelle de chaque MS (Clot, 1995). Nous considérons en suivant Clot (1999, p. 169) que l'activité « présente et parfois déguise, trois objets en un » : le premier, le but de l'action, le second, le mobile, le troisième, les opérations.

3.2.1. L'action

Le premier élément que nous avons isolé dans l'activité qui participe de l'activité réelle, est l'action qui est en quelque sorte le noyau observable de cette activité, ce qui lui donne un contenu, un sens, un but et qui dans les propos des MS se concrétise par un verbe et un élément sur lequel il intervient. L'action est ainsi « l'intention formée, représentation consciente du but à atteindre » (Clot, 1999, p. 169). C'est l'objet premier et immédiat sur lequel l'activité se porte. Elle donne vie à l'activité. Nous en avons identifié treize dans le corpus :

- **apporter des informations à l'ES³⁶** sur des éléments du contexte professionnel (personnels, organisation, documents...), les routines du métier, les élèves... ;
- **renvoyer des feed-back (FB), un avis sur sa pratique à l'ES** pour valider un choix ou montrer son désaccord ;
- **protéger, défendre l'ES** contre des personnes qui le mettent en difficulté ;
- **prendre des informations sur le travail de l'ES** dans tous les registres du métier ;
- **organiser et gérer la temporalité de l'accompagnement de l'ES** dans les différentes activités de formation sur le temps du stage ;
- **travailler en équipe pour l'ES** (collègues, MS, formateurs IUFM, IPR...) ;
- **prendre en compte le profil de l'ES** ;
- **gérer l'articulation entre la formation hors stage et le stage pour l'ES** ;
- **se rendre disponible, s'adapter à l'imprévisible pour l'ES** ;
- **gérer la relation ES/MS en termes de statuts, droits et devoirs, rôles de chacun** ;
- **gérer de travailler avec l'ES en résultat différé** ;
- **jouer le rôle de « miroir » pour l'ES dans l'analyse de sa pratique** ;
- **mobiliser des connaissances didactiques pour l'ES** (contenus d'enseignement, démarche d'enseignement-apprentissage).

³⁶ Nous spécifions **en gras** la dénomination réduite éventuelle de l'action qui sera utilisée dans la suite du texte et dans les tableaux.

Dans le tableau suivant, nous présentons une de ces actions que nous explicitons en définissant les éléments précis (colonne de gauche) qui nous permettent de l'identifier dans les traces d'activité extraites du verbatim d'un IS (illustration colonne de droite).

Tableau n° 13 : exemple de définition d'une action et son illustration

Action et sa définition	Illustration
<p>Gérer la relation ES/MS en termes de statut, droit et devoirs, rôles de chacun, contrat :</p> <p>Ce que fait le MS pour poser, installer, faire vivre, la relation avec l'ES dans le temps de formation, en termes de statuts, de droits et de devoirs de chacun et vis-à-vis des autres personnes présentes dans le contexte de travail (collègues, élèves, hiérarchie...)</p>	<p>TP20/32 E14 :</p> <p>« MS : alors moi je vais repérer déjà bon, je vais lui dire bonjour en lui serrant la main, en me présentant, donc nom, prénom, en lui disant que j'ai été volontaire pour être sa conseillère pédagogique parce que c'est important de lui montrer qu'on est volontaire pour bien préciser que c'est pas quelque chose d'imposé</p> <p>SO : d'accord donc je l'ai choisi, on me l'a proposé, j'ai choisi d'être</p> <p>MS : voilà, on me le propose et je choisis d'accompagner donc je lui précise que c'est un accompagnement, que je ne suis pas ni sa maman, ni sa chef, ni la principale mais que je suis une collègue déjà dans un premier temps donc euh</p> <p>SO : ok donc je me positionne comme collègue</p> <p>MS : comme collègue déjà au départ, ce qui fait que moi, ça va me permettre d'entretenir déjà tout de suite le tutoiement parce que je ne conçois pas une relation on va dire comme on va avoir toute l'année entre conseiller pédagogique et élève entre guillemets parce que ça reste quand même un petit jeune, je ne conçois pas qu'on puisse me vouvoyer donc déjà il va falloir</p> <p>SO : donc je lui dis très rapidement bon, il faut qu'on se tutoie</p> <p>MS : oui, oui</p> <p>SO : je lui demande si</p> <p>MS : je lui demande si ça le dérange que moi je le tutoie, que je la tutoie parce que moi, j'ai eu des filles aussi, j'ai eu des garçons aussi donc bon, tout de suite, et je lui dis tu m'appelles par mon prénom, est-ce que ça te dérange que je m'appelle, que je t'appelle par ton prénom également. En général non ça les arrange parce que ça se passe comme ça à la fac et que</p> <p>SO : oui, y a pas de réticence</p> <p>MS : voilà euh</p> <p>SO : si jamais ça m'arrivait ?</p> <p>MS : je lui dirais ben écoute ok c'est ton choix, on se vouvoie, ça ne posera pas de problème en particulier, mais je pense sincèrement que si on a le tutoiement entre nous, ça va permettre des fois un certain rapprochement, le vouvoiement ça reste quand même on va dire le maître et l'élève entre guillemets, ça va, on va avoir un rapport »</p>

Nous présentons en annexe 4 un tableau dans lequel chacune des 13 actions est définie et illustrée de la sorte.

Chaque action dans son intention est mise en œuvre de façon singulière et différente par chaque MS. Nous cherchons donc à identifier les différents éléments qui conditionnent la réalisation des actions, nous permettant de mieux comprendre les formes multiples et singulières de leurs mises en œuvre pour chacun des MS. Ainsi, nous cherchons à mettre au

jour les « pré-supposés structuraux » (Clot, 1999, p. 169) de l'activité. Le premier est ce qui mobilise le sujet pour faire, c'est-à-dire les raisons, les motifs, le sens que donne le sujet à ce qu'il veut faire, ce que Clot (2001, p. 48) nomme le « mobile de l'activité », alimenté par des éléments qui influencent son choix telles que des valeurs personnelles, sa pratique professionnelle, la présence d'autres personnes comme les élèves qui auraient à voir avec son activité mais aussi la prise en compte de l'ES dans la situation. Le second est ce qui opérationnalise l'action, c'est-à-dire les moyens, les ressources : outils, techniques, documents, postures, mobilisés pour la réalisation de l'action, puisés dans des sources professionnelles et personnelles diverses du MS. Les opérations et le mobile constituent l'un avec l'autre « la trame intentionnelle de l'action d'où le sujet cherche à retirer efficacité et plaisir » (Clot, 1999, p. 169).

Nous définissons et explicitons ces deux pôles structurant de l'action et les différents éléments qui les composent, l'ensemble constituant l'activité.

3.2.2. Le mobile se nourrit des pré-occupations du sujet

Le mobile est le second objet de l'activité. Ce sont tous les éléments qui motivent le sujet pour agir d'une façon ou d'une autre, les motifs divers qui incitent à la réalisation de l'action : « si le but de l'action est bien la représentation cognitive du résultat à atteindre – ce qui la planifie –, le mobile, lui, se rapporte à ce qui est vital pour le sujet, au réel de ses *pré-occupations* ; c'est l'accentuation subjective de l'action » (Clot, 2001, p. 48). Les raisons, jugements ou arguments que le MS expose pour justifier, expliquer son choix et qui parfois mettent au jour un conflit source de dilemmes ou de difficultés ont des origines diverses. Ce mobile fait appel à ce qui est important pour le sujet au moment de son activité, ce qu'il prend en compte du contexte de l'activité, particulièrement le destinataire de son activité c'est-à-dire souvent l'ES mais aussi des surdestinataires, destinataires indirects, personnes présentes ou non dans la situation, qu'il ne peut négliger. C'est le cas des élèves lorsque le

MS est en situation d'observation de l'acte d'enseignement de l'ES ou les cas d'un collègue lorsqu'ils travaillent tous les deux avec l'ES ou encore le cas du formateur IUFM à qui il envoie son rapport de visite. L'activité du MS est elle-même en réponse à d'autres activités mais aussi fortement dépendante de sa propre identité de MS, de ses valeurs personnelles et professionnelles puisque non seulement il la dirige mais parce qu'il en est également destinataire. Les sept destinataires repérés dans le corpus sont les suivants :

- l'ES ;
- les élèves ;
- les collègues de l'établissement ;
- les autres MS ;
- les formateurs IUFM (formation) ;
- l'IPR, le chef d'établissement (supérieurs hiérarchiques),
- le MS.

Le mobile est ce qui absorbe le sujet au-delà du but de l'action et qui vient parfois contrarier, accentuer, s'opposer à ce but que le sujet s'est assigné.

3.2.3. Les opérations puisent dans des ressources et s'habillent de postures

Les opérations « supportent » et « transportent » l'action (Clot, 1999, p. 169). Ce sont les moyens et les techniques qui rendent l'intention matérielle, qui permettent à l'action d'exister et de ne pas rester virtuelle. Pour opérationnaliser son action, le MS puise dans des ressources. Nous avons repéré neuf types de ressources dans le corpus auxquelles les MS de notre échantillon ont fait référence. Ces ressources relèvent selon les cas de la fonction de MS, du métier d'enseignant ou de l'expérience professionnelle :

- **Ressources en rapport avec la fonction de MS :**

- les textes officiels précisant leur mission ;
- les documents issus de la formation (référentiel de compétences, rapports de visite ou d'évaluation, contenus de cours...) ;
- la formation continue de MS ;
- l'expérience propre de MS ;
- le collectif professionnel MS ;
- la littérature professionnelle et/ou scientifique relative au tutorat, au conseil, à l'accompagnement ou à la formation d'adulte.

- **Ressources en rapport avec le métier d'enseignant :**

- les programmes de la discipline d'enseignement ;
- le règlement intérieur de l'établissement ;
- la formation continue des enseignants ;
- l'expérience d'enseignant ;
- le collectif professionnel enseignant ;
- la littérature professionnelle et/ou scientifique relative aux processus d'enseignement/apprentissage, à la discipline d'enseignement, aux élèves.

- **Ressources en rapport avec l'expérience personnelle extraprofessionnelle :**

- l'autoformation ;
- les activités personnelles ou professionnelles antérieures ou parallèles.

L'opérationnalisation des actions s'habille également de postures. Ces postures expriment le type de relation que le MS met en œuvre vis-à-vis de l'ES dans l'action et sont repérables dans le type de verbe utilisé (conseiller, suggérer, consoler, décider...), dans le temps ou la forme de ce verbe (conditionnel, injonction...) ou dans les précautions de langage utilisées (« c'est à lui de décider » ...). Nous en avons identifié quatre :

- apporter un conseil à l'ES ;
- imposer une décision à l'ES ;
- se positionner en situation de « second » vis-à-vis de l'ES ;
- soutenir, réconforter, rassurer l'ES.

Ces postures renvoient à trois enjeux de l'accompagnement que sont le « développement d'une personnalité autonome » (Paul, 2004, p. 112), le don de sollicitude, et celui d'autorité (Paul, 2006), avec tous les paradoxes que l'accompagnant doit gérer :

... entre son désir d'aider et de laisser l'autre libre, entre le laisser libre et lui imposer quelques contraintes pour justement l'aider à sortir d'une situation... Il doit lui-même s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant, sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre (Paul, 2004, p. 114).

Dans le tableau suivant, nous définissons chacune de ces postures et nous explicitons les indicateurs qui dans les propos nous permettent de les discriminer. Nous les illustrons par un exemple de dialogue tirés du corpus³⁷.

³⁷ Les propos « en rouge » permettent de repérer la posture dans l'ensemble du propos.

Tableau n° 14 : les postures du MS, définitions et illustrations

Les postures et leur définition	Illustrations
<p>Apporter un conseil à l'ES : Suggérer, proposer à l'ES des idées, des outils, des solutions dans les différents registres du métier d'enseignant</p>	<p>TP183/185 E11 : « MS : souvent, c'est presque que ça, des questions très pragmatiques, ou alors tel élève, il a réagi comme ça, je sais pas quoi faire, est-ce que tu crois qu'il faut que je le punisse, qu'est-ce que je dois lui donner SO : et dans ce cas-là, je fais quoi moi ? MS : je lui dis tu devrais peut-être faire ça, mais bon après je veux dire, je t'oblige pas à le faire (...)»</p>
<p>Imposer une décision à l'ES : Imposer à l'ES ses idées, ses outils, son point de vue sur le métier, ses choix dans les différents registres du métier</p>	<p>TP120/122 E8 : « MS : je l'intègre au conseil d'administration obligatoire SO : obligatoire ? MS : ah oui, faut qu'il voit ce qu'il se passe »</p>
<p>Se positionner en « second » : Se positionner en suiveur de l'ES (et non en suivi par). Chercher à valoriser celui qui est accompagné, le laisser essayer ses choix. Ne pas mettre sa propre expertise ou sa proposition en valeur, être au service de l'autre, pour favoriser une autonomie de l'ES</p>	<p>TP117/119 E9 : « MS : alors moi globalement, je lui laisse un temps d'adaptation. SO : c'est-à-dire ? MS : là je suis assez en retrait, je lui dis si y a le moindre problème, tu sais pas comment, si tu bloques dans une activité, on en discute, on y va, après on discute de vive voix, on fonctionne par Internet, coups de téléphone, peu importe les moyens, y a un souci d'ordre pédagogique, organisationnel, gestion de classe aussi, il vient me voir on en parle, mais dans un premier temps, je lui laisse un gros mois, tu prends ta classe et c'est parti, tu connais telle activité, t'as telle installation, tu gères quoi. »</p>
<p>Soutenir, reconforter, rassurer l'ES : Être présent humainement, pour aider l'ES en situation de fragilité, de faiblesse, d'insécurité ou de difficulté</p>	<p>TP78/81 E4 : « SO : et je prends un moment en fin de journée, un moment un peu plus formel on va dire pour pouvoir discuter des différentes questions qu'elle me pose MS : Voilà, voilà donc y a ça, et puis c'est vrai que c'était une fille qui était très sensible et y a eu besoin de reconforter souvent en fin de chaque séance, je pensais que ça s'était bien passé, je la récupérais en pleurs donc il fallait qu'on discute » CM : d'accord, donc dans ce cas-là je fais quoi moi MS : Alors là faut savoir la reconforter, en essayant de lui faire comprendre que déjà si y a eu des réactions, d'élèves, que c'est la difficulté du métier où faut pas le prendre pour soi mais en tant que prof entre guillemets et que l'élève s'attaque pas à sa personne mais au prof, donc faire un peu de psychologie d'enseignant on va dire»</p>

La mise en évidence des éléments qui constituent l'activité réelle du MS doit nous permettre de comprendre son opérationnalisation et ce qui explique le choix d'une action sur une autre ainsi que les éventuelles tensions que vit le MS entre le but qu'il s'est assigné dans son action, les moyens dont il dispose et d'autres pré-occupations qui peuvent l'absorber, le mettant « aux prises avec l'activité des autres et ses autres activités à lui, d'ailleurs plus ou moins manifestes ou occultées » (Clot, 1999, p. 168).

C'est toute cette épaisseur subjective de l'activité que nous souhaitons dévoiler. Ces trois objets de l'activité, action, mobile et opération, sont essentiels à analyser et interpréter pour observer comment les MS recherchent l'efficacité entre sens et efficacité.

Nous avons donc construit une matrice d'analyse en reprenant les éléments définis ci-dessus pour rendre opérationnel notre travail d'investigation des traces d'activité du MS recueillies dans les IS.

Cartaud (2009, p. 148) propose un tableau d'analyse de l'activité en utilisant le même cadre théorique. Ce tableau a constitué un point de départ pour élaborer notre propre « matrice d'analyse ».

3.3. La matrice d'analyse

Dans le tableau suivant, nous présentons la « matrice d'analyse » que nous avons illustrée à partir d'une trace d'activité. La lecture du tableau se fait comme suit :

- Dans le haut du tableau, l'extrait du dialogue entre le MS et le sosie qui constitue la trace est exposé. Cette trace est ensuite positionnée dans une facette et dans un registre. Dans l'exemple, il s'agit de la facette 2 (F2) : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement et du registre 2 (R2) : construction des connaissances de l'ES sur les programmes pour qu'il conçoive ses séances, planifie les contenus à enseigner, choisisse les outils didactiques, construise des progressions, des évaluations ;

- dans la colonne de gauche, pour saisir l'épaisseur de l'activité réelle du MS, la matrice indique les différents éléments qui la constituent. Ces éléments sont répartis en deux pôles :
 - le premier, celui du sens de l'activité dans lequel se trouvent les actions et leur but, le mobile ainsi que les destinataires ;
 - le second, celui de l'efficacité qui comprend les opérations en termes de moyens, outils et postures ;

- dans la colonne centrale, nous présentons des extraits de la trace choisie qui mettent en évidence chacun des éléments constitutifs de l'activité. Dans le verbatim, nous avons souligné **en gras** les propos qui révèlent particulièrement chaque élément ;

- dans la colonne de droite, nous spécifions chacun de ces éléments.

Tableau n° 15 : « matrice d'analyse » de l'activité réelle appliquée à une trace d'activité

Trace d'activité		
<p>TP74/79 E1 : « SO : je lui explique, les nouveaux programmes... MS : <i>On était tous les collègues, mais je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencé, enfin, on a déjà mis tous les chapitres en place, après on a repris le premier, parce que il fallait cibler, donc je lui ai dit ce que l'on attendait derrière, par contre je voulais pas lui donner un plan de cours détaillé, c'est pas l'objectif, elle est libre sur ses choix sur ses supports...</i> SO : ça j'la laisse libre là-dessus MS: <i>ben moi je l'ai laissée libre là-dessus, oui, pas de problème. Par contre je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière. Voilà. Donc je lui ai donné des supports, des bouquins, ce que j'avais comme documents...</i> SO : donc le premier jour, je lui donne... MS : <i>par contre je lui ai bien spécifié que c'était pas un guide pour faire ses cours, c'était simplement pour avoir des ressources parce qu'elle n'avait pas grand-chose à disposition au départ. »</i></p>		
Facette (F) Registre (R)	F2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement R2 : construction des connaissances de l'ES sur les programmes pour qu'il conçoive ses séances...	
Analyse de l'activité réelle		
Eléments constitutifs de l'activité	Repérage des éléments constitutifs de l'activité dans la trace	Spécification des éléments constitutifs de l'activité
SENS	Actions et buts <i>je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencer, enfin, on a déjà mis tous les chapitres en place, après on a repris le premier, parce que il fallait cibler, donc je lui ai dit ce que l'on attendait derrière</i> <i>je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière. Voilà.</i>	Apporter des informations sur le contenu de la progression, le plan de cours
	Mobile (pourquoi) <i>c'est pas l'objectif, elle est libre sur ses choix sur ses supports... c'était simplement pour avoir des ressources parce qu'elle n'avait pas grand-chose à disposition au départ.</i>	Visée de formation Prise en compte des besoins de l'ES
	Destinataires (pour qui) <i>Je lui ai dit</i> On était tous les collègues,	ES, MS et collègues présents
EFFICIENCE	Opérations ressources <i>Donc je lui ai donné des supports, des bouquins, ce que j'avais comme documents...</i>	Documents didactiques Programmes Expérience d'enseignant
	postures <i>Donc je lui ai donné...</i> <i>Je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencer</i> <i>je lui ai dit ce que l'on attendait derrière</i> <i>je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière</i> <i>par contre je lui ai bien spécifié que c'était pas un guide pour faire ses cours</i> <i>par contre je voulais pas lui donner un plan de cours détaillé, elle est libre sur ses choix sur ses supports...</i>	Conseiller Se positionner « en second »

Dans chaque situation vécue, le MS est face à différentes possibilités qui s'offrent à lui. Toutes ces « pré-occupations » (Clot, 2001), richesses mais également contraintes pour l'activité, sont la source du conflit qui se joue pour le sujet, lequel doit faire des compromis pour répondre au but qu'il s'est fixé. L'activité peut alors être empêchée, contrariée. Ainsi dans les dialogues entre le MS et le sosie, nous pouvons repérer l'expression de dilemmes et ou de difficultés, éléments révélateurs d'une activité qui dans ces moments, apparaît complexe à assumer.

Nous avons défini dans le chapitre 2 les notions de dilemme et difficulté. Nous précisons à présent les dilemmes que nous avons identifiés dans le corpus.

3.4. Les dilemmes

Certains dilemmes ont déjà été mis en évidence par ailleurs (Chaliès et Durand, 2000, Chaliès, Cartaud, Escalié et Durand, 2009) : « transmettre ou faire réfléchir », « aider ou évaluer », « aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ». Ces dilemmes ont été présentés comme des « organisateurs du tutorat » (Chaliès et Durand, 2000, p. 257).

Nous posons l'hypothèse que les dilemmes sont révélateurs des difficultés de développement de l'activité du MS dans sa fonction. Ainsi dans notre travail, nous souhaitons préciser dans quelle facette ces dilemmes existent. Nous prenons ensuite le parti de nous placer à l'écoute de l'activité des MS, non seulement pour identifier tous les dilemmes qu'ils y expriment, mais surtout pour les comprendre, c'est-à-dire saisir l'origine et la nature des éléments qui les nourrissent.

Chaliès et Durand (2000) posent la mise en concurrence des deux pôles du dilemme en rapport avec les deux grands paradigmes qui organisent la supervision et au-delà la formation qui sont « la modalité de supervision « traditionnelle » (Anderson, 1992) », et « la

modalité de supervision « clinique et réflexive » (Cogan, 1973) » (Chaliès et Durand, 2000, p. 158). Dans notre travail nous partons du principe que ces dilemmes prennent racine dans la concurrence des deux métiers que le MS assume, enseignant et MS, ce qui lui demande de conjuguer des éléments d'un même contexte professionnel avec des visées de transmission pour l'enseignant et d'accompagnement pour le MS, parfois incompatibles. De plus, si nous regardons uniquement la fonction de MS, les facettes qui la constituent, telles que « la validation institutionnelle de l'ES » ou « l'accueil et l'intégration de l'ES », engendrent une activité qui demande de la part du MS d'adopter des postures et des modes d'intervention qui peuvent également s'opposer en fonction du contexte ou du moment dans le stage. En nous plaçant du point de vue de l'activité du MS, nous cherchons moins à identifier des paradigmes ou des modèles de supervision que de comprendre les origines de ces tensions et comment le MS parvient à les gérer.

Ainsi, dans les traces d'activité des MS recueillies dans les IS, nous avons repéré différents dilemmes. Pour cela, nous avons cherché les séquences dans lesquelles apparaissent ces tensions, lorsque le MS explique au sosie son hésitation à réaliser une action étant partagé entre deux intentions qu'il ne peut assumer ensemble. Il prend alors une décision qui parfois lui coûte. Huit dilemmes ont été identifiés.

Nous présentons à présent chaque dilemme avec une illustration extraite du corpus³⁸. Dans chacun des cas, les propos du MS présentent ensemble ou séparément une contradiction, une contrariété, un compromis voire un mal être.

- **Intervenir, faire pour l'ES ou s'effacer, le laisser faire seul**

TP233/240 E11 :

SO : « ok donc je me fais le plus petit ?

MS : le plus discret possible pendant l'heure de cours, sauf cas exceptionnel

SO : alors le cas exceptionnel c'était ?

MS : ben là c'était dans les dernières visites au niveau du mois de mai où les élèves à un quart d'heure de la fin ont remballé leurs affaires, ils prenaient leurs affaires et ils sortaient de la salle, sans que le prof ne dise rien

SO : donc moi je suis au fond, dans ce cas-là ce jour-là ?

MS : dans ce cas-là je me suis levé et j'ai dit on retourne à sa place et on se rassoit, y a pas eu de problème, ça s'est fait mais, mais là c'est uniquement parce que c'est un problème de, je veux dire vraiment

SO : et comment je le vis ça moi parce que?

³⁸ Les propos **en gras** sont soulignés pour mettre en valeur l'expression du dilemme.

MS : très mal, moi très mal, très mal, moi je, c'est pas lui, il m'a dit qu'après il était bien content que je sois intervenu mais moi je l'ai vécu très mal parce que pour moi, j'ai toujours l'impression que j'ai pas ma classe, et que j'ai pas à, et que quelque part je suis en train de casser l'autorité du stagiaire, je fais quelque chose que je ne devrais pas faire »

- Transmettre le métier *ou* faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse

TP79/80 E4 :

SO : « d'accord, donc dans ce cas-là je fais quoi moi

*MS : (...) et puis après essayer de voir ce qui n'a pas été, et très vite elle arrivait à faire sa propre analyse correctement, donc comment, qu'est-ce qu'il faudrait qu'elle fasse pour arriver à améliorer ça **donc j'essayais de pas lui donner des recettes toutes faites, de temps en temps ce que je pouvais lui dire, je lui disais écoute ce que je fais, je fais comme ça, ça a l'air de fonctionner donc vois toi comment tu peux faire mais c'est vrai que la première démarche, c'est voir comment elle pouvait essayer d'améliorer ce qui n'avait pas été, et puis voilà, après c'était la reconforter sur ce qui n'a pas été quoi.** »*

- Etablir le parcours de l'ES *ou* lui laisser une liberté de gestion de son projet

TP403/412 E15 :

SO : « bon ben est-ce qu'il y a d'autres choses qu'il faudrait que je sache, que je doive mettre en place ou ouais, avoir un point de vue ou un truc qui me paraît important

MS : il faut être disponible, il faut que le stagiaire se rende disponible

SO : comment je fais pour le rendre disponible ?

MS : ben des fois faut imposer un peu

SO : ouais, donc il faut quand même être présent quoi ?

MS : ben oui, faut quand même euh être vigilant et dire là faut qu'on se rencontre, faut qu'on se voit, bon en général on essaie de fixer dès le début de l'année par rapport à notre emploi du temps quel jour on peut se voir, sachant qu'à chaque fois qu'on se croise, on peut discuter voilà

SO : mais j'essaie quand même d'installer ?

MS : mais j'essaie de fixer quand même, voilà, des rendez-vous

SO : des rendez-vous un peu hebdomadaires ?

*MS : oui, et bon, oui, **ben après, après euh en fonction des personnalités, y'en a qui vont ben spontanément tout le temps poser des questions, ah tiens au fait, j'ai préparé si, des choses comme ça, et y'en a d'autres qu'il faut un petit peu plus solliciter, le stagiaire que j'avais l'année dernière, il fallait que ce soit moi qui le sollicite un peu** »*

- Pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger

TP198/207 E1 :

SO : « et sur les questions qu'elle me pose par rapport aux gamins, quel type de... qu'est-ce que je lui réponds, je lui donne des solutions, heu... je lui parle de ce que je fais moi ?... »

MS : *Moi j'essaie déjà de lui faire faire un bilan de la situation, qu'elle essaie de trouver tout ce qui n'a pas été*

SO : ouais, par exemple sur les gamins qui parlaient, là qui avaient pris...

MS : *on a essayé de réfléchir, est-ce que c'était tout le groupe, est-ce que c'était un gamin, est-ce que c'était deux gamins, est-ce que c'était au même endroit, est-ce que quand elle répondait d'un côté, c'était de l'autre que ça commençait à...*

SO : j'questionne...

MS : *puis on s'est aperçu en fait c'est classique, quand un gamin pose une question, elle reste au tableau, elle leur répond individuellement, puis les autres pendant ce temps-là, ben... ça rigole les gamins ! Et si on est en train de corriger des exos pendant une ½ heure ou 3/4 d'heure »*

SO : c'est moi qui ai trouvé ça ou c'est elle ?

MS : *ben au début c'est quand même moi qui l'ai guidée, parce que ça c'est la partie difficile pour eux. La seule approche qu'elle avait eu des gamins c'est sur des cours particuliers donc quand t'en as 35 en face de toi ben tu vois bien quoi... »*

- Guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix

TP136/139 E1 :

SO : « et si elle est pas d'accord, je fais quoi ? »

MS : *j'impose pas mais pas loin. C'est-à-dire je me dédouane un petit peu, je lui dit écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins, y en a des bons y en a des pas bons, mais par contre, tout le monde doit pouvoir faire quelque chose. Même le moins bon des élèves, si on a fait notre boulot correctement, il a retenu quelque chose du chapitre. Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde. Voilà.*

SO : ouais. Donc il faut quand même que je ne la laisse pas libre complètement.

MS : *ah non ! non, non, non. Je l'ai laissée libre de rectifier, mais dans le sens de ce que l'on avait fixé. »*

- Soutenir l'ES ou l'évaluer

TP396/399 E6 :

SO : « et comment je m'y prends pour tout ce qui est rapport de visite, validation avec elle ? »

MS : *alors ça, ça a été, j'essaie de jouer la transparence, c'est douloureux pour moi, je lui ai dit Manon je veux absolument, je vais faire le rapport de visite, mais je te préviens que je ne vais pas le faire parce que je suis ta maman ni pour te faire plaisir, je vais le faire vraiment tel que je pense que je dois le faire*

SO : alors c'est-à-dire, j'ai fait comment ?

MS : *c'est-à-dire que ben euh j'ai pas mis de 2 forcément, j'ai mis des 1, j'ai mis aussi, et ça, ça a été dur, d'autant plus qu'elle venait de m'appeler en me disant tu te rends compte ce que m'a fait C., elle m'a mis plein de non évalué, et moi j'ai dit écoute Manon, je suis désolée mais je suis obligée de faire pareil, tu m'as non évalué des choses que je ne pouvais pas évaluer »*

- **Former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler**

TP392/398 E10

MS : « je ne sais pas si ça rentre dans le cadre mais moi cette année, pff ce qui était un peu difficile c'est, parce que ça s'est posé plusieurs fois, quasiment à chaque année, c'est-à-dire que à un moment on se demande s'il faut placer le stagiaire en procédure

SO : en procédure de veille

MS : de veille

SO : d'accord donc c'est une difficulté ?

MS : c'est pas une difficulté, c'est pas réjouissant hein, parce que le stagiaire, il vit pas ça forcément très bien

SO : et comment je m'y prends pour faire ça ?

MS : alors d'abord, c'est pas qu'on se défende ou qu'on se défie, mais si on veut garder quand même ce rôle, enfin que le stagiaire continue de venir vers vous pour vous dire ben là j'y arrive pas, j'ai des problèmes, je pense que c'est pas à nous de prendre formellement la décision, ça c'est très clair, maintenant, si, au formateur donc c'est ce qui s'est passé dans son cas, dans le cas de M., mais on en a pas mal discuté avec A., sa formatrice »

- **Etre collègue avec l'ES ou être formateur de l'ES**

TP186/190 E12 :

MS : « voilà, surtout comme je vous ai dit au début de l'année moi je me suis dit, je suis un collègue, donc je suis un collègue, je suis pas un surveillant qui va venir vérifier tout ce qu'ils font quoi

SO : ouais mais alors

MS : la difficulté elle est là !

SO : des jours je suis collègue, qu'est-ce qui fait que je passe à un moment donné d'une posture de collègue à une posture de ?

MS : ben justement le temps, on passe justement on passe à une posture plus de conseiller et puis peut-être de dire ben là t'aurais pu faire, justement ça va pas être en salle des profs ou ça va pas être à la cantine quand y a tout le monde ça va être plutôt ben tiens on se voit mardi de 5 à 6, quand on s'est vues mardi de 5 à 6, on a été dans une salle d'histoire géo toutes les deux, je pense que le moment où on va voir le stagiaire, où on l'observe et quelques jours après on fait le compte-rendu, là c'est peut-être plus le prof qui a un peu d'expérience et qui peut se permettre de dire, là t'aurais. Quand c'est des choses un peu informelles, je sais pas, hier matin en salle des profs on a réglé un problème de sortie pédagogique, bon y'avait d'autres collègues mais c'est pas gênant, elle me dit, oui mais j'arrive pas avec la gestionnaire à avoir tel truc, je viens ben viens, on y va ensemble, voilà, ça peut, là c'est plutôt un collègue qui aide un collègue »

3.5. Les difficultés

Les difficultés concernent l'opérationnalisation de l'action. Dans les IS, nous avons identifié quatre types de difficultés que nous présentons avec une illustration extraite du corpus³⁹.

- **Manque d'outils, de techniques, ou manque de maîtrise de ces outils et techniques**

TP390/394 E4 :

MS : « ben après c'est le rôle du prof d'EPS, s'adapter toujours au plus près, s'adapter en fonction de ce qu'on voit et être réactif mais moi j'ai beaucoup navigué à vue, j'ai eu la formation, après

SO: je navigue à vue, c'est-à-dire que je me base sur quoi alors ?

MS : ben j'essaie des trucs

SO: du genre ?

MS : Ben dans les observations **j'essayais des grilles d'observation qui marchaient pas, je les ai jetées à la poubelle et puis voilà, c'est toujours le problème de l'évaluation, quand t'évalue t'essaie des grilles d'évaluation, des fois ça marche, des fois ça marche pas, tu vois des trucs, tu te montes ton expérience de conseiller péda comme ça, mais ça reste quand même, tu construis ton rôle de conseiller péda, ton expérience de conseiller péda quoi. »**

- **Manque de connaissances sur un sujet nécessaire à la fonction**

TP125/132 E12 :

SO : « oui si je devais faire un rapport, comment je fais ?!

MS : voilà, et ben moi j'ai trouvé quand même que quand on en avait jamais fait, c'est quand même difficile, surtout qu'on a pas eu forcément de formation, donc on a eu une demi-journée à Châlons et une demi-journée à Reims, et

SO : donc comment je fais ces rapports-là ? je me base sur

MS : ben y a une euh

SO : le rapport d'étape, y a un rapport d'étape

MS : comment on va dire, des rubriques, j'avais un document vierge, pareil j'ai gardé le vierge, c'est pas très important mais je trouve que y a des choses qui sont difficiles à, quand même un vocabulaire spécifique qui relève soit de la pédagogie, ou soit justement de la gestion de la formation, et que nous, on est pas, moi j'ai pas été formée pour être formateur, j'ai pas forcément le

SO : sur quoi j'ai des soucis plus particulièrement ?

MS : ben au départ ce qui m'a posé, mais après bon je l'ai mieux comprise, déjà rien que la différence entre description et analyse, faut faire vraiment bien attention dans la description de s'arrêter aux faits, parce que souvent dès qu'on commence à décrire ce qu'on a observé, ben on a tendance à mettre l'analyse en même temps, donc ça j'allais dire, c'est un exercice de style, pour moi j'ai pris ça comme un exercice de style, mais dans la fonction de conseiller, moi je trouve que c'est ce qui m'a pris vraiment beaucoup de temps, (...)»

³⁹ Les propos **en gras** sont soulignés pour mettre en valeur l'expression de la difficulté.

- **Manque de repères professionnels, manque d'informations pour se situer ou manque de personnes pour avis ou discussion sur son travail de MS**

TP165/166 E14 :

SO : « **comment je fais pour observer ?**

MS : moi j'ai, on va dire je me suis, ça par contre nous on est complètement lâchés aussi dans la nature, on ne nous a jamais donné un papier référent qui serait commun à tous les conseillers pédagogiques, donc moi je me suis mis, je lui ai demandé les points forts, les points faibles donc je mets les points positifs, les points négatifs et après je minute pour prendre note, pendant tant de minutes t'as fait la vérification des acquis, là c'était beaucoup trop long, pendant tant de minutes là c'était beaucoup trop court par exemple, il faut à tout prix que tu fasses une conclusion, faut que tu les fasses faire des phrases, ça, tout ça, tout ça c'est écrit »

- **Manque temps pour gérer du travail avec ou pour l'ES**

TP288/290 E4 :

MS : « **voilà, elle pourrait avoir un besoin, me dire il faut que tu viennes m'observer là-dessus**

SO : et donc si elle a besoin, je peux y aller autant que faire se peut ?

MS : *ah ben oui, la dernière je l'ai fait un peu plus souvent, ce qui n'est pas toujours compatible avec mon emploi du temps, c'est toujours le problème aussi qu'il faut gérer. »*

Dans le dialogue avec le MS, le sosie le pousse à argumenter ses choix et à expliciter comment il s'y prend pour réaliser son action. C'est ce qui lui permet de mettre au jour des difficultés mais surtout les dilemmes. Si le repérage de manques ou de propos contradictoires, d'hésitations, de regrets nous permettent d'identifier ces deux éléments il nous appartient d'analyser les traces d'activité dans lesquelles nous les avons trouvés à l'aide de notre matrice d'analyse pour les comprendre. Dilemme et difficulté peuvent être liés mais peuvent également être exprimés séparément. Notre intérêt se porte spécifiquement sur les traces d'activité qui présentent des dilemmes.

3.6. La matrice sur un dilemme

Ainsi, après avoir repéré dans quelles facettes se situent les dilemmes, nous souhaitons pour chaque extrait de dialogues dans lequel un dilemme a été identifié, utiliser la « matrice d'analyse » pour travailler à l'identification des éléments qui instruisent le conflit. Nous cherchons à comprendre sur quoi portent les tensions, à trouver les origines et les sources du dilemme et à mettre en évidence ce qui peut-être fait obstacle au développement de l'activité du MS dans sa fonction.

Nous présentons l'exemple de la trace d'activité utilisée dans la « matrice d'analyse » (tableau n° 15, p. 217), qui présente un dilemme :

Tableau n° 16 : matrice pour analyser l'activité réelle appliquée à un dilemme : guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix

Trace d'activité (en rouge, mise en évidence du dilemme dans les propos)			
<p>TP74/79 E1 : SO : « je lui explique, les nouveaux programmes... MS : <i>On était tous les collègues, mais je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencer, enfin, on a déjà mis tous les chapitres en place, après on a repris le premier, parce que il fallait cibler, donc je lui ai dit ce que l'on attendait derrière, par contre je voulais pas lui donner un plan de cours détaillé, c'est pas l'objectif, elle est libre sur ses choix sur ses supports...</i> SO : ça j'la laisse libre là-dessus MS: ben moi je l'ai laissée libre là-dessus, oui, pas de problème. Par contre je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière. Voilà. Donc je lui ai donné des supports, des bouquins, ce que j'avais comme documents... SO : donc le premier jour, je lui donne... MS : par contre je lui ai bien spécifié que c'était pas un guide pour faire ses cours, c'était simplement pour avoir des ressources parce qu'elle n'avait pas grand-chose à disposition au départ. »</p>			
Facette (F) Registre (R)	F2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement R2 : construction des connaissances de l'ES sur les programmes pour qu'il conçoive ses séances...		
Analyse de l'activité réelle			
Eléments constitutifs de l'activité	Repérage des éléments constitutifs de l'activité dans la trace	Spécification des éléments constitutifs de l'activité	
SENS	Actions et buts	<i>je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencer, enfin, on a déjà mis tous les chapitres en place, après on a repris le premier, parce que il fallait cibler, donc je lui ai dit ce que l'on attendait derrière</i> <i>je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière. Voilà.</i>	Apporter des informations Objets : contenu de la progression Plan de cours
	Mobile (pourquoi)	<i>...c'est pas l'objectif, elle est libre sur ses choix sur ses supports...</i> <i>c'était simplement pour avoir des ressources parce qu'elle n'avait pas grand-chose à disposition au départ.</i>	Visée de formation Prise en compte des besoins de l'ES
	Destinataires (pour qui)	<i>Je lui ai dit</i> <i>On était tous les collègues,</i>	ES, MS et collègues présents
EFFICIENCE	Opérations ressources	<i>Donc je lui ai donné des supports, des bouquins, ce que j'avais comme documents...</i>	Documents didactiques Programmes Expérience d'enseignant
	postures	<i>Je lui ai dit voilà, par quoi on allait commencer</i> <i>je lui ai dit ce que l'on attendait derrière</i> <i>je lui ai dit quelles notions devaient être assimilées à la fin du chapitre, combien de temps on allait y passer, et puis en gros ce qu'on attendait comme compétences derrière</i> <i>par contre je lui ai bien spécifié que c'était pas un guide pour faire ses cours</i> <i>par contre je voulais pas lui donner un plan de cours détaillé, elle est libre sur ses choix sur ses supports...</i>	Conseiller Se positionner « en second »

Dans cette trace d'activité, nous avons identifié un dilemme : guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix, au regard de l'opposition entre les postures « *je lui ai donné* », « *je lui ai dit* » et « *je la laisse libre sur...* », dans l'action : apporter des informations à l'ES. L'analyse de l'activité en termes de mobile et d'opérations nous permet d'expliquer l'origine de ce dilemme. En effet, le MS souhaite donner à l'ES des moyens pour qu'il puisse construire le contenu de sa séance mais il cherche également à le laisser se débrouiller dans ses choix pédagogiques. En termes d'opérationnalisation, il donne des outils mais dans son mobile, il se défend de lui imposer quoi que ce soit, en ne lui proposant que des ressources qu'il estime que l'ES ne possède pas. Il se trouve entre deux postures d'accompagnement difficiles à tenir en même temps même si ce MS assume en argumentant sa décision : il explique au sosie l'analyse qu'il fait du profil et des besoins de l'ES et ce qu'il ne souhaite pas faire, c'est-à-dire priver son ES de liberté en ne lui permettant pas de mettre à l'épreuve ses propres choix. C'est une des deux formes de gestion des dilemmes que nous avons identifiées chez les MS de notre échantillon. Nous précisons ce point dans le chapitre qui suit.

L'exemple de trace d'activité dans l'exemple ci-dessus ne fait pas apparaître de difficultés telles que nous les avons définies puisque le MS ne fait part d'aucun manque pour mettre en œuvre son action.

3.7. Les formes de gestion des dilemmes

A la lecture des dialogues, nous avons observé de la part des MS, deux façons différentes de vivre les dilemmes.

- Dans le premier cas, le MS dans le dialogue avec le sosie met en évidence la contradiction qu'il vit dans son activité. Il explique son choix entre les deux options qu'il justifie et argumente. Il peut exposer les intérêts et les limites des deux

orientations envisagées et le questionnement du sosie permet de pointer les contraintes et parfois la confusion de la situation. On peut alors repérer une activité contrariée, regrettée. Nous qualifions cette forme de gestion du dilemme de « **dilemme assumé** ». La décision prise peut être soit sereine, ce qui est le cas du MS1 dans la trace d'activité présentée dans le tableau ci-dessus que nous avons commentée. Elle peut aussi rester inconfortable pour le MS, comme pour le MS11 dans l'extrait de dialogue que nous avons utilisé pour illustrer le dilemme : « intervenir, faire pour l'ES **ou** s'effacer, le laisser faire seul ». Nous soulignons **en rouge** les propos qui expriment un malaise de la part du MS. Il reste très insatisfait de son choix « obligé ».

TP233/240 E11 :

« SO : ok donc je me fais le plus petit ?

MS : le plus discret possible pendant l'heure de cours, sauf cas exceptionnel

SO : alors le cas exceptionnel c'était ?

MS : ben là c'était dans les dernières visites au niveau du mois de Mai où les élèves à un quart d'heure de la fin ont remballé leurs affaires, ils prenaient leurs affaires et ils sortaient de la salle, sans que le prof ne dise rien

SO : donc moi je suis au fond, dans ce cas-là ce jour-là ?

MS : dans ce cas-là je me suis levé et j'ai dit on retourne à sa place et on se rassoit, y a pas eu de problème, ça s'est fait mais, mais là c'est uniquement parce que c'est un problème de, je veux dire vraiment

SO : et comment je le vis ça moi parce que ?

MS : très mal, moi très mal, très mal, moi je, c'est pas lui, il m'a dit qu'après il était bien content que je sois intervenu mais moi je l'ai vécu très mal parce que pour moi, j'ai toujours l'impression que j'ai pas ma classe, et que j'ai pas à, et que quelque part je suis en train de casser l'autorité du stagiaire, je fais quelque chose que je ne devrais pas faire »

- Dans le second cas, suite au questionnement du sosie, le MS ne prend pas vraiment conscience de l'opposition ou de la contradiction dans laquelle il se trouve. Il expose son choix parfois catégoriquement sans percevoir qu'il vient d'exprimer l'intention inverse. Il n'y a pas de remise en cause, de questionnement ou de réflexion à propos de la décision. Nous qualifions cette forme de gestion du dilemme de « **dilemme éludé** » dans le sens où le MS ne relève pas de contradiction dans son activité alors que la motricité du dialogue avec le sosie la met en évidence. C'est le cas du MS3 dans l'extrait de dialogue suivant, dans lequel nous avons repéré le dilemme « guider, voire imposer des choix ou laisser libres les choix de l'ES ». Nous soulignons **en rouge** les propos qui présentent une contradiction exprimée par le MS mais qui ne le déstabilise pas.

TP209/220 E3 :

« SO : donc il faut que je sois sûre à la fin de la journée qu'il ait bien compris

MS : qu'il ait bien la liste des questions pour se poser, du coup, il aura des réponses qui seront les siennes et on pourra en parler éventuellement s'il le souhaite pour savoir si c'est la meilleure position. J'ai dit une fois à une stagiaire qui avait absolument pas voulu écouter mes conseils, qui avait voulu se positionner comme elle l'avait sentie, mais au moins j'avais donné, je lui avais guidé vers le questionnement quoi

SO : oui, c'est-à-dire que j'ai mon avis, s'il le partage pas, je ?

MS : Je l'oblige pas mais je l'aurai mis en garde, mais je l'oblige pas

SO : je lui dis écoute

MS : Moi je suis pas un modèle

SO : d'accord, donc après ça, qu'est-ce que je

MS : En même temps je suis pas un modèle mais je sais que 9 fois sur 10, c'est des gens inquiets, surtout dans cette période de l'année, et que ce que je vais dire, ça va avoir du poids, non mais tu fais ce que tu veux mais moi je le ferais pas, c'est une façon de dire « ne le fais pas », et 9 fois sur 10 ça marche

SO : donc oui je

MS : Je suis pas directif mais

SO : j'induis un petit peu des comportements qui me paraissent le sortir de situations

MS : En danger, enfin en danger c'est un peu fort mais en potentiel danger »

3.8. L'opérationnalisation du cadre d'analyse

Nous avons eu deux démarches complémentaires pour traiter les données du corpus. Une première dans laquelle nous avons utilisé le logiciel « Sphinx », logiciel de traitement des données qui nous permet à la fois un de faire un traitement statistique et une analyse de contenu, et une seconde dans laquelle nous avons utilisé la « matrice d'analyse » de l'activité du MS.

Pour opérationnaliser le travail avec le logiciel « Sphinx », nous avons donc conçu une matrice constituée de tous les éléments du cadre d'analyse : facettes, actions, postures, ressources, destinataires, difficultés, dilemmes, ainsi que les caractéristiques professionnelles des quinze MS interrogés. Nous avons ainsi codé chaque TP des MS en situant l'activité exprimée dans une facette. Dans chacun de ces extraits, nous avons identifié les actions, les postures, les destinataires et les ressources ainsi que les éventuels dilemmes et difficultés. Nous présentons cette matrice :

Tableau n° 17 : matrice de codage des tours de paroles dans le logiciel « Sphinx »

entretien																
facettes										hors actions MS						
<input type="radio"/> Accueil/IntégrEtabl	<input type="radio"/> WavecAutresPros	<input type="radio"/> ObservationW E pour Evaluer	<input type="radio"/> ValidationInstitution	<input type="radio"/> RéflexionFormationMS				<input type="radio"/> métierEns	<input type="radio"/> Autrefonct							
<input type="radio"/> W/TâchesHorsEns	<input type="radio"/> Conception AE	<input type="radio"/> AnalysePratique	<input type="radio"/> AccueiDsDesClasses	<input type="radio"/> autre				Si autre préciser								
Actions																
<input type="checkbox"/> ApportInfos	<input type="checkbox"/> RenvoyerFBavis	<input type="checkbox"/> Wéquipe	<input type="checkbox"/> PositionMiroir	<input type="checkbox"/> WResDiff				Si autre préciser								
<input type="checkbox"/> DonnerunConseil	<input type="checkbox"/> Protéger	<input type="checkbox"/> PoserReleStatutRôl	<input type="checkbox"/> AdaptProfilRepPréc	<input type="checkbox"/> DistPratiqueMS				Si autre préciser								
<input type="checkbox"/> ImposerDécision	<input type="checkbox"/> PrendreInfos	<input type="checkbox"/> ArticuliContFormStage	<input type="checkbox"/> DisponAdapImprev	<input type="checkbox"/> autre				Si autre préciser								
<input type="checkbox"/> SoutenirRéconfort	<input type="checkbox"/> GérerTempoRela	<input type="checkbox"/> MobilCompDid	<input type="checkbox"/> Second/ES				Si autre préciser									
Dilemmes																
<input type="checkbox"/> IntervFairePou/S'effLaissFaireSeul	<input type="checkbox"/> Pointer/LaissEmerg	<input type="checkbox"/> Former/Valider							Si autre préciser							
<input type="checkbox"/> Transm/FRéf	<input type="checkbox"/> Soutenir/Evaluer	<input type="checkbox"/> EtrCollèg/EtrForma							Si autre préciser							
<input type="checkbox"/> EtablParcoursForm/LaisGérProjet	<input type="checkbox"/> GuiderImposer/laisserLibreChoixProfES	<input type="checkbox"/> autre							Si autre préciser							
Difficultés																
<input type="checkbox"/> manque Outil	<input type="checkbox"/> manque Connaissances	<input type="checkbox"/> manque Repères Personnes	<input type="checkbox"/> manque Tps	<input type="checkbox"/> manque infos	<input type="checkbox"/> autre				si autre précisez		Autre destinataire					
SourcesRef																
<input type="checkbox"/> Texte mission	<input type="checkbox"/> Formation	<input type="checkbox"/> collecEns	<input type="checkbox"/> FC	<input type="checkbox"/> CollecMS	<input type="checkbox"/> autre				Si autre préciser		Destinataires					
<input type="checkbox"/> RèglementEtab	<input type="checkbox"/> ExpertEns	<input type="checkbox"/> Littérature	<input type="checkbox"/> ExpertMS	<input type="checkbox"/> ExpPerso				<input type="checkbox"/> ES	<input type="checkbox"/> AutresMS	<input type="checkbox"/> Elèves						
										<input type="checkbox"/> Collègues	<input type="checkbox"/> Institution	<input type="checkbox"/> autre				
Extraits																
nom					Sexe	age	ancprof	nbrcp	etab							
<input type="radio"/> MS8	<input type="radio"/> MS6	<input type="radio"/> MS13	<input type="radio"/> MS10	<input type="radio"/> MS15	<input type="radio"/> f	<input type="radio"/> m	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="radio"/> coltur	<input type="radio"/> colturex	<input type="radio"/> colvil	<input type="radio"/> colcprorur	<input type="radio"/> lycprorur	<input type="radio"/> lycvil	
<input type="radio"/> MS12	<input type="radio"/> MS14	<input type="radio"/> MS9	<input type="radio"/> MS11	<input type="radio"/> MS5	disc		invetab		formfc		formfi		fcperso			
<input type="radio"/> MS2	<input type="radio"/> MS4	<input type="radio"/> MS1	<input type="radio"/> MS7	<input type="radio"/> MS3	<input type="radio"/> ang	<input type="radio"/> eps	<input type="radio"/> hg	<input type="radio"/> math	<input type="radio"/> faib	<input type="radio"/> for	<input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui	<input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui	<input type="radio"/> did	<input type="radio"/> tou
															long	
															<input type="text"/>	

Ce travail de codage nous a permis ainsi de pouvoir accéder facilement pour chaque tour de parole à l'ensemble des caractéristiques de l'activité exprimée et de pouvoir travailler sur sa compréhension et son interprétation à l'aide de la « matrice d'analyse » de l'activité réelle (tableau n° 14, p. 203). Ce logiciel nous a également donner la possibilité de croiser les différentes variables et d'observer les liens entre elles.

Les résultats prennent en compte à la fois des éléments issus de l'analyse du codage des données dans « Sphinx » et des éléments issus de l'utilisation de la « matrice d'analyse » de l'activité réelle élaborée et développée dans ce chapitre.

CHAPITRE 4 : RESULTATS

Ce chapitre est composé de trois parties.

La première partie présente une analyse quantitative :

- nous mettons en évidence l'architecture de la fonction de MS en exposant la présence de l'ensemble des facettes identifiées sur la totalité du corpus ;
- nous montrons la singularité de cette architecture pour chaque MS à partir de l'importance attribuée à chacune d'elles dans son propos ;
- nous présentons également la fréquence d'apparition et la distribution des dilemmes dans les facettes.

La seconde partie propose une analyse qualitative de l'activité du MS :

- nous identifions dans un premier temps l'activité du MS confrontée à des dilemmes ;
- nous analysons dans un second temps différents dilemmes dans certaines facettes en utilisant notre « matrice d'analyse ».

La troisième partie rend compte de la synthèse de ces résultats et de la contribution de ce travail à la connaissance de l'activité du MS dans sa fonction.

1. L'architecture du métier

A partir du codage des données dans le logiciel « Sphinx », nous présentons d'un point de vue quantitatif, la présence des neuf facettes dans la totalité du corpus. Nous observons une hiérarchisation des différentes facettes dans les propos des MS à partir du calcul du nombre de tours de paroles (TP) attribués à chacune d'elle dans les IS.

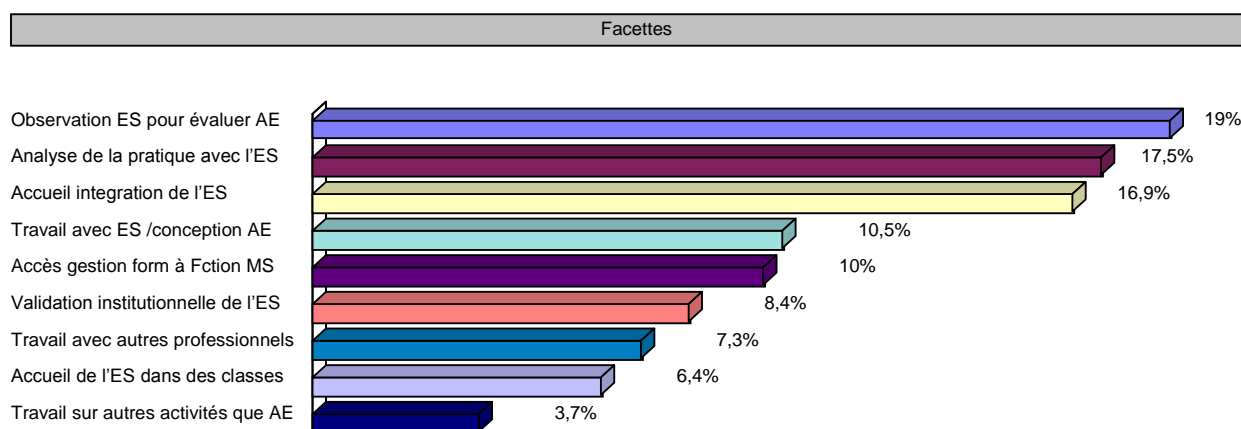
Nous prenons ensuite le cas de plusieurs MS pour montrer qu'ils accordent individuellement une importance différente à chacune des facettes dans leurs discours respectifs, mettant en évidence des profils singuliers.

1.1. Les facettes de la fonction. Une structure générale qui se décline singulièrement pour chaque maître de stage

Les résultats suivants prennent en compte les quinze IS réalisées, soit 2303 tours de parole ou observations de MS saisis et codés.

Nous considérons que chaque MS a pu instruire le sosie en prenant l'initiative de parler plus ou moins de chacune des facettes de la fonction. Le nombre de tours de parole comptabilisés pour chaque facette sur l'ensemble des IS est un indicateur de l'importance attribuée à chacune d'elles par les MS interrogés. Le graphique suivant rend compte de la répartition hiérarchisée des facettes dans le discours de tous les MS.

Graphique n° 1 : répartition des facettes dans le corpus de données



La somme des pourcentages est inférieure à 100% du fait des suppressions. Certains tours de paroles ne concernant pas le travail des MS dans leur fonction ont donc été retirés de l'ensemble.

AE : Acte d'Enseignement

Les MS accordent une place plus importante à trois facettes parmi les neuf identifiées dans la fonction. Il s'agit de :

- la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** »⁴⁰ qui représente 19% des TP ;
- la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » (17,5%) ;
- la facette « **accueil, intégration de l'ES** » (16,9%).

La place des deux premières facettes est une réalité connue et déjà observée dans de nombreux travaux dans la mesure où comme nous l'avons signalé dans le chapitre 2, les recherches sur le conseil pédagogique se sont davantage centrées sur la visite et l'entretien post-séance. En revanche la troisième place de la facette « **accueil, intégration de l'ES** », très proche des deux premières en pourcentage de TP, met en évidence l'importance que lui portent les MS dans leur fonction. Cette facette a fait l'objet de peu de travaux.

Viennent ensuite avec un écart de 6,4 points, les facettes « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** » (10,5%) et « **accès, gestion et formation à la**

⁴⁰ Pour faciliter la lecture, la dénomination des facettes est **en gras** dans la suite du texte.

fonction de MS » (10%). Elles sont cependant bien présentes dans les propos des MS de même que la facette « **validation institutionnelle de l'ES** » qui suit avec 8,4% de TP.

Avec respectivement 7,3% et 6,4%, les facettes « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** » et « **accueil de l'ES dans des classes** » semblent faire un peu moins l'objet des préoccupations des MS. Enfin, « **travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement** » est la facette la moins présente dans les IS (3,7%).

Ce premier résultat montre que le MS en situation d'instruire une autre personne pour qu'elle le remplace dans son travail lui apporte plus d'informations sur ce qu'il doit faire pour **observer l'ES pour évaluer son acte d'enseignement**, pour **analyser la pratique avec l'ES** et pour **accueillir et intégrer l'ES**. L'importance des propos sur **l'accès, la gestion et la formation à la fonction de MS**, au même niveau que ceux portant sur **le travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** est à pointer. Cela met en évidence qu'une part non négligeable de la fonction préoccupant le MS le concerne directement même si son activité est essentiellement tournée vers l'ES.

Soulignons cependant la place plus limitée réservée aux propos sur les facettes concernant **la validation institutionnelle de l'ES** et **l'accueil de l'ES soit dans des classes**, facettes qui pourtant font expressément partie de leurs missions dans le texte qui régit la fonction (MEN, 2010).

A l'inverse et même si les MS ne les positionnent pas dans leurs priorités, les deux facettes « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** » et « **travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement** » tiennent une place non négligeable dans leurs propos. Comme la facette « **accueil, intégration de l'ES** » elles sont souvent peu explorées dans les travaux antérieurs sur la fonction de MS.

Cette première analyse présente une structure hiérarchisée de la fonction pour cette population. Pour les MS issus de quatre disciplines d'enseignement différentes, les intérêts prioritaires sont répartis tels que nous les avons présentés : trois facettes à propos desquelles les MS parlent plus volontiers de leur activité puis un groupe de cinq facettes

relativement homogène en quantité de discours mais présentant des pourcentages plus faibles et enfin une facette que les MS abordent relativement peu.

Au-delà de ce regard global sur la population, le tableau n° 18 qui suit montre l'importance attribuée à chacune des facettes dans ses propos par chaque MS. Pour cela nous avons comptabilisé dans chaque IS le nombre de TP recensé par facette. Cette lecture individuelle révèle des différences importantes entre MS quant à la part faite à chaque facette de leur discours.

Tableau n° 18 : répartition en pourcentage des tours de parole par facette pour chaque MS

Facettes	MS															
	MS1	MS2	MS3	MS4	MS5	MS6	MS7	MS8	MS9	MS10	MS11	MS12	MS13	MS14	MS15	TOTAL
Observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement	14,6% (27)	26,4% (43)	13,2% (29)	24,7% (37)	45,8% (44)	21,8% (34)	22,4% (24)	23,0% (32)	17,6% (28)	12,7% (21)	20,4% (35)	16,2% (23)	15,7% (24)	14,5% (19)	11,0% (18)	19,0% (438)
Analyse de la pratique avec l'ES	24,9% (46)	19,6% (32)	21,8% (48)	16,7% (25)	18,8% (18)	10,3% (16)	24,3% (26)	21,6% (30)	20,1% (32)	12,7% (21)	9,9% (17)	14,1% (20)	12,4% (19)	14,5% (19)	20,7% (34)	17,5% (403)
Accueil, Intégration de l'ES	19,5% (36)	4,9% (8)	15,9% (35)	14,7% (22)	11,5% (11)	16,7% (26)	14,0% (15)	20,1% (28)	28,9% (46)	15,7% (26)	18,0% (31)	18,3% (26)	9,8% (15)	32,1% (42)	13,4% (22)	16,9% (389)
Travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement	18,9% (35)	0,0% (0)	13,2% (29)	11,3% (17)	0,0% (0)	9,6% (15)	5,6% (6)	4,3% (6)	2,5% (4)	12,1% (20)	18,0% (31)	4,9% (7)	13,1% (20)	9,2% (12)	23,8% (39)	10,5% (241)
Accès, gestion, formation à la fonction de MS	0,0% (0)	12,9% (21)	12,7% (28)	7,3% (11)	9,4% (9)	18,6% (29)	8,4% (9)	3,6% (5)	1,3% (2)	8,4% (14)	6,4% (11)	26,1% (37)	20,3% (31)	9,2% (12)	7,3% (12)	10,0% (231)
Validation institutionnelle de l'ES	6,0% (11)	9,8% (16)	5,9% (13)	12,0% (18)	3,1% (3)	16,0% (25)	7,5% (8)	10,8% (15)	14,5% (23)	7,2% (12)	2,3% (4)	10,6% (15)	4,6% (7)	3,8% (5)	11,0% (18)	8,4% (193)
Travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES	5,4% (10)	14,7% (24)	10,0% (22)	4,7% (7)	5,2% (5)	0,0% (0)	9,4% (10)	2,2% (3)	5,7% (9)	9,6% (16)	14,0% (24)	0,7% (1)	13,7% (21)	9,9% (13)	2,4% (4)	7,3% (169)
Accueil de l'ES dans des classes	10,3% (19)	10,4% (17)	5,9% (13)	3,3% (5)	3,1% (3)	6,4% (10)	5,6% (6)	3,6% (5)	5,0% (8)	17,5% (29)	5,8% (10)	3,5% (5)	7,2% (11)	3,1% (4)	1,8% (3)	6,4% (148)
Travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement	0,5% (1)	1,2% (2)	1,4% (3)	3,3% (5)	3,1% (3)	0,6% (1)	2,8% (3)	10,8% (15)	3,8% (6)	4,2% (7)	5,2% (9)	5,6% (8)	3,3% (5)	3,8% (5)	7,9% (13)	3,7% (86)
TOTAL	100% (185)	100% (163)	100% (220)	100% (147)	100% (96)	100% (156)	100% (107)	100% (139)	100% (158)	100% (166)	100% (172)	100% (142)	100% (153)	100% (131)	100% (163)	100% (2298)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 574,29$, ddl = 112, $1-p = >99,99\%$.

Les résultats en **bleu** (**rose**) sont ceux pour lesquels l'effectif réel est nettement **supérieur** (**inférieur**) à l'effectif théorique.

% de variance expliquée (V de Cramer) : 17,66%

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 2303 observations.

Nous commentons ce tableau qui nous permet de définir des profils pour chaque MS.

1.1.1. Des écarts d'intérêt significatifs pour de nombreuses facettes entre les maîtres de stage

Dans le tableau n° 18, nous soulignons certains résultats qui montrent que les MS n'appréhendent pas leur fonction de façon identique.

Le MS14 (32,1%)⁴¹ et le MS9 (28,9%) ont un pourcentage de TP qui portent sur la facette « **accueil, intégration de l'ES** » significativement supérieur aux autres MS et c'est également celle sur laquelle ils font porter le plus leur discours. A l'inverse pour le MS2 (4,9%), la proportion est significativement inférieure à tous les autres MS et c'est également pour lui la facette sur laquelle il intervient le moins auprès du sosie. Par ailleurs le MS2 et le MS11 sont ceux qui abordent le plus et de façon significative la facette « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** » avec respectivement 14,7% et 14,0% de leurs propos. Le MS12 (26,1%), le MS13 (20,3%) et le MS6 (18,6%) accordent la part la plus importante de leur propos à la facette « **accès, gestion et formation à la fonction de MS** » et ce résultat est significatif par rapport à l'ensemble de la population. En revanche et toujours de façon significative, les MS1 (0,0%) et le MS9 (1,2%) ne développent aucun propos sur cette facette. Pour le MS6, outre le résultat précédemment cité, ce MS est celui qui développe le plus et de façon significative (16,0%) ce qui relève de la facette « **validation institutionnelle de l'ES** ». Enfin, le MS15 (23,8%) et le MS1 (18,9%) accordent une importance supérieure à tous les autres MS à la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** » alors qu'à l'inverse, le MS5 et le MS2 n'en parlent pas du tout (0,0%) et le MS9 très peu, avec 2,5% de ses TP pointés dans cette facette.

Ces quelques éléments d'analyse illustrent une grande hétérogénéité dans l'importance accordée par chaque MS à chaque facette de la fonction.

⁴¹ Pour une lecture plus aisée, nous avons repris dans le texte et dans les huit graphiques que nous présentons dans les pages suivantes, le code couleur du tableau n° 18 : les résultats en bleu (rose) sont ceux pour lesquels l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Ces écarts significatifs entre MS soulignent déjà d'un point de vue structurel, une façon singulière d'assumer la fonction.

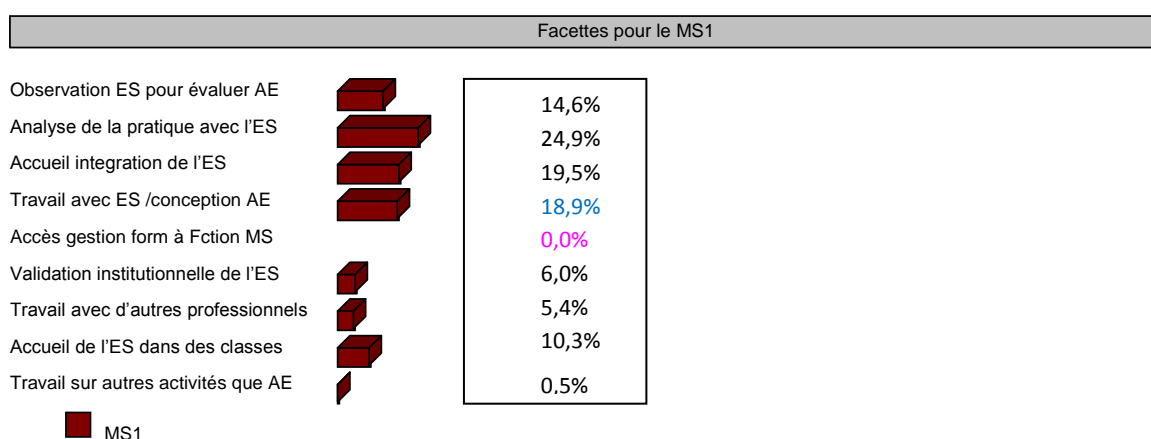
Ainsi, chaque MS présente un profil différent au regard de la part qu'il donne à chacune des facettes. Il ne semble pas exister de règle commune. Il nous a donc paru intéressant de mettre en évidence sur quelles facettes ces différences peuvent être observées avant d'explorer du point de vue de l'activité ce qui pourrait révéler l'origine de cette singularité.

Nous ne présentons pas l'analyse de chaque cas mais nous proposons huit profils différents de MS avec des résultats significatifs concernant l'importance de chaque facette dans leur discours.

1.1.2. Exemples de profils de maîtres de stage

- **Maître de stage n°1**

Graphique n° 2 : répartition des facettes déterminant le profil du MS1



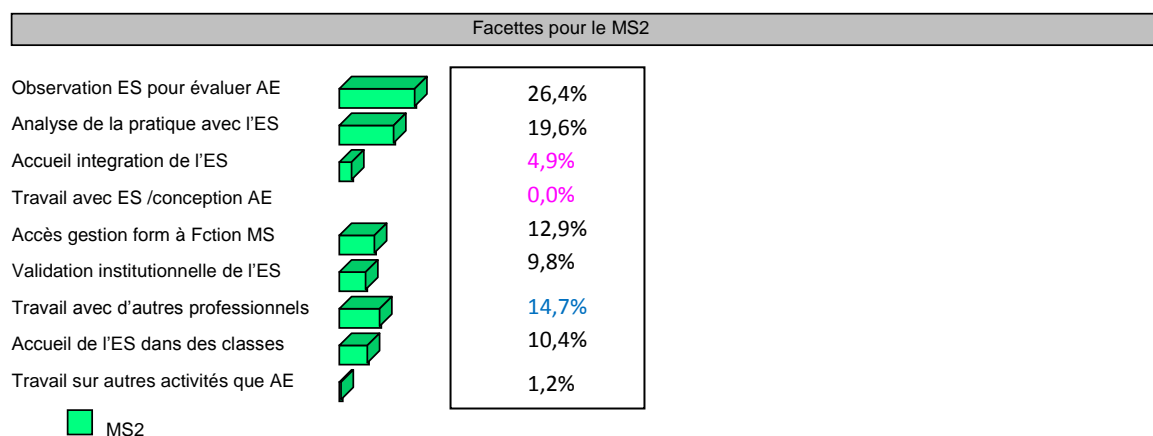
Ce MS se caractérise par l'importance particulière qu'il donne à la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** » (18,9%) dans son discours. Ce

pourcentage est significatif et très supérieur à celui de l'ensemble de l'échantillon (10,5%). A l'inverse, il ne parle jamais (0,0%) de ses activités sur l' « accès, la gestion et la formation à la fonction de MS », résultat également significatif et seconde caractéristique de ce MS.

Par ailleurs, ce MS ne place pas en premier la facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » (14,6%) comme le met en évidence le profil général de la population (19%) et il s'exprime le plus sur son activité dans la facette « analyse de la pratique avec l'ES » (24,9%), pourcentage très supérieur à celui de l'ensemble de l'échantillon (17,5%). Ce MS obtient d'ailleurs le plus gros pourcentage de TP dans cette facette de tous les MS. Il aborde également de façon importante et supérieure au profil général (16,9%) la facette « accueil, intégration de l'ES » (19,5%) de même que pour la facette « accueil de l'ES dans des classes » (10,3%) par rapport à l'ensemble de la population (6,4%).

- **Maître de stage n° 2**

Graphique n° 3 : répartition des facettes déterminant le profil du MS2



Ce MS place la facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » en premier (26,4%) et au-dessus du résultat de la population (19%). Néanmoins, ce n'est pas dans cette facette que le résultat est significatif mais dans la facette « travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES » dans laquelle nous observons un pourcentage de 14,7%

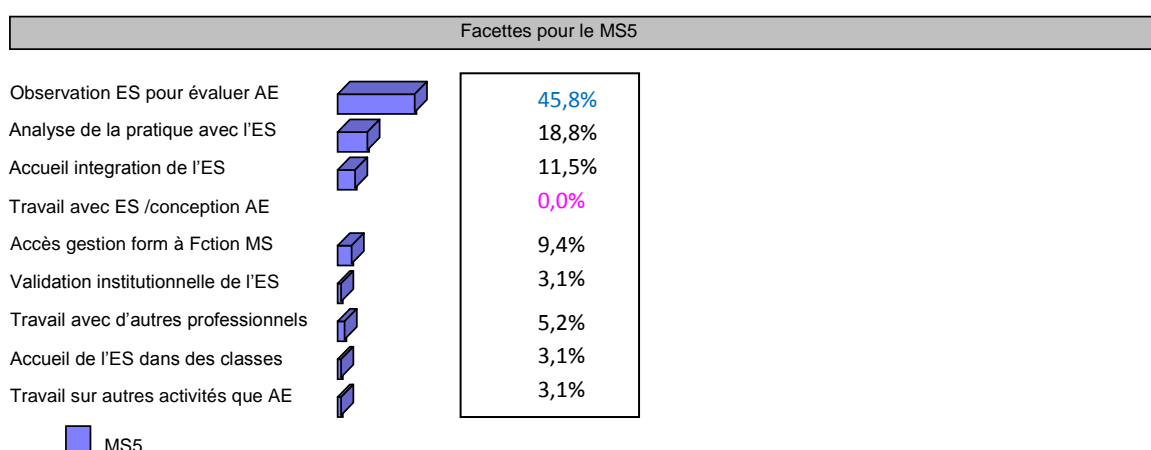
très supérieur à celui de l'ensemble de la population (7,3%). Ce résultat met en évidence que ce MS s'est beaucoup plus exprimé sur son activité dans cette facette que l'ensemble de l'échantillon, excepté le MS11 qui lui aussi se trouve dans la même situation avec un pourcentage de 14%, également significatif pour lui (cf. tableau n°18). Ces deux MS font part de la présence d'un ou deux autres collègues dans l'établissement qui assument également la fonction de MS dans la même discipline, ce qui pourrait expliquer ce résultat.

En revanche, il n'aborde pas ou très peu, ce qu'il fait dans les facettes « **accueil, intégration de l'ES** » (4,9%) et « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** » (0,0%), résultats significatifs qui le caractérisent également.

Il s'exprime par ailleurs dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » pour 19,6% de ses propos, résultat proche de celui de la population globale, de même que pour la facette « **accès, gestion, formation à la fonction de MS** » avec un pourcentage de 12,9% des TP.

- **Maître de stage n° 5**

Graphique n° 4 : répartition des facettes déterminant le profil du MS5

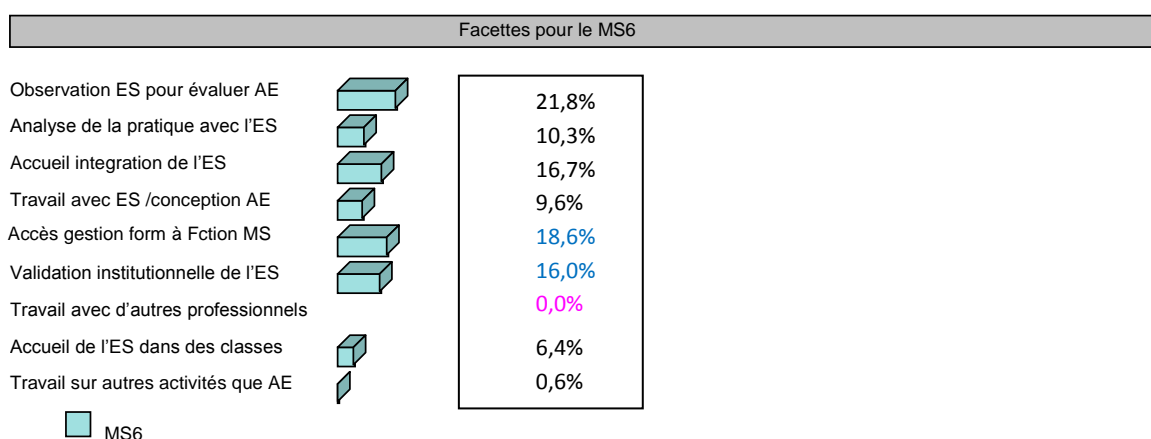


45,8% des TP concernent la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** », pourcentage significatif et supérieur au résultat de la population globale

(19%). 64,6% des TP ont trait à la visite et l'entretien (45,8% et 18,8% pour la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** »), ce qui caractérise ce MS. En revanche et c'est sa seconde caractéristique, il ne parle jamais (0,0%) de son « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** ». Nous observons également un résultat de 11,5% dans la facette « **accueil et de l'intégration de l'ES** », ce qui le positionne largement en-dessous de du résultat de l'échantillon global (16,9%).

- **Maître de stage n° 6**

Graphique n° 5 : répartition des facettes déterminant le profil du MS6



Les principales caractéristiques de ce MS se situent dans trois facettes :

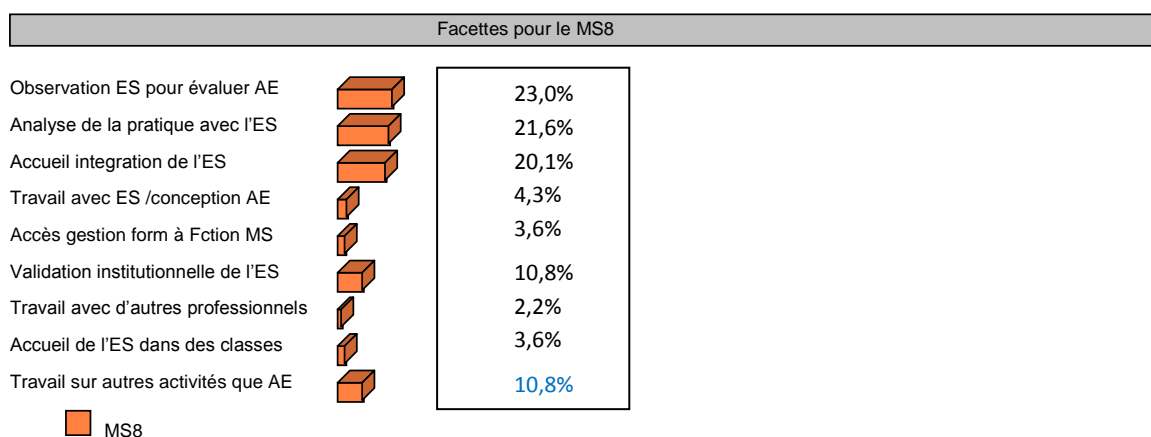
- la première, « **accès, gestion, formation à la fonction de MS** » dans laquelle nous observons un pourcentage de 18,6% de ses TP, résultat significatif au regard de l'ensemble des MS (10%) ;
- la seconde, « **validation institutionnelle de l'ES** » dans laquelle le résultat (16%) également significatif est largement supérieur à celui de la population globale (8,4%) ;
- la troisième, « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** », facette dans laquelle aucun de ces TP n'est positionné (0,0%), résultat également significatif alors que l'ensemble de l'échantillon présente un résultat de 7,3%.

Ces trois résultats prennent du sens si l'on se réfère aux propos tenus par ce MS lorsqu'il fait part de ses difficultés à gérer les deux statuts, celui de MS et celui de formateur IUFM. En effet, il note un inconfort certain à devoir assumer, sur un terrain difficile (collège en ZEP⁴²) et dans un relatif isolement, la défense d'un ES face une population d'élèves peu dociles et dans le même temps, les attentes d'une formation dans un temps contraint. Cette difficulté est particulièrement présente dans le registre de la validation.

Par ailleurs, ce MS présente deux résultats proches de ceux de la population globale pour deux facettes : « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » (21,8% / 19%) et « **accueil et de l'intégration de l'ES** » (16,7% / 16,9%). Sans être significatif, le pourcentage de TP dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » est très inférieur au résultat de l'échantillon global (10,3% / 17,5%).

- **Maître de stage n° 8**

Graphique n° 6 : répartition des facettes déterminant le profil du MS8



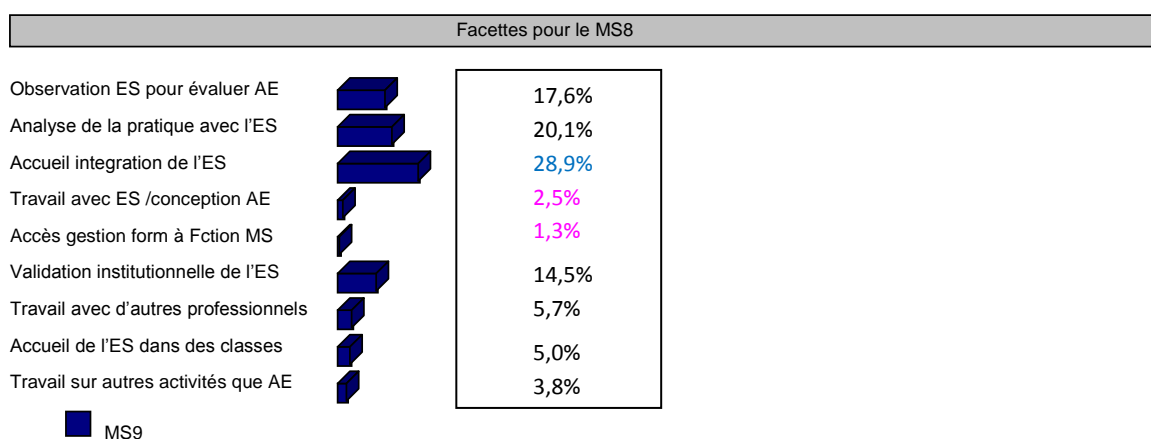
Ce MS se caractérise réside par un résultat significatif de **10,8%** dans la facette « **travail sur les activités en dehors de l'acte d'enseignement** ». Il est le seul MS dans ce cas. Par ailleurs il développe son propos de façon équilibrée, essentiellement dans les trois facettes

⁴² ZEP : Zone d'Education Prioritaire

« observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » (23%), « analyse de la pratique avec l'ES » (21,6%), « accueil, intégration de l'ES » (20,1%).

- Maître de stage n° 9

Graphique n° 7 : répartition des facettes déterminant le profil du MS9

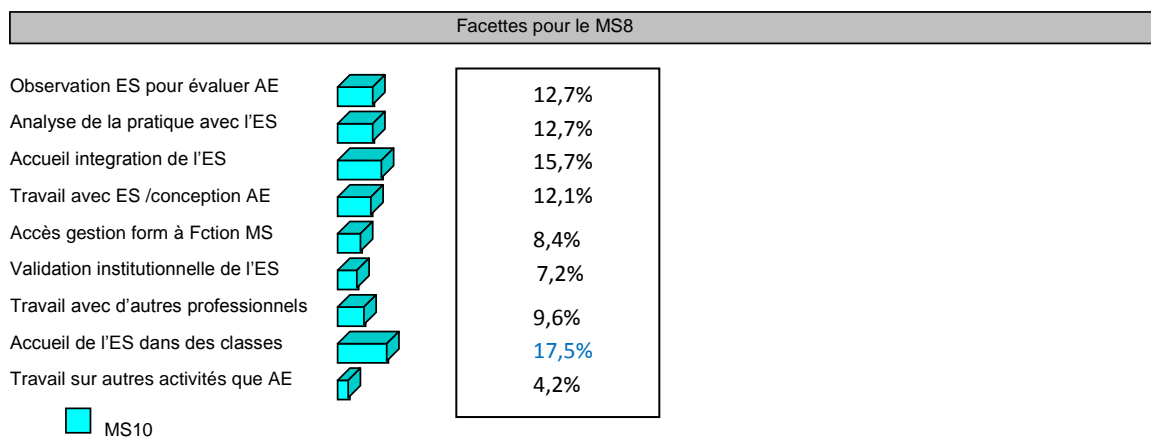


Le pourcentage de 28,9%, résultat significatif observé dans la facette « **accueil, intégration de l'ES** » est une caractéristique de ce MS. C'est également la facette dans laquelle le plus grand nombre de TP est repéré. Deux autres résultats sont significatifs mais présentent de très faibles pourcentages : 2,5% des TP sont relatifs à la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** » et 1,3% sont attribués à la facette « **accès, gestion, formation à la fonction de MS** ».

En dehors de ces trois résultats significatifs, le graphique montre des pourcentages assez importants dans les facettes « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » (17,6%) et « **analyse de la pratique avec l'ES** » (20,1%). Nous observons également que si le pourcentage de 14,5% dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** » n'est pas significatif, il est toutefois largement supérieur à celui de la population globale (8,4%).

- **Maître de stage n° 10**

Graphique n° 8 : répartition des facettes déterminant le profil du MS10

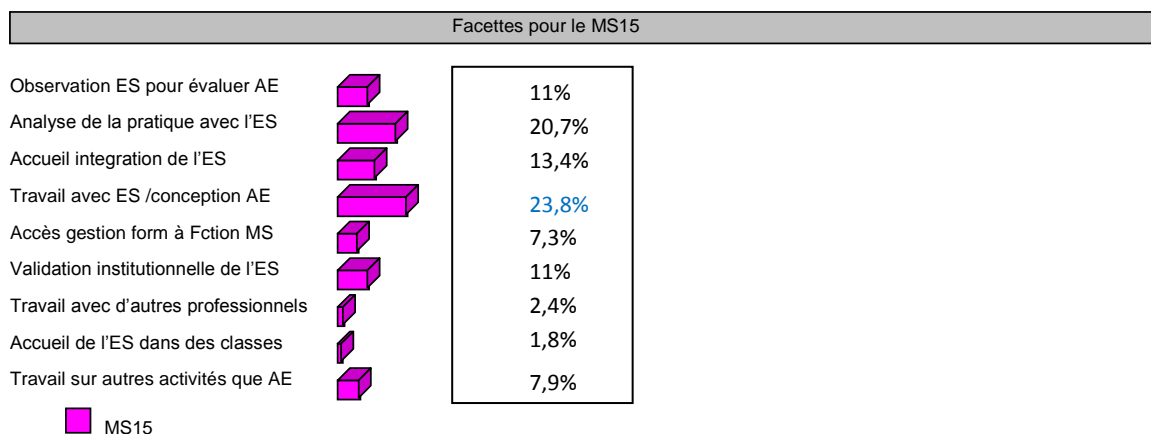


Ce MS présente un profil particulier car ses propos concernent de façon relativement homogène sept facettes sur neuf.

Il se démarque également par le résultat significatif de **17,5%** observé dans la facette « **accueil de l'ES dans des classes** », sachant que le résultat pour la population globale dans cette facette est de 6,4%. C'est le seul MS de la population à s'exprimer autant sur ce sujet et c'est aussi la facette qu'il favorise prioritairement dans son discours. Par ailleurs, il aborde son activité dans la facette « **accueil, intégration de l'ES** » dans une proportion assez importante (15,7%). Ce résultat particulier peut s'expliquer par la situation particulière de ce MS qui assume sa fonction avec un ES affecté dans un autre établissement que le sien. Cet éloignement lui demande la mise en place d'un fonctionnement spécifique pour accueillir et intégrer l'ES qu'il détaille dans son instruction.

- **Maître de stage n° 15**

Graphique n° 9 : répartition des facettes déterminant le profil du MS15



Sur l'ensemble des IS, c'est le MS qui présente le moins de TP dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » (11%). Ce résultat n'est pas significatif mais nous le soulignons. Par ailleurs, la seconde caractéristique de ce MS est le résultat significatif de **23,8%** dans la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement** ». Il accorde également une part conséquente de ses propos à la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » (20,7%).

Cette analyse de huit profils de MS présentant des résultats significatifs ou remarquables met en évidence la singularité de chacun quant à la part qu'ils attribuent respectivement aux neuf facettes dans leur propos. Si globalement les résultats de la population peuvent laisser entendre qu'il existe une hiérarchie dans l'intérêt porté à chaque facette, l'analyse de chaque cas montre de réelles différences et des écarts en termes de pourcentages de TP sur des facettes entre MS. Ce résultat révèle qu'ils n'investissent pas de la même manière la fonction, portant parfois leur intérêt sur des facettes très différentes voire pour quelques MS en occultant certaines.

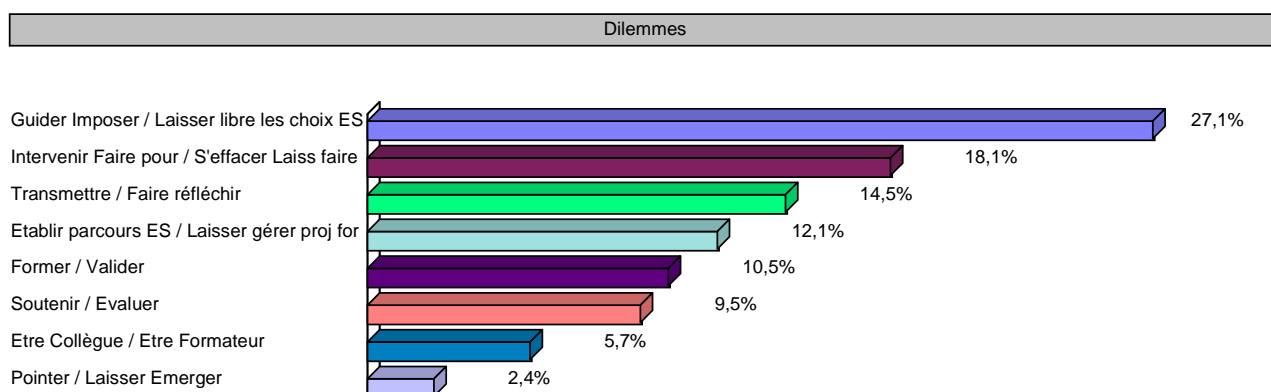
Un certain nombre d’auteurs ont montré que la fonction de MS est traversée par différents dilemmes (Chaliès & Durand, 2000, p. 157). Ainsi, nous avons pensé que ces dilemmes pouvaient être des éléments centraux de la compréhension de l’activité, permettant d’expliquer sa singularité et d’envisager les possibilités de son développement. Toujours d’un point de vue quantitatif à l’aide du logiciel « Sphinx », nous présentons à présent la fréquence d’apparition des huit dilemmes identifiés dans le corpus puis leur répartition dans les neuf facettes.

1.2. Les dilemmes

1.2.1. Les huit dilemmes dans le corpus

Le graphique n° 10 présente la fréquence d’apparition en pourcentage de TP des huit dilemmes pour l’ensemble des propos de la population globale :

Graphique n° 10 : fréquence d’apparition des huit dilemmes dans le corpus



Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de citations.

Le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix » 27,1% est particulièrement présent dans les propos des MS. Il porte avec les trois suivants, « intervenir, faire pour l'ES **ou** s'effacer, le laisser faire seul » (18,1%), « transmettre le métier **ou** faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse » (14,5%), « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation » (12,1%), sur le degré d'intervention du MS et la marge d'autonomie qu'il laisse ou non à l'ES pour construire sa professionnalité d'enseignant.

Les trois dilemmes qui suivent « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le contrôler » (10,5%), « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » (9,5%), « être collègue avec l'ES **ou** être formateur de l'ES » (5,7%) posent le problème du rôle et du statut du MS vis-à-vis de l'ES.

Le dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES **ou** l'aider à les faire émerger » (2,4%) soulève de nouveau la marge d'autonomie laissée à l'ES de la part du MS mais il très peu présent.

Ces éléments mis en évidence, nous avons cherché à savoir comment les dilemmes se répartissent dans les facettes, afin de les situer dans l'architecture de la fonction pour analyser l'activité réelle qui s'y déploie.

1.2.1. Les dilemmes dans les facettes de la fonction

Nous présentons dans le tableau qui suit, une répartition en pourcentage, de l'apparition des dilemmes dans chacune des facettes :

Tableau n° 19 : fréquence d'apparition des dilemmes dans les facettes de la fonction de MS

Dilemmes Facettes	Guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix	Intervenir, faire pour l'ES ou s'effacer, le laisser faire seul	Transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse	Etablir le parcours de l'ES ou lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation	Former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler	Soutenir l'ES ou l'évaluer	Etre collègue avec l'ES ou être formateur de l'ES	Pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger	TOTAL
Observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement	7,9%	94,7%	0,0%	41,2%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	19,0%
Analyse de la pratique avec l'ES	15,8%	1,3%	70,5%	7,8%	4,6%	50,0%	16,7%	80,0%	17,5%
Travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement	54,4%	1,3%	18,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,5%
Validation institutionnelle de l'ES	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	86,4%	45,0%	8,3%	0,0%	8,4%
Accueil, Intégration de l'ES	14,0%	0,0%	1,6%	11,8%	6,8%	0,0%	41,7%	0,0%	16,9%
Accès, gestion, formation à la fonction de MS	4,4%	0,0%	4,9%	7,8%	0,0%	0,0%	16,7%	10,0%	10,0%
Accueil de l'ES dans des classes	0,0%	0,0%	4,9%	19,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,4%
Travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES	0,9%	0,0%	0,0%	9,8%	2,3%	5,0%	0,0%	0,0%	7,3%
Travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement	2,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 821,45$, ddl = 56, $1-p = >99,99\%$.

Les résultats en **bleu gras surligné en jaune** sont ceux pour lesquels l'effectif réel est nettement supérieur à l'effectif théorique.

Attention, 43 (59.7%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Les résultats en **gras** sont ceux pour lesquels le pourcentage est remarquable pour le dilemme dans la facette sans être significatif.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en colonne établis sur 2303 observations.

Ce tableau met en évidence la présence de chaque dilemme dans une facette au moins et ce, de façon significative ou remarquable.

Cinq dilemmes sont significativement présents dans une facette. Nous les explicitons en suivant l'ordre du tableau n° 19, à savoir l'importance de leur présence dans le discours des MS :

- pour **54,4%** de ses apparitions, le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix » est repéré dans la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement** » ;
- le dilemme « intervenir, faire pour l'ES **ou** s'effacer, le laisser faire seul » apparaît pour **94,7%** dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » ;
- le dilemme « transmettre le métier **ou** faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse » est présent pour **70,5%** dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » ;
- le dilemme « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation » est pointé pour **19,6%** dans la facette « **accueil de l'ES dans des classes** » ;
- le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le contrôler » est observé pour **86,4%** dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** ».

Les trois autres dilemmes, dont pourcentage n'est pas significatif, traversent respectivement trois facettes de façon remarquable :

- le dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES **ou** l'aider à les faire émerger » est présent pour **80%** dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » ;
- le dilemme « être collègue avec l'ES **ou** être formateur de l'ES » est repéré pour **41,7%** dans la facette « **accueil, Intégration de l'ES** » ;
- le dilemme « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » pointe pour **50%** dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** ».

Le tableau n° 19 indique qu'en termes de significativité ou de présence remarquable, chaque facette « a » son dilemme. Cela laisse à penser que l'activité déployée dans chaque

facette engendre un dilemme particulier. Cependant, hormis le dilemme « intervenir, faire pour l'ES **ou** s'effacer, le laisser faire seul » qui sature la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » (94,7%) et le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le contrôler » qui apparait pour 86,4% dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** », tous les autres dilemmes sont observés dans plusieurs facettes. Cela souligne que cette fonction est relativement difficile à assumer.

Nous présentons à présent pour chaque facette les dilemmes qui leur sont associés pour avoir une représentation claire de la répartition des dilemmes dans l'architecture de la fonction.

Trois facettes présentent un seul dilemme :

- dans la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement** », nous observons le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix ». Avec 54,4% ce résultat est significatif pour ce dilemme ;
- dans la facette « **accueil de l'ES dans des classes** », c'est le même cas pour le dilemme « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet » qui apparait significativement avec 19,6% ;
- enfin dans la facette « **accueil et intégration de l'ES** », nous observons la présence remarquable du dilemme « être collègue avec l'ES **ou** être formateur de l'ES » avec 41,7%.

Deux facettes affichent un lien avec deux dilemmes :

- dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** », le premier dilemme, avec un résultat significatif est « intervenir, faire pour l'ES **ou** s'effacer, le laisser faire seul » (94,7%) et le second « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation » apparait avec 41,2% ;
- dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** », nous pointons le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le

contrôler » avec un résultat significatif de **86,4%** et le dilemme « soutenir l'ES *ou* l'évaluer » (**45%**).

Une facette présente trois dilemmes et plus : la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » avec les dilemmes « transmettre le métier *ou* faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse » avec un résultat significatif (**70,5%**), la facette « pointer les erreurs et les réussites de l'ES *ou* l'aider à les faire émerger » (**80%**) et « soutenir l'ES *ou* l'évaluer » (**50%**).

Il est cependant nécessaire de relativiser ces pourcentages au regard de l'importance que prennent certains dilemmes et certaines facettes, dans les propos des MS. Ainsi, nous soulignons un résultat dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** », celui du dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES *ou* le laisser libre de ses choix » qui est de **15,8%**. En effet ce dilemme est le plus repéré dans l'ensemble des huit dilemmes dans les propos des MS (27,1%) dans une facette, elle-même également fortement présente dans le discours des MS (17,5%). Ce résultat de 15,8% représente donc un nombre conséquent de TP qu'il nous semble important de ne pas négliger.

Enfin, le tableau n° 19 montre la faible présence de dilemmes dans les trois facettes suivantes :

- la facette « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** » ;
- la facette « **travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement** » ;
- la facette « **accès, gestion, formation à la fonction de MS** ». Dans cette facette, le dilemme le plus observé (16,7%), « être collègue avec l'ES *ou* être formateur de l'ES », est lui-même peu présent dans les propos des MS (5,7%).

Ces premiers éléments d'analyse quantitative, issus du tableau n° 19, nous permettent de mettre en évidence la présence des dilemmes dans chacune des neuf facettes qui structurent l'architecture de la fonction de MS.

Nous présentons donc dans le chapitre suivant la seconde partie de l'analyse (cf. p. 223) qui est qualitative portant sur la compréhension de l'activité réelle du MS quand il est confronté à des dilemmes.

2. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans les différents dilemmes

Cette analyse de type qualitatif nous amène à comprendre : comment un MS gère un dilemme (avec ou sans difficultés), dans quelle pratique d'accompagnement et de conseil il se trouve et quelles ressources il sollicite pour cela.

Nous cherchons également à saisir dans l'activité ce qui lie un dilemme à une facette et pourquoi certaines facettes sont saturées en dilemmes alors que d'autres ne présentent pas de dilemme identifié dans les traces d'activité.

Ainsi dans chaque facette, pour le ou les dilemmes associés mis en évidence ci-dessus, nous avons choisi de présenter une ou deux illustrations parmi toutes celles identifiées dans le corpus. Nous procédons de façon identique pour chaque analyse avec une partie descriptive en trois temps et une partie interprétative.

- **Concernant la partie descriptive**

- dans un premier temps nous situons le dilemme dans la facette en précisant la nature de celle-ci en termes de contenu. Nous précisons le registre auquel appartient la trace d'activité dans laquelle est repéré ce dilemme. Nous apportons également quelques éléments de contexte pour amener des éléments de compréhension : la discipline d'enseignement du MS qui s'exprime ainsi que d'éventuelles précisions sur des particularités que pourraient présenter l'enseignement de cette discipline;
- dans un second temps nous présentons dans un encadré la trace d'activité choisie. C'est dans le morceau de dialogue (ex : TP 245/248) mis en évidence **en rouge** que l'on repère le dilemme⁴³ ;
- dans un troisième temps nous développons l'activité réelle du dilemme en déterminant les éléments suivants :
 - l'action principale et les éventuelles actions secondaires, le noyau de l'activité du MS ;
 - ce qui oriente son activité (sens), le mobile dans lequel l'identification des destinataires (principal et sur-destinataires) est nécessaire ;
 - l'opérationnalisation de l'action en explicitant les ressources (efficacité), les postures et les moyens mis en œuvre par le MS.

Ci-dessous, le tableau n° 20 présente à nouveau la « matrice d'analyse » (cf. chapitre 3, p. 217) à partir de laquelle toutes les traces d'activité (avec et sans dilemmes) seront analysées.

⁴³ Nous procéderons de façon identique pour tous les encadrés présentant un dilemme.

Tableau n° 20 : matrice d'analyse de l'activité réelle vierge

Trace d'activité			
Facette (F) Registre (R)			
Analyse de l'activité réelle			
Eléments constitutifs de l'activité		Repérage des éléments constitutifs de l'activité dans la trace	Spécification des éléments constitutifs de l'activité
SENS	Actions et buts		
	Mobile (pourquoi)		
	Destinataires (pour qui)		
EFFICIENCE	Opérations ressources		
	postures		

Nous cherchons à mettre en évidence ce qui pousse le MS à choisir une option par rapport à l'autre dans le conflit qui s'exprime. Seront soulignés les éléments constitutifs de l'activité : actions, mobiles, destinataires et opérations (ressources, postures).

- **Concernant la partie interprétative**

Nous cherchons l'origine des ressources mobilisées ainsi que l'origine des intentions qui motivent le MS. Nous interprétons donc les choix de chaque MS en termes de pratiques d'accompagnement et de conseil. Nous mettons alors en évidence les enjeux sous-jacents dans chaque cas, du point de vue de l'autonomie pour l'ES et de celui du rôle et du statut pour le MS. Nous apportons ainsi des éléments qui permettent d'objectiver la forme de pratique d'accompagnement et de conseil privilégiée par chacun. Nous qualifions également la façon dont le MS gère le dilemme entre le « dilemme assumé » et le « dilemme éludé ».

La synthèse nous permettra d'émettre des hypothèses sur les liens entre dilemmes et facettes.

2.1. La facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » et ses deux dilemmes : « intervenir, faire pour l'ES *ou* s'effacer, le laisser faire seul » et « établir le parcours de l'ES *ou* lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »

Dans cette facette, nous observons le plus grand nombre de TP sur l'ensemble des IS (19%). Y sont situées, toutes les traces de l'activité des MS rendant compte de ce qu'ils font à propos des visites réalisées auprès de l'ES : la gestion de la temporalité de ces visites, l'activité qu'ils y déploient quand ils observent l'ES en situation d'enseignement dans le but d'évaluer ses compétences professionnelles.

Dans cette facette, le tableau n° 19 (p. 247) met en évidence la présence d'un premier dilemme : « intervenir, faire pour l'ES *ou* s'effacer, le laisser faire seul » dont le pourcentage d'apparition est significatif (94,7%). Il est le seul dilemme à saturer une seule facette.

Le second dilemme « établir le parcours de l'ES *ou* lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation », pointé dans cette facette est certes moins fréquemment observé que le premier mais c'est dans cette facette que son pourcentage d'apparition est le plus important (41,2%) même s'il n'y est pas significatif.

2.1.1. Le dilemme « intervenir, faire pour l'ES ou s'effacer, le laisser faire seul »

Nous présentons pour ce dilemme, l'analyse d'une trace d'activité relevant du registre 2 « le temps de la visite : le MS en début de visite, son positionnement dans l'espace d'enseignement, la gestion de son statut dans la classe, la gestion du temps d'observation et de la fin de la visite, l'observation de l'ES : les outils d'observation, les objets d'observation (ES, élèves, médias, éléments du contexte...) » (cf. chapitre 3, p. 199-200), dans laquelle le dilemme « intervenir, faire pour l'ES ou s'effacer, le laisser faire seul » est présent.

L'extrait qui suit est issu de l'IS du MS8, enseignant en EPS. La visite se déroule lors d'une séance d'enseignement en gymnastique sportive dans un gymnase. L'ES a choisi d'organiser sa classe par ateliers, travail dans lequel il est contraint d'aller d'un atelier à l'autre pour donner les consignes, gérer des questions de sécurité, réguler les apprentissages. Il est donc parfois nécessaire pour le MS de se déplacer pour s'approcher afin d'entendre ce que dit l'ES ou pour observer la pratique des élèves suite aux consignes données par l'ES sans pour autant perturber le cours puisque l'ensemble des participants est en mouvement. En effet, en EPS dans la mesure où le corps est mis en jeu, les élèves sont amenés à se déplacer dans des espaces qui ne sont pas forcément fermés, contexte relativement différent de celui d'une situation d'enseignement en salle de classe dans une autre discipline scolaire. Cela conditionne non seulement le travail de l'enseignant mais aussi celui du MS qui peut choisir de se déplacer en même temps que l'ES pour recueillir de l'information.

TP235/262 E8 :

235.« SO: d'accord, donc j'observe, je suis où dans le gymnase ?

236.MS : *je suis dans un coin, j'essaie de me faire oublier pour pas qu'il sente ma présence*

237.SO: ouais, vis à vis des élèves, je fais quoi ? ils me connaissent

238.MS : *les élèves me connaissent, ils ont l'habitude de me voir donc à la rigueur pour eux ça change pas grand- chose puisque je suis toujours dans les parages donc après libre à lui d'expliquer, ben voilà*

239.SO: j'en parle avec lui de ça, la façon dont il va me ?

240.MS : *oui, avant je lui dis voilà, tes élèves, je vais être présente tout le long, donc est-ce que tu as besoin que tes élèves sachent que tu es évalué ou est-ce que tu veux leur dire ben non voilà, ou leur dire au dernier moment, ou avant, voilà*

241.SO: d'accord, en général enfin je sais pas, ils

242.MS : *souvent ils leur disent au moment, voilà ils regroupent les élèves, ils commencent, ben voilà, Mme R. va venir, voilà point*

243.SO: c'est tout ?

244.MS : *ouais*
 245.SO: *et est-ce que y'a des fois où j'interviens dans la séance ?*
 246.MS : *ah non*
 247.SO: *jamais*
 248.MS : *non, enfin pas jamais, bien sûr par exemple une séance de gym si je vois un élève où y'a un problème de sécurité, là tout de suite je vais pas intervenir auprès, si, y'a des fois j'interviens auprès d'élèves, non, je devrais pas, mais peut-être qu'à un moment donné je vais lui dire, attention tiens regarde, voilà, parce que*
 249.SO: *j'interviens auprès du stagiaire là?*
 250.MS : *y'a certainement un moment donné où j'ai dû intervenir directement, mais à la rigueur je le ferais avec n'importe quel collègue, et avec mes collègues, on fonctionne comme ça, en gym y'en a un qui est perché là-haut, moi je suis à un atelier, mon collègue arrive, il lui dit attention, voilà, mais je dirais, on fait la discipline comme si c'était dans notre cours, et je le fais, je le ferais pas avec tous mes collègues, mais y'en a certains où je sais qu'on fonctionne comme de la même manière et où je peux me permettre d'intervenir. Y'a des fois avec un collègue, on fait cours à deux, il est là*
 251.SO: *mais vis à vis du stagiaire, quels sont mes repères pour dire je peux y aller ou pas ?*
 252.MS : *je dirais si je pense qu'il faut intervenir tout de suite, je vais intervenir*
 253.SO: *sécurité*
 254.MS : *voilà, maintenant si c'est pas vital, ben à un moment donné je peux me dire*
 255.SO: *et vis à vis des élèves, si un élève me demande je fais quoi ?*
 256.MS : *merci pour la question parce que ça m'est déjà arrivé plus d'une fois !*
 257.SO: *est-ce que j'y vais, est-ce que je dis va voir, je fais quoi ?*
 258.MS : *j'essaie de lui dire va voir, c'est pas moi ton prof, voilà et ça, d'autant plus quand par exemple on a des stagiaires licence et où ils prennent nos cours, les élèves me disent madame, madame*
 259.SO: *là c'est pareil*
 260.MS : *madame elle regarde, tu vas voir le monsieur*
 261.SO: *parce que là c'est sa classe à lui ?*
 262.MS : *voilà, donc je le renvoie, en principe je le renvoie tout le temps, après je dirais quand on a vraiment avec le stagiaire, quand on a un feeling qui passe vraiment comme avec certains de mes collègues, ben je vais lui dire, ben tiens tu pourrais peut-être faire ça, voilà, mais comme je le ferais avec un autre collègue avec qui on fonctionne de la même manière quoi »*

Dans ce morceau de dialogue, il est question de l'activité du MS8 et notamment de l'action qui consiste à « prendre des informations sur le travail de l'ES dans tous les registres du métier » (action identifiée p. 208, chap. 3), en l'occurrence dans le moment de la visite :
 SO : « d'accord, donc j'observe, je suis où dans le gymnase ? MS : *je suis dans un coin, j'essaie de me faire oublier pour pas qu'il sente ma présence... »* (TP235-236).

Le but de cette action est d'avoir assez d'information sur l'acte d'enseignement de l'ES mais le mobile repose sur l'intention de ne pas gêner l'ES. La « gestion de la relation ES/MS en terme de statut, droit et devoirs, rôles de chacun, contrat » (p. 208) est une action secondaire de cette activité que le MS explicite : « *les élèves me connaissent, ils ont l'habitude de me voir donc à la rigueur pour eux ça change pas grand-chose puisque je suis toujours dans les parages donc après libre à lui d'expliquer, ben voilà* » (TP 238). La présence habituelle de cet enseignant dans l'espace de cours lui paraît un élément suffisant pour

considérer qu'il se fera oublier. Il est d'ailleurs en difficulté lorsque le sosie plus loin dans le dialogue lui pose la question de sa relation avec les élèves si ces derniers le remettent au cœur de l'acte d'enseignement en l'interpelant : SO: « et vis-à-vis des élèves, si un élève me demande je fais quoi ? », MS : « *merci pour la question parce que ça m'est déjà arrivé plus d'une fois !* », SO: « est-ce que j'y vais, est-ce que je dis va voir, je fais quoi ? », MS : « *j'essaie de lui dire va voir, c'est pas moi ton prof...* » (TP 255-258).

Son mobile est de laisser l'ES en responsabilité pleine et entière de sa classe mais il a du mal à mettre en œuvre clairement ce qu'il souhaite faire. Le questionnement du sosie semble avoir révélé au MS que la relation ES/MS/élèves n'est pas totalement limpide. Ce choix de mise à distance des élèves perturbe le MS. De même, il explique son positionnement dans l'espace « *dans un coin* », mais cette position en retrait adoptée est cependant mise à mal lorsque le sosie suggère une éventuelle intervention : SO : « y a des fois où j'interviens dans la séance ? » (TP 245). Cette question provoque un dilemme chez le MS mis en évidence dans ses propos par une contradiction : SO : « ... j'interviens dans la séance ? MS : *ah non*, SO: *jamais*, MS : *non, enfin pas jamais...* » (TP 245-248). A ce moment du dialogue, le questionnement du sosie qui le relance sur cette intervention possible pose au MS un problème de cohérence entre son intention initiale et ce qu'il vient de dire sur son activité : il se rend compte qu'il intervient quand même parfois, alors qu'il vient de dire qu'il n'intervient jamais. Confronté à cette contradiction, il explique pourquoi il intervient alors qu'il dit ne jamais le faire.

L'apparition de ce dilemme peut s'expliquer par la difficulté de choisir entre deux postures : « se positionner en second » (il cherche à se faire oublier), posture d'un MS qui observe un professionnel en devenir, responsable de son travail (Paul, 2009a) ou « imposer son intervention » et donc faire primer son choix, posture opposée qui n'est plus dans une logique de prise d'information distanciée mais qu'il justifie dans notre extrait à cause d'un contexte particulier. En effet, la sécurité en gymnastique, primordiale (« *vital* »), l'autorise alors à intervenir. D'un côté il prend en compte l'ES, comme un novice certes, mais capable de s'assumer et d'essayer ses choix et le positionne comme l'enseignant référent de la classe aux yeux des élèves : MS : « *madame elle regarde, tu vas voir le monsieur*, SO: *parce que là c'est sa classe à lui ? MS : voilà, donc je le renvoie...* » (TP 260-262). De l'autre côté, il choisit

d'intervenir si la situation en termes de sécurité peut mettre les élèves en danger : MS : « ... par exemple une séance de gym si je vois un élève où y'a un problème de sécurité,(...) peut-être qu'à un moment donné je vais lui dire, attention tiens regarde,... » (TP 248). Ces deux possibles alimentent un conflit dans le mobile de l'activité et provoquent le dilemme que doit gérer le MS dans son action d'observation : intervenir ou non. La préoccupation qui pousse le MS à intervenir est la mise en danger des élèves.

Nous pointons également que l'activité du MS est multi-adressée, destinée principalement à l'ES mais aussi aux élèves : MS : « les élèves me connaissent, ils ont l'habitude de me voir » (TP 238), « ...je vais être présente tout le long, donc est-ce que tu as besoin que tes élèves sachent que tu es évalué... » (TP 240), « si je vois un élève » (TP 248), SO : « vis à vis des élèves, si un élève me demande je fais quoi ? (TP 255), « MS : j'essaie de lui dire va voir, c'est pas moi ton prof » (TP 258), « madame elle regarde, tu vas voir le monsieur... » (TP 260). Cette double direction de l'activité, à la fois vers l'ES et vers les élèves sur-destinataires de son activité, est un élément de compréhension du conflit. En effet, l'intention première du MS, motivée par le respect de laisser à l'ES son statut d'enseignant responsable de la classe en adoptant une posture de « second », est perturbée par une question plus vitale pour lui : mettre les élèves en situation d'apprentissage en toute sécurité (la sécurité est une préoccupation centrale pour tout enseignant d'EPS). Cette nécessité lui fait choisir une activité dans laquelle, en intervenant directement sur l'ES, il impose une idée et en suggère une autre : MS : « ... je vais lui dire, attention tiens regarde... » (TP 248) ou MS : « ... ben je vais lui dire, ben tiens tu pourrais peut-être faire ça... » (TP 262). Les élèves deviennent alors les destinataires prioritaires de son activité d'observation initialement dirigée vers l'ES.

Dans cette activité, il s'appuie sur ses ressources professionnelles d'enseignant dans la mesure où il sait déceler quand il y a un risque. Alors il se doit d'intervenir. Il poursuit en argumentant que c'est une habitude de travail du collectif enseignant : MS : « mais à la rigueur je le ferais avec n'importe quel collègue, et avec mes collègues, on fonctionne comme ça » (TP 250) et dans le cas où il a construit un certain « feeling » avec l'ES, il le considère comme un collègue. Cependant il est bien dans la classe de l'ES en tant que MS et non en tant que collègue. La question de laisser à l'ES la responsabilité de sa classe quand il répond

à la question du sosie : SO : « parce c'est sa classe à lui ? » (TP 261) MS : *voilà...* » (TP 262) motive son choix de rester en retrait quand il observe l'ES et met en évidence sa responsabilité de MS en tant que formateur d'adultes de façon à laisser l'ES construire son autonomie d'enseignant. Le MS se trouve devant le conflit suivant : ne pas intervenir et « se positionner en second » (Paul, 2009a), ce qui suppose de la part du MS une certaine mise à distance de son activité dans le contexte de classe, partant du principe qu'il ne peut interférer en tant qu'observateur sur le déroulement de la séance au risque de ne pas permettre à l'ES d'assumer pleinement sa responsabilité d'enseignant à la fois comme concepteur de sa séance et comme « maître à bord » en situation de face à face avec les élèves. Pourtant, il y a des cas où il apparaît opportun pour ce MS d'intervenir puisque l'ES est aussi un collègue et qu'entre collègues « *on fonctionne comme ça* » (TP 250). D'un côté, il privilégie son activité d'observation et le statut de l'ES vis-à-vis des élèves dans une responsabilité pleine et entière, de l'autre, il se réfère au collectif enseignant et à ses habitudes d'enseignant travaillant au sein de ce collectif, dont fait partie l'ES. Il n'est alors plus question de prendre des informations pour l'évaluer mais simplement d'être en co-activité avec un collègue pour créer des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves.

L'action principale de cette activité relève de la facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » de la fonction de MS au service de la construction des compétences d'enseignant de l'ES. Elle est en conflit avec une seconde action qui appartient à son métier d'enseignant : travailler en co-activité avec l'ES dans la séance pour éviter une mise en danger des élèves ou tout du moins permettre une meilleure gestion de leur sécurité. L'objet de l'activité du MS devient la gestion de la situation d'enseignement pour les élèves.

Il choisit la seconde action avec l'idée de mettre en œuvre la première. Le dialogue avec le sosie lui permet de mettre au jour une activité contrariée, celle qui relève de sa fonction de MS et de l'action initiale de prise d'information sur la pratique d'enseignement de l'ES : MS : « *...y'a des fois j'interviens auprès d'élèves, non, je devrais pas...* » (TP 248), MS : « *... en principe, je le renvoie tout le temps...* » (TP 262). Pour se justifier, il va puiser dans les ressources de ses habitudes d'enseignant pour justifier son intervention auprès de l'ES

comme il l'aurait fait auprès d'un de ses collègues : MS : « ...y'a certainement un moment donné où j'ai dû intervenir directement, mais à la rigueur je le ferais avec n'importe quel collègue » (TP 250) et : MS : « ...mais comme je le ferais avec un autre collègue avec qui on fonctionne de la même manière quoi » (TP 262). C'est son rôle de MS « en retrait », celui dans lequel il renvoie toujours les élèves vers l'ES qu'il aurait souhaité tenir, qui reste au rang de principe. Son fonctionnement d'enseignant et son recours aux routines du collectif lui permettent de justifier et d'accepter pour lui-même ce qu'il repère comme activité, qu'il aurait peut-être dû faire, mais qu'il n'a pas faite. Il contrarie son activité de MS en choisissant de fonctionner comme un collègue avec l'ES.

Le MS8 assume néanmoins et conforte son choix pour clore le dialogue sur le sujet avec le sosie en utilisant deux arguments qu'il puise dans ses ressources d'enseignant : ses compétences en didactique de la discipline (sécurité et gestion d'ateliers en gymnastique) et le collectif enseignant et ses habitudes de travail.

Nous pouvons dire que nous sommes en présence d'un « dilemme assumé ». En effet, le dialogue avec le sosie met en évidence le dilemme et les hésitations qu'il suscite mais le MS explique ses décisions avec une relative sérénité.

La question du degré d'autonomie laissé à l'ES dans son acte d'enseignement est posée. Celle du rôle et du statut du MS l'est également car cette analyse semble mettre en évidence que l'expérience enseignante se met plus au service d'un accompagnement en tant qu'enseignant expert avec un collègue pair qu'avec un professionnel en formation.

2.1.2. Le dilemme « établir le parcours de l'ES ou lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »

Nous présentons pour ce dilemme une trace d'activité dans le registre 1 de la facette qui concerne la « gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments d'observation, gestion des objets qui rendent compte de la pratique (fiches, carnets...) » (cf. chapitre 3, p. 199-200).

L'extrait est issu de l'IS du MS2 enseignant de Mathématiques.

TP380/404 E2 :

380. « MS : Je ne sais pas si tu vas avoir cette difficulté là mais de savoir, d'être dans le conseil sans être, sans faire d'ingérence

381.SO : ouais

382.MS : S'il n'a pas forcément toujours envie de poser des questions ou de demander, comment tu fais pour aller voir ce qu'il fait vraiment

383.SO : et alors comment je fais ?

384.MS : Sans avoir l'air de fliquer, là tu verras c'est pas facile

385.SO : c'est quoi mes outils et mes...comment je fais?

386.MS : Là j'ai pas trop de conseils à te donner parce que j'expérimente le truc cette année !

387.SO : ouais et alors, tu fais quoi là ?!

388.MS : J'avance à vue, parce que jusque-là j'ai rencontré des gens qui étaient plutôt très demandeurs, qui se posaient plein de questions, qui, et là je suis avec quelqu'un qui pose pas beaucoup de questions

389.SO : alors il faut que j'essaie quoi ?

390.MS : Alors je finis, t'essaie de lui demander quand même parce qu'il faut quand même qu'on sache ce qu'il fait, tu peux pas aller le voir tous les jours donc savoir si ça se passe bien entre temps, s'il avance dans la progression, t'es obligée de lui demander « t'as fait un devoir ? tu comptes faire un devoir quand ? t'en es où ?

391.SO : et il me répond ?

392.MS : Ben il te répond mais s'il te répond pas, faut quand même aller à la pêche aux informations quand même

393.SO : je finis par lui demander concrètement des trucs

394.MS : Ben tu finis par lui demander hein un carnet de bord, ça te donne une idée quand même de ce qu'il a fait ces dernières semaines, et puis voilà, mais t'es à la limite de ton rôle quoi, c'est un côté flicage qui

395.SO : mon rôle de collègue

396.MS : De collègue voilà, après la relation collègues elle devient difficile parce que t'es pas dans la surveillance mais

397.SO : et ça m'embête ?

398.MS : Tu verras, c'est pas très confortable

399.SO : ouais, ouais, c'est pas très cool, d'accord, bon

400.MS : Voilà mais en même temps tu peux pas avancer comme ça en disant

401.SO : et qu'est-ce qui va m'aider à trouver des solutions, comment je fais pour m'en sortir?

402.MS : Là tu peux demander l'appui du référent qui peut faire une intervention générale et pousser les stagiaires à contacter leur tuteur, sans que ceux-ci leur demandent quoique ce soit quoi

403.SO : il peut passer par le biais de l'institution, le côté un petit peu

404.MS : *Voilà, pour leur rappeler que quand même ils sont, y'a pas forcément toujours des choses à montrer mais faut quand même qu'il tienne compte de cette présence-là »*

Nous repérons dès le début du dialogue que le MS pose directement le dilemme au sosie : « MS : *Je ne sais pas si tu vas avoir cette difficulté là mais de savoir, d'être dans le conseil sans être, sans faire d'ingérence »* (TP 380). Il explique alors dans quelles circonstances il a dû gérer ce dilemme.

Le dilemme apparaît de nouveau en d'autres termes dans l'action principale qui est de « prendre des informations sur le travail de l'ES » : MS : « *s'il n'a pas forcément toujours envie de poser des questions ou de demander, comment tu fais pour aller voir ce qu'il fait vraiment »* (TP 382) ; MS : « *sans avoir l'air de fliquer, là tu verras c'est pas facile »* (TP 384). Son but est bien d'obtenir assez d'informations pour avoir suffisamment d'éléments pour évaluer les besoins, les difficultés, les progrès de l'ES car il le dit de nouveau quelques TP plus loin : MS : « *... parce qu'il faut quand même qu'on sache ce qu'il fait...* » (TP 390). Par deux fois et encore en fin d'extrait, il exprime que cette situation est difficile à tenir.

Une seconde action est repérée dans l'activité : « gérer la relation ES/MS en termes de statuts, droits et devoirs, rôles de chacun » : MS : « *... après la relation collègues elle devient difficile parce que t'es pas dans la surveillance...* » (TP 396). Son but est d'installer une relation de confiance de collègues entre eux.

Pour ces deux actions, le mobile du MS dans cette activité est d'éviter d' « avoir l'air de fliquer l'ES ». C'est ce qui est vital pour lui et qui lui pose un problème par rapport au but de la première action qu'il n'arrive pas à atteindre véritablement.

Les deux postures sont claires dans les propos du MS et il les oppose en faisant un choix : « se positionner en second » et laisser l'ES s'organiser comme il le souhaite et non « imposer une décision » en demandant des comptes sur la planification de l'enseignement de l'ES. Le choix du MS au départ est de laisser l'ES organiser son projet de travail et de ne pas lui imposer le sien.

Le destinataire de l'activité du MS est l'ES mais elle lui est aussi destinée car il a besoin des informations sur cette activité pour réguler avec l'ES et l'aider si besoin. Son activité est contrariée car il souhaite attendre les questions ou les demandes de l'ES mais il se sent contraint d'intervenir.

Il opérationnalise son action en dévoilant une posture dans laquelle il s'impose : MS : « ... t'es obligée de lui demander « t'as fait un devoir ? tu comptes faire un devoir quand ? t'en es où ? » SO : « et il me répond ? » MS : « Ben il te répond mais s'il te répond pas, faut quand même aller à la pêche aux informations quand même » SO : « je finis par lui demander concrètement des trucs ». Il précise la ressource qu'il utilise qui est l'accès au carnet de bord MS : « Ben tu finis par lui demander hein un carnet de bord, ça te donne une idée quand même de ce qu'il a fait ces dernières semaines, et puis voilà... » (TP 390-394). Il questionne l'ES sur la progression, sur l'évaluation et sa planification et il demande des traces concrètes. Il gère donc le projet de l'ES ou certains éléments de ce projet à partir du moment où cet ES ne lui apporte pas d'éléments concrets de son travail de préparation de cours. Il ne peut pas arriver alors au but de l'action principale. Il se résout à sacrifier son mobile qui est « *de ne pas fliquer l'ES* » et le but de la seconde action qui est d'installer une relation de confiance entre collègues : MS : « ... mais t'es à la limite de ton rôle quoi, c'est un côté flicage... » SO : « mon rôle de collègue » MS : « De collègue voilà, après la relation collègues elle devient difficile parce que t'es pas dans la surveillance mais » (TP 394-396). Il est véritablement dans une activité contrariée, assumée certes mais qu'il regrette de devoir faire : MS : *Tu verras, c'est pas très confortable* » SO : « ouais, ouais, c'est pas très cool, d'accord, bon » MS : *Voilà mais en même temps tu peux pas avancer comme ça...* » (TP 398-400).

Ses ressources sont principalement issues, dans un premier temps, de son expérience de MS qui est déjà relativement importante puisqu'il a assumé huit fois cette fonction en 20 ans d'enseignement. Cette expérience lui a permis de construire une façon de gérer un contrat relationnel et de formation avec les ES et le laisse pourtant démuné face à cette nouvelle situation : MS : *Là j'ai pas trop de conseils à te donner parce que j'expérimente le truc cette année !* » SO : « ouais et alors, tu fais quoi là ?! » MS : « *J'avance à vue, parce que jusque-là j'ai rencontré des gens qui étaient plutôt très demandeurs, qui se posaient plein de questions, qui, et là je suis avec quelqu'un qui pose pas beaucoup de questions* » (TP 386-388).

Dans un second temps, il a recours au collectif de formateurs mais aussi à l'institution qui cadre la formation en donnant des contraintes non négociables si besoin. Dans ce moment de difficulté il prend appui sur cet élément extérieur comme quelque chose qui ne devrait pas être nécessaire mais qui le devient si l'ES ne respecte pas le contrat engagé : MS : « voilà, pour leur rappeler que quand même ils sont, y'a pas forcément toujours des choses à montrer mais faut quand même qu'il tienne compte de cette présence-là » (TP 404). C'est une référence pour tous les acteurs de la formation à laquelle ni l'ES ni le MS ne peuvent déroger puisque c'est une commande de l'IUFM. L'activité a donc encore un sur-destinataire : l'institution de formation.

L'activité identifiée dans ce dilemme positionne ainsi le MS en tant que formateur d'adulte puisque l'ES et la construction de ses compétences d'enseignant est au cœur des préoccupations de son travail d'accompagnement et de conseil. Elle met en évidence la problématique de l'accès à l'autonomie de l'ES dans une temporalité de formation contrainte. Ce MS est dans une situation de transformation d'une activité qu'il avait stabilisée dans ce que Paul (2009b) appelle « l'effet d'ensemble ». Il cherche à s'adapter au profil différent de cet ES en gardant une posture de second tout en étant conscient des limites de ce choix. Il souhaite favoriser la socialisation professionnelle de l'ES, lui faire prendre conscience des exigences du métier, comme la nécessité de préparer ses cours, au détriment peut-être de la qualité de relation avec l'ES qu'il pourrait avoir en tant que collègue.

Néanmoins, la question de l'autonomie de l'ES et des moyens mis en œuvre pour la construire, tout en respectant les contraintes de la formation, est posée. Le MS maintient une cohérence entre sens et efficience mais il exprime des difficultés et des questions relatives à un inconfort attribué à un manque d'outils ou de repères pour valider sa forme de gestion du contrat de formation expérimenté avec l'ES. Il ressort de cette analyse une sensation d'insécurité dans un rôle et un statut de formateur assumés par le MS.

2.2. La facette « analyse de la pratique avec l'ES » et ses quatre dilemmes : « transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse », « pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger », « soutenir l'ES ou l'évaluer », « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »

Dans cette facette, l'activité des MS s'inscrit dans le registre 1 qui concerne la « gestion du choix des lieux, de la planification des moments d'échange, d'entretien sur sa pratique d'enseignement, sur la pratique d'un collègue ou sur celle du MS lui-même, par rapport aux autres temps de travail avec l'ES » ou dans le registre 2 dont l'objet est le « temps de l'entretien : le début, la gestion de son déroulement et de la fin, les formes de l'interaction, les contenus abordés » (cf. chapitre 3, p. 200-201).

Nous présentons quatre dilemmes pour cette facette (cf. tableau n° 19). Le premier « transmettre le métier **ou** faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse » est significativement présent (**70,5%**). Les deux suivants « pointer les erreurs et les réussites de l'ES **ou** l'aider à les faire émerger » et « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » sont essentiellement recensés dans cette facette (**80%** et **50%**). Le dernier « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix » est présent dans cette facette pour **15,8%**. Nous avons néanmoins choisi de l'illustrer car ce dilemme est le plus recensé dans l'ensemble des IS (27,1%) et cette facette se place en seconde position dans le discours des MS (17,5%).

2.2.1. Le dilemme « transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse »

Nous présentons pour ce dilemme une trace d'activité positionnée dans le registre 2 : gestion du temps de l'entretien : le début, l'organisation de son déroulement et de la fin, les formes de l'interaction, les contenus abordés (cf. chapitre 3, p. 200-201). L'extrait proposé est issu de l'IS du MS2, enseignant en Mathématiques.

TP156/166 E2 :

149.SO : ok, donc je me retrouve par exemple dans une salle comme ça

150.MS : *Oui oui, par exemple dans une salle toute simple, oui histoire d'avoir un lieu sans être entendu*

151.SO : et comment je m'y prends là ?

152.MS : *Euh tu peux lui demander ce qu'il a pensé de sa séance, comment il l'a vécue, est-ce qu'elle s'est déroulée comme il l'entendait, quelles difficultés il a rencontrées, quelles difficultés, ça peut être gestion du groupe, ou pour faire passer tel contenu mathématique, comment d'abord il l'a vécue*

153.SO : comment il l'a vécue

154.MS : *Oui*

155.SO : sur son ressenti

156.MS : *« Ca permet de voir si il a été à la fois à l'écoute du groupe et puis est-ce qu'il a réfléchi, est-ce qu'il a fait le point lui aussi ou est-ce qu'il a fini sa séance et hop, il est parti, terminé*

157.SO : d'accord

158.MS : *Est-ce qu'il a réfléchi après, et puis est-ce qu'il a un peu analysé ce qui s'est passé, si y'a eu un point ou deux délicats, est-ce qu'il a réfléchi à la façon dont il aurait pu gérer ça autrement, est-ce que il a des réponses, est-ce que il a des explications, parce que ça permet d'apporter pas un truc tout fait, parce que si tu commences par lui donner ton avis, tu vas forcément lui couper l'herbe sous le pied, tu auras du mal à savoir ce qu'il pense vraiment*

159.SO : est-ce que j'ai un avis ?

160.MS : *Euh moi j'ai envie de dire oui, tu as un avis, mais c'est pas la première chose à lui donner peut-être, ce qu'il faut qu'il comprenne, c'est que quels que soient ses choix, l'important c'est qu'il soit en mesure de les justifier, donc à la limite ton avis, tu le donnes si tu sens qu'il est un peu perdu quoi. Disons que là j'ai fait ça mais ça s'est mal passé, je sais pas comment j'aurais pu faire, tu peux lui donner des pistes à ce moment là*

161.SO : alors à ce moment là

162.MS : *Tu devrais peut-être essayer, tiens, enfin voilà, peut-être donner des pistes à ce moment-là, mais pas avant quoi*

163.SO : d'accord

164.MS : *Parce que sinon la réflexion forcément elle s'arrête quoi, il va pas réfléchir si déjà tu lui donnes la solution*

165.SO : et à partir du moment où il m'a donné son ressenti, est-ce que j'embraie sur quelque chose de particulier, comment je fais ?

166.MS : *Alors pfff, oui ça va dépendre des situations, oui peut-être essayer de l'amener à vraiment réfléchir si la situation se reproduisait, comment est-ce qu'il s'y prendrait, comment est-ce qu'il peut vraiment l'amener à réfléchir, à trouver des idées quoi pour gérer ça autrement, et je sais pas, si il avait prévu des exercices et puis sur une heure, il a passé ¾ d'heure à corriger, bon ben c'est clair que ça coince, parce que ça paraît long aux élèves ils décrochent, finalement qu'est-ce qu'il aurait pu faire pour ne pas être dans cette situation-là, trouver des pistes, il doit arriver à trouver des idées quand même, éventuellement tu lui en donnes mais c'est surtout dans cet esprit-là quoi... »*

Le MS sort d'une situation d'observation d'une séance mise en œuvre par l'ES. Il est question dans ce dialogue de la façon dont le sosie doit s'y prendre pour travailler avec l'ES sur l'analyse de sa pratique. Très concrètement le MS présente dans un premier temps le lieu et les conditions dans lesquelles va se dérouler l'entretien : SO : « ok, donc je me retrouve par exemple dans une salle comme ça » MS : « oui oui, par exemple dans une salle toute simple, oui histoire d'avoir un lieu sans être entendu » (TP 149-150). Ce MS privilégie la tranquillité et la confidentialité.

L'action développée dans cette activité est de « jouer le rôle de miroir pour l'ES dans l'analyse de sa pratique » (cf. chapitre 3, p. 208). Dès la question du sosie à propos de la procédure à suivre, le MS expose la chronologie de l'opérationnalisation de son questionnement. Il commence par une ouverture du dialogue qui laisse la parole à l'ES afin qu'il s'exprime sur le ressenti de ce qu'il vient de vivre pour ensuite cibler les difficultés : MS : « Euh tu peux lui demander ce qu'il a pensé de sa séance, comment il l'a vécue, est-ce qu'elle s'est déroulée comme il l'entendait, quelles difficultés il a rencontrées (...) comment d'abord il l'a vécue » (TP 152). Il révèle rapidement le but de cette question : avoir des informations sur la prise en compte des élèves par l'ES ainsi que sur son intérêt pour l'analyse de ce qu'il vient de réaliser : MS : « ça permet de voir si il a été à la fois à l'écoute du groupe et puis est-ce qu'il a réfléchi, est-ce qu'il a fait le point lui aussi ou est-ce qu'il a fini sa séance et hop, il est parti, terminé » (TP 156).

Il poursuit son explication et exprime clairement son mobile qui le pousse à choisir de débiter l'entretien avec la volonté de donner à l'ES la possibilité de dévoiler son point de vue, ses questions et ses problèmes. Il souhaite surtout ne pas influencer en quoi que ce soit la parole de l'ES : MS : « ... parce que ça permet d'apporter pas un truc tout fait, parce que si tu commences par lui donner ton avis, tu vas forcément lui couper l'herbe sous le pied, tu auras du mal à savoir ce qu'il pense vraiment » (TP 158). Il semble avoir conscience de la relation dissymétrique qui existe entre l'ES et lui qui le positionne comme un expert avec une parole qui prendrait le pas sur celle de l'ES si elle était apportée en premier.

Le MS est dans une activité essentiellement adressée à l'ES. Il est cependant fortement impliqué dans la situation car il analyse le degré de difficulté de l'ES pour pouvoir décider à

quel moment il sort de son rôle de miroir avec une posture de second pour amener sa proposition et influencer alors le choix de l'ES. Les élèves sont présents et sur-destinataires de cette activité mais ils sont ici considérés comme des éléments de l'activité d'enseignement de l'ES. Il cherche à faire repérer à l'ES comment l'activité des élèves peut lui permettre d'analyser la sienne.

Il choisit délibérément une posture de second tout en exprimant cette autre possibilité de commencer par donner son avis. Le sosie pousse le MS à s'expliquer avec cette deuxième posture envisagée mais qu'il ne souhaite pas tenir. Le MS se questionne alors et hésite légèrement à propos de son choix initial : chercher à laisser l'ES s'exprimer avant lui : MS : « *Euh moi j'ai envie de dire oui, tu as un avis, mais c'est pas la première chose à lui donner peut-être...* » (TP 160). Mais très vite ce premier mobile très prioritaire qui est de permettre à l'ES de développer sa réflexion est argumenté précisément tout en laissant apparaître un second mobile opposé : ne pas laisser l'ES sans réponse à un problème et en difficulté : MS : « *... ce qu'il faut qu'il comprenne, c'est que quels que soient ses choix, l'important c'est qu'il soit en mesure de les justifier, donc à la limite ton avis, tu le donnes si tu sens qu'il est un peu perdu quoi. Disons que là j'ai fait ça mais ça s'est mal passé, je sais pas comment j'aurais pu faire, tu peux lui donner des pistes à ce moment-là* » SO : « *alors à ce moment-là* », MS : « *Tu devrais peut-être essayer, tiens, enfin voilà, peut-être donner des pistes à ce moment-là, mais pas avant quoi* » (TP 160-162). Le MS est assez catégorique. Certes il lui est possible de donner son point de vue mais uniquement dans un second temps à la suite d'une réflexion à partir de ce que l'ES a dit de sa pratique et si et seulement si « *tu sens qu'il est un peu perdu* ». Il choisit de faire réfléchir plutôt que de transmettre : MS : « *Parce que sinon la réflexion forcément elle s'arrête quoi, il va pas réfléchir si déjà tu lui donnes la solution* » (TP 164).

L'objet de travail du MS durant tout le dialogue reste l'ES et la construction de ses compétences d'enseignant réflexif. Quelle que soit la pertinence des choix de l'ES à leur sujet, l'activité des élèves et leurs conditions d'apprentissage ne deviennent jamais l'objet de travail principal du MS. Ils sont un élément de la réflexion au service de la construction des compétences d'enseignant de l'ES. Ce MS mobilise une activité de MS formateur d'adulte accompagnant un jeune professionnel. Il fait référence à son métier d'enseignant pour

observer la pratique de l'ES et pour « jouer le rôle de miroir avec l'ES dans l'analyse de sa pratique ».

Son d'activité de formateur vise à amener l'ES à travailler la réflexion sur sa pratique. On peut considérer que cette activité de formateur est véritablement assumée car il termine le dialogue avec le sosie en expliquant qu'il est toujours possible de faire réfléchir et d'inciter l'ES à trouver une solution personnelle. Il poursuit en précisant d'autres façons d'opérationnaliser son action : MS : « ...*peut-être essayer de l'amener à vraiment réfléchir si la situation se reproduisait, comment est-ce qu'il s'y prendrait, comment est-ce qu'il peut vraiment l'amener à réfléchir, à trouver des idées quoi pour gérer ça autrement, et je sais pas, si il avait prévu des exercices et puis sur une heure, il a passé ¾ d'heure à corriger, bon ben c'est clair que ça coince, parce que ça paraît long aux élèves ils décrochent, finalement qu'est-ce qu'il aurait pu faire pour ne pas être dans cette situation-là, trouver des pistes...* » (TP 166). Il met l'accent sur la dimension réflexive en laissant une toute petite place pour l'autre possibilité qu'il considère peu opérante pour son activité : MS : « ... *il doit arriver à trouver des idées quand même, éventuellement tu lui en donnes mais c'est surtout dans cet esprit-là quoi...* » (TP 166).

Son activité de formation avec une posture de second peut être contrariée si ce MS choisit de donner sa propre réponse à l'ES mais elle est totalement assumée et argumentée dans les propos de ce MS.

Dans cette illustration, l'enjeu de l'autonomie de l'ES au regard de sa réflexion sur sa pratique est posé. Ce MS place l'ES devant ses capacités à prendre en charge son questionnement et son analyse, il tente de l'aider à réfléchir sur sa propre action sans lui dicter son avis ou ses propositions. Pour autant cette démarche semble difficile à tenir pour ce MS.

2.2.2. Le dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger »

Dans cette facette « analyse de la pratique avec l'ES », nous nous intéressons à un second dilemme globalement peu présent dans les propos des MS (2,4%) mais qui affiche 80% de ses apparitions dans cette facette. Il s'agit du dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES **ou** l'aider à les faire émerger ».

Comme dans le cas de l'illustration précédente, l'exemple de trace d'activité que nous présentons se situe dans le registre 2 de cette facette (cf. chapitre 3, p. 200-201). Cet extrait appartient à l'IS du MS9 enseignant d'EPS. Ce MS a assisté à une séance de gymnastique.

TP143/151 E9 :

143.MS : « voilà par rapport à ma pratique d'enseignant, poser la question, ben pourquoi tel individu fait le couillon là-bas, pourquoi celui-là est assis dans un coin et qu'il bouge pas, pourquoi celui-là est sur les barres alors que normalement on doit être sur le tapis et se poser des questions, est-ce qu'il est en difficulté, est-ce qu'il est puni, est-ce qu'il a pas compris, est-ce qu'il y arrive pas, enfin bon

144.SO: et ce questionnement-là, comment je lui donne à lui ?

145.MS : alors c'est un questionnement que je me fais moi pour essayer d'avoir une analyse du constat de ce qui se passe, et donc là quand y'a des soucis comme ça, on va avoir un entretien ensemble derrière, enfin un entretien, j'aime pas le terme d'entretien, ça fait un peu un inspecteur d'un côté

146.SO: un échange quoi

147.MS : on va avoir un échange mais je vais essayer de pas lui dire voilà ce que j'ai vu, je vais plutôt l'interroger, tiens j'ai constaté ça, qu'est-ce que tu en penses, comment ça se fait que, est-ce que toi tu as constaté, si oui qu'est-ce que tu as proposé, quelles hypothèses émet-tu par rapport à ce constat, et qu'est-ce que tu proposerais, alors des fois il constate, il a pas forcément de réponses, d'hypothèse explicative, des fois il a des bons questionnements, des bons constats mais il a pas les bonnes solutions derrière, bien souvent c'est ce qui se passe quoi, c'est il constate je dirais, ils sont pauvres en régulation, ils ont pas de remédiation, ils ont pas de choses à proposer

148.SO: alors je fais quoi là, je lui donne mes solutions ?

149.MS : après on peut lui donner un éventail de solutions, comme on dit y'a pas de formule magique en EPS, comme dans toutes les matières, y'a pas de, après on essaie de lui dire voilà, tu peux essayer ça, ça, ça par rapport à ça, pourquoi pas on sait pas si ça marchera, nous on constate quelque chose, on se dit tiens je vais essayer, on est pas sûrs que l'une ou l'autre fonctionne mais on va essayer de trouver des solutions quoi

150.SO: donc à ce moment, quand il est en difficulté sur les hypothèses ou les régulations derrière, je vais lui donner un panel de choses qui me sont venues à l'esprit ?

151.MS : voilà, on va lui faire partager un peu notre expérience... »

Comme dans le dilemme précédent, ce MS vient d'observer l'acte d'enseignement de l'ES et a porté une appréciation sur l'efficacité du travail de ce dernier. Il explique que suite à

cette situation, il souhaite avoir un entretien avec l'ES, mais il exprime très vite une réticence dans l'utilisation de ce terme d'« entretien » : *MS : « ... et donc là quand y'a des soucis comme ça, on va avoir un entretien ensemble derrière, enfin un entretien, j'aime pas le terme d'entretien, ça fait un peu un inspecteur d'un côté »* *SO : un échange quoi »* *MS : on va avoir un échange... »* (TP 145-147). Ce MS semble vouloir différencier deux situations d'entretien qu'il connaît : une première qu'il souhaite faire vivre à l'ES dans laquelle existe un échange et une seconde dans laquelle l'observateur renvoie un avis.

L'action dont il est question dans cet extrait est « jouer le rôle de miroir pour l'ES dans l'analyse de sa pratique » (cf. Chapitre 3, p. 208). Il explique au sosie que lui-même s'applique une forme de questionnement pour analyser objectivement la pratique qu'il observe et qu'il souhaite donner à l'ES les moyens de faire de même : « *MS : voilà par rapport à ma pratique d'enseignant, poser la question, ben pourquoi tel individu fait le couillon là-bas, pourquoi celui-là est assis dans un coin et qu'il bouge pas, pourquoi celui-là est sur les barres alors que normalement on doit être sur le tapis et se poser des questions, est-ce qu'il est en difficulté, est-ce qu'il est puni, est-ce qu'il a pas compris, est-ce qu'il y arrive pas, enfin bon* *SO : et ce questionnement-là, comment je lui donne à lui ?* *MS : alors c'est un questionnement que je me fais moi pour essayer d'avoir une analyse du constat de ce qui se passe... »* (TP 143-145). Son but est d'aider l'ES à construire un questionnement qui lui permette d'objectiver une analyse de sa pratique.

Son mobile consiste à ne pas faire l'analyse de la séance à la place de l'ES : « *pas lui dire voilà ce que j'ai vu »*.

Son seul destinataire est l'ES mais il est fortement impliqué puisqu'il prend comme repère ses propres outils d'analyse pour observer si l'ES suit cette logique, voire lui propose sa démarche.

Il souhaite ainsi adopter une posture de second qui donne la parole à l'ES et l'invite à faire émerger de son point de vue ce qu'il a réalisé et non tenir une posture de guide ou d'expert expliquant ce qu'il a vu, comment il évalue ce travail et quelles étapes suivre pour l'analyse.

Il développe ensuite comment il opérationnalise cet échange : MS : « ... *mais je vais essayer de pas lui dire voilà ce que j'ai vu, je vais plutôt l'interroger, tiens j'ai constaté ça, qu'est-ce que tu en penses, comment ça se fait que, est-ce que toi tu as constaté, si oui qu'est-ce que tu as proposé, quelles hypothèses émet-tu par rapport à ce constat, et qu'est-ce que tu proposerais...* » (TP 147). Ces propos montrent que ce choix de laisser l'ES pointer les éléments de la discussion n'est pas une position facile à tenir : « *je vais essayer de pas lui dire* » et il contredit dans le même temps cette intention puisqu'il poursuit sa phrase en expliquant qu'il l'interroge mais à partir d'un sujet de son choix : « *tiens j'ai constaté ça, qu'est-ce que tu en penses, comment ça se fait que, est-ce que toi tu as constaté,* » (TP 147). Dans la question qu'il pose à l'ES, il propose en fait son regard, son point de vue même s'il lui demande de le discuter. Il pointe à la place de l'ES ce qu'il a repéré dans la pratique de l'ES qu'il juge intéressant. Il n'agit pas conformément à ce qu'il a l'intention de faire. Cependant il ne semble pas pointer la contradiction car il assume l'alternance entre questionner et apporter des solutions à l'ES. Il explicite sa méthode de questionnement et l'argumente en expliquant les différentes formes de difficultés qu'il a déjà observées chez l'ES ou chez d'autres ES qu'il a pu accompagner dans les années précédentes.

Ce MS a 17 ans d'ancienneté dans le métier et a déjà assumé six fois la fonction de MS. Il a construit une expérience dans cette fonction et a formalisé des éléments récurrents observés dans le travail des ES, en l'occurrence dans leur façon de construire des compétences d'analyse de leur pratique, qu'il explique concrètement au sosie. Ce MS fait une évaluation précise des difficultés que rencontre l'ES dans ce processus de mise à distance de sa pratique : MS : « ... *alors des fois il constate, il a pas forcément de réponses, d'hypothèse explicative, des fois il a des bons questionnements, des bons constats mais il a pas les bonnes solutions derrière, bien souvent c'est ce qui se passe quoi, c'est il constate je dirais, ils sont pauvres en régulation, ils ont pas de remédiation, ils ont pas de choses à proposer* » (TP 147).

Son objet de travail porte sur la capacité de l'ES à analyser sa pratique. Il est bien dans une activité qui relève de cette fonction d'accompagnement et de conseil d'un jeune professionnel en devenir. Cependant, l'efficacité qu'il souhaite est conditionnée par une technique de questionnement pour laquelle il éprouve des difficultés face au constat qu'il

fait : « *ils sont pauvres en régulation, ils ont pas de remédiation* » et il finit par dire qu'il donne ses propres solutions : MS : « *après on peut lui donner un éventail de solutions (...) tu peux essayer ça, ça, ça...* » (TP 149). Ces solutions ne constituent pas la bonne réponse, il les présente comme des possibilités que l'ES peut tester. Néanmoins ce sont ses propres solutions et non celles qu'il aurait souhaité faire émerger de la part de l'ES s'il avait eu les moyens d'opérationnaliser son intention de permettre à l'ES de se mettre à distance de sa pratique. Il est dans une activité de transmission de son expérience : MS : « *voilà, on va lui faire partager un peu notre expérience...* » (TP 151).

Il a recours à des ressources de sa pratique d'enseignant et plus spécifiquement à son expérience d'enseignant réflexif : analyser la pratique de l'ES comme il le fait pour lui-même mais aussi amener l'ES à cheminer dans son analyse en utilisant sa propre démarche de questions-réponses. En fonctionnant de la sorte, le MS n'arrive pas véritablement à laisser toute la place qu'il souhaite à son stagiaire. Il pense lui donner le choix des points à discuter alors qu'il lui propose les siens. Il se substitue en quelque sorte à l'ES en pointant l'objet à analyser et reprend ensuite la posture de second en le laissant apporter ses propres éléments d'objectivation à propos de sa pratique.

Le dilemme est présent mais non identifié par le MS. Il contrarie son activité de MS puisque qu'il pointe l'objet de la discussion à la place de l'ES sans s'en rendre compte.

Dans cet exemple, l'enjeu de l'autonomie de l'ES au regard de sa réflexion sur sa pratique est mis en évidence. Ce MS exprime son intention de permettre à l'ES de conduire l'analyse de ses difficultés de mise en œuvre suite au constat de sa faiblesse dans ce domaine. Par ailleurs, la question du rôle et du statut de MS formateur ne paraît pas vraiment posée car ce MS explicite avec lucidité l'activité qu'il essaie de conduire avec l'ES et pour l'ES en utilisant ses propres compétences d'enseignant réflexif. Il n'en reste pas moins que l'intention n'est pas toujours suivie des opérations qu'elle nécessite. Il opte consciemment pour le partage d'expérience ce qui ne favorise pas la construction de compétences réflexives chez l'ES, tout en assumant ce choix qui renvoie à un mobile : ne pas laisser l'ES sans réponse à un problème.

De nombreux MS évoquent ce problème plus ou moins explicitement : comment faire entrer l'ES dans une analyse de sa pratique sans intervenir en donnant en premier son point de vue d'observateur expert ? Cette « double distanciation » (Paul, 2009b, p. 25) qui demande au formateur d'être lui-même praticien réflexif tout en donnant la possibilité à l'autre de penser par lui-même en ne « s'interposant pas entre le réel et la personne qu'il accompagne » (ibid, p. 25) est un travail de médiation qui est à l'origine de ces deux premiers dilemmes que nous rencontrons dans cette facette. Il suppose de construire des outils de questionnement spécifiques.

2.2.3. Le dilemme « soutenir l'ES ou l'évaluer »

Ce dilemme se répartit de façon sensiblement égale dans deux facettes : pour **50%** il est dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » et pour **45%** dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** ».

Nous présentons un extrait d'IS du MS10 enseignant d'anglais. Cette trace d'activité est positionnée, comme pour les deux illustrations précédentes, dans le registre 2 de la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** » qui concerne le « temps de l'entretien : le début, la gestion de son déroulement et de la fin, les formes de l'interaction, les contenus abordés » (cf. chapitre 3, p. 200-201).

TP345/352 E10 :

345.SO: « donc je discute avec les profs de l'IUFM ?

346.MS : *non, j'en ai déjà parlé avec Marie, je lui ai dit écoute Marie, là je pense que t'es au bout du rouleau, mais peut-être que je me trompe, donc, non, parce que encore une fois, j'évalue, et ils ont peur qu'on dise qu'ils s'en sortent pas, moi je veux dire, je le comprends bien ça, parce que elle veut être titularisée, elle veut y arriver et qu'on lui dise, parce que c'est rien d'autre que de lui dire t'es en échec dans l'heure, quand on leur dit ça, c'est comme ça qu'ils le réceptionnent donc c'est dur, c'est très violent, parce que déjà tu t'es tapé deux heures de cours avec le conseiller pédagogique au fond de classe et puis des pinpins qui font n'importe quoi, qui sont grossiers, enfin bon et après entretien où tu te prends que ça va pas fort quoi, donc j'en ai parlé avec elle, alors évidemment on a fait tout ce travail, ton cours, comment t'aurais pu le prendre, mais j'ai discuté avec elle, comment tu ressens ? ben je me sens pas bien en cours, je me sens pas bien parce que, et puis là c'est venu, parce que j'ai toujours voulu faire ça et que je me sens nulle, et voilà, donc on essaie de remonter un peu la manivelle en disant écoute, c'est pas toi qui est en cause, c'est que t'as des*

affreux jojos, c'est très très clair, moi j'ai été honnête, j'ai dit écoute, je les connais bien, ça fait trois ans que je les vois donc, et puis c'est vrai que l'année dernière, puisque à un moment, je lui ai dit, je lui ai pas dit parce que vous m'avez posé la question non plus, j'ai pas dit d'emblée, oh ben t'as la classe, la stagiaire, enfin bon, j'allais pas commencer comme ça parce que, mais c'est vrai qu'à partir d'un moment je lui ai dit, je lui ai dit il y a des explications à ça,

347.SO: y'a eu un précédent

348.MS : *c'est pas parce que t'es nulle, voilà, y'a quand même tout un faisceau de*

349.SO: donc j'étais psychologiquement, affectivement un peu

350.MS : *affectivement ouais,*

351.SO: psychologiquement

352.MS : *psychologiquement, c'est à dire que, l'affectif, même si on peut trouver quelqu'un agréable, il faut aussi qu'on garde, c'est pas une distance, je suis le maître, mais si on veut pouvoir lui dire un jour là ça va pas, il faut qu'on soit en mesure de le faire, on ne peut pas non plus être copains, enfin copain copine, peut-être après j'en sais rien mais l'année de stage, je pense qu'il faut, mais il faut être bienveillant, je crois que c'est vraiment le mot, il faut être bienveillant, et quand on voit quelqu'un qui s'effondre, qui souffre, il faut pas le laisser souffrir »*

De même que dans les deux exemples précédents, ce MS a observé l'ES en classe et se trouve dans la situation d'entretien qui suit. Il semble qu'il ait pointé de grosses difficultés pour l'ES.

L'action principale de cette trace d'activité est « renvoyer des feed-back, un avis sur sa pratique à l'ES ». Le MS doit démarrer l'entretien et son but est de dire à l'ES qu'il est en échec : MS : « ... *qu'on lui dise, parce que c'est rien d'autre que de lui dire t'es en échec dans l'heure...* » (TP 346). Cependant il ne le fait pas. Il démarre l'entretien en donnant directement un avis à l'ES qui n'est pas sur l'évaluation de sa pratique mais un jugement sur son état psychologique pour l'amener à s'exprimer dessus : MS : « ... *je lui ai dit écoute Marie, là je pense que t'es au bout du rouleau, mais peut-être que je me trompe...* » (TP 346).

Son mobile premier est de ne pas voir s'effondrer l'ES au motif qu'aucune analyse de la pratique ne lui semble alors envisageable. Il « prend en compte le profil de l'ES », le contexte et les circonstances et « s'adapte à l'imprévisible » (cf. chapitre 3, p. 208) : MS : « ...*quand on leur dit ça, c'est comme ça qu'ils le réceptionnent donc c'est dur, c'est très violent, parce que déjà tu t'es tapé deux heures de cours avec le conseiller pédagogique au fond de classe et puis des pinpins qui font n'importe quoi, qui sont grossiers, enfin bon et après entretien où tu te prends que ça va pas fort quoi...* » (TP 346). L'action principale est mise au second plan dans un premier temps. Une tension s'installe entre sa volonté d'être objectif, mobile qui donne du sens à l'action d'évaluer et son véritable mobile qui est de ne pas détériorer encore plus l'état psychologique de l'ES. Ce conflit le pousse à une action préalable : écouter

le ressenti de l'ES. Il adopte une posture de « soutenir, reconforter, rassurer l'ES » (cf. chapitre. 3, p. 213-214). Il expose clairement le dilemme au sosie : MS : « ... donc j'en ai parlé avec elle, alors évidemment on a fait tout ce travail, ton cours, comment t'aurais pu le prendre, mais j'ai discuté avec elle, comment tu ressens ? (TP 346).

Cette activité d'analyse de la pratique s'adresse à l'ES, cependant le MS a également un sur-destinataire : l'institution de formation. En effet, lorsque le MS fait part du travail de réflexion sur la pratique néanmoins réalisé en plus de l'écoute et du soutien de l'ES : « alors évidemment on a fait tout ce travail, ton cours, comment t'aurais pu le prendre », le MS montre qu'il est bien au clair sur la commande institutionnelle qui est d'évaluer le travail de l'ES même s'il le diffère. Son activité au cours de l'entretien est dirigée vers l'ES mais également vers l'institution de formation à qui il doit rendre compte. Nous sommes dans un accompagnement dont l'« effet d'ensemble » est contraint par le contexte de formation dans lequel il se déroule (Paul, 2009b).

Le MS opérationnalise son action d'écoute et de soutien. Il permet à l'ES d'exprimer son intérêt pour le métier et sa déception au regard de l'écart entre ses attentes et ce qu'il se voit faire. Il explique à l'ES que dans cette classe qu'on lui a attribuée, les élèves sont difficiles et qu'il n'est pas l'unique cause de son inefficacité : MS : « ... comment tu ressens ? ben je me sens pas bien en cours, je me sens pas bien parce que, et puis là c'est venu, parce que j'ai toujours voulu faire ça et que je me sens nulle, et voilà, donc on essaie de remonter un peu la manivelle en disant écoute, c'est pas toi qui est en cause, c'est que t'as des affreux jojos, c'est très très clair, moi j'ai été honnête, j'ai dit écoute, je les connais bien, ça fait trois ans que je les vois donc, et puis c'est vrai que l'année dernière, puisque à un moment, je lui ai dit, je lui ai pas dit parce que vous m'avez posé la question non plus, j'ai pas dit d'emblée, oh ben t'as la classe, la stagiaire, enfin bon, j'allais pas commencer comme ça parce que, mais c'est vrai qu'à partir d'un moment je lui ai dit, je lui ai dit il y a des explications à ça, » SO: « y'a eu un précédent, » MS : « c'est pas parce que t'es nulle, voilà, y'a quand même tout un faisceau de, » SO: « donc j'étais psychologiquement, affectivement un peu, » MS : « affectivement ouais, » SO: « psychologiquement » (TP 346-351).

De nouveau dans cette description du contexte d'enseignement de l'ES, il s'adresse à l'institution par le biais de l'établissement qui, selon lui, ne met pas l'ES dans des conditions favorables pour débiter et construire des compétences professionnelles. En effet, il connaît cette classe et la qualifie de difficile. Ce MS assume pour la 4^{ème} fois cette fonction et s'est trouvé l'année précédente confronté à la même situation avec un autre ES. Il donne alors à l'ES des circonstances atténuantes extérieures à son activité, sortes d'attributions causales externes qui expliqueraient une partie de son échec. Il se trouve dans une situation où son acte d'évaluation est mis à mal par un mobile qui relève du rapport humain.

Néanmoins ce MS ne perd pas de vue l'objet de son activité qui est de renvoyer des feed-back et un avis à l'ES. Pour autant il doit affronter le conflit suivant : comment rester assez détaché et professionnel sans laisser le personnel et l'affectif passer au premier plan, tout en restant en soutien nécessaire dans le cas où l'ES que l'on accompagne est affaibli psychologiquement ? A ce titre, différencier ce qui relève du personnel, du quotidien, et du professionnel est une problématique des activités de travail dans lesquelles une personne agit pour et avec un autre (Mayen, 2007) et de toute pratique d'accompagnement (Paul, 2009b ; Vial & Capparos-Mencacci, 2007). Ce MS exprime cette tension dans laquelle il s'adresse à une personne, tout en gardant assez de distance professionnelle pour ne pas perdre de vue le but de son action initiale, et pouvoir tenir son rôle d'évaluateur lucide et objectif : MS : « ... *si on veut pouvoir lui dire un jour là ça va pas, il faut qu'on soit en mesure de le faire...* » (TP 352). Il est confronté à deux mobiles qui le mettent en difficulté. Il essaie de préciser comment différencier objectivement les deux postures qui découlent de ce conflit et qui lui semblent difficiles à tenir.

Dans cette activité, il s'appuie sur son expérience de MS et distingue deux formes de relation à l'autre, l'une qui relève de la sphère personnelle « *copain copine* » et l'autre qu'il positionne dans la sphère professionnelle « *être bienveillant* » qu'il explicite: MS : « *psychologiquement, c'est à dire que, l'affectif, même si on peut trouver quelqu'un agréable, il faut aussi qu'on garde, c'est pas une distance, je suis le maître, mais si on veut pouvoir lui dire un jour là ça va pas, il faut qu'on soit en mesure de le faire, on ne peut pas non plus être copains, enfin copain copine, peut-être après j'en sais rien mais l'année de stage, je pense qu'il faut, mais il faut être bienveillant...* » (TP 352). Il choisit et assume son dilemme. S'il a à

choisir, il opte pour la personne plutôt que pour l'institution. Il contrarie volontairement son activité d'évaluateur en gardant une posture de soutien psychologique. Il fait néanmoins une différence claire entre les dimensions personnelle et professionnelle : MS : « ... *je crois que c'est vraiment le mot, il faut être bienveillant, et quand on voit quelqu'un qui s'effondre, qui souffre, il faut pas le laisser souffrir* » (TP 352).

L'activité développée par ce MS dans cet extrait relève bien des missions assignées aux MS chargés d'accompagner et de conseiller les ES puisque son objet de travail est l'ES et le développement de ses compétences d'analyse de sa pratique. Il utilise des ressources, certaines extraites de son métier d'enseignant pour ce qui relève de l'analyse du contexte et de la connaissance des élèves et d'autres issues de son expérience de MS, qu'il formalise et met à distance pour apprécier et objectiver ses moyens d'action en ce qui concerne son activité de conduite d'entretien de formation. Il s'appuie également sur ses connaissances du fonctionnement de l'institution.

Ce qui est en jeu dans cet extrait est l'autonomie de l'ES au regard de sa réflexion sur sa pratique. En effet, ce MS est à l'écoute de l'ES mais avec une distance professionnelle dans laquelle il cherche à rester objectif et bienveillant. Il n'y a pas de confusion de rôle pour ce MS entre celui d'enseignant, celui de formateur voire celui de la personne privée. Son activité s'appuie sur des connaissances issues de son expérience d'enseignant et de celle de MS.

2.2.4. Le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »

L'extrait présenté se situe toujours dans le registre 2 de la facette « analyse de la pratique avec l'ES » (cf. chapitre 3, p. 200-201). Il est issu de l'IS du MS5 enseignant d'EPS.

TP138/155 E5

138.SO: et en fonction de ses réponses euh je dis quoi moi ?

139.MS : *après si tu veux, si tu veux c'est qu'il se positionne, après s'il est en porte à faux avec le règlement intérieur de l'établissement, là tu lui dis, tu vois ce que je veux dire, j'essaie de, il faut que tu fasses la part des choses entre ce qui relève de l'incontournable, un élève qui n'est pas dispensé plus de 15 jours par certificat médical ne doit pas quitter l'établissement, donc*

140.SO: d'accord, donc par rapport au règlement

141.MS : *voilà, par rapport au règlement, après ben lui il accepte qu'ils soient assis sur le côté et qu'ils fassent leurs devoirs, ça, ça fait partie des questions que je me pose en me disant, est-ce qu'un conseiller péda peut dire à un stagiaire, ça, ça ne se fait pas dans la mesure où y'a rien qui dit que ça se fait pas quoi, si ce n'est le bon sens ou des choses que tu dis, tout élève doit avoir, enfin dans sa présence pouvoir être impliqué dans un truc ou quoi ou s'il fait ses devoirs, il va au CDI mais il reste pas là, mais je me dis, ça, c'est difficile, je trouve, c'est pas grand-chose tu vas me dire par rapport au*

142.SO: ben si

143.MS : *mais dans ce que tu dois transmettre à un futur enseignant, jusqu'à quel point tu dois poser un regard par rapport à ce que toi tu ne tolères pas ou ce que tu tolères, et ça je trouve, ça me pose toujours problème, parce que moi je suis vachement, ça tu vois moi je peux pas, le bruit, enfin le bruit, on s'entend, ça, pour moi c'est pas dans mes cours, mais maintenant est-ce que ça, s'il applique le règlement intérieur, si ben voilà quoi, et ça c'est toujours, alors c'est pour ça que je le fais aussi sous forme de questions, déjà est-ce qu'il s'en est rendu compte, est-ce qu'il s'est rendu compte qu'au fur et à mesure y'avait des gamins qui allaient s'asseoir ou des gamins qui avaient leur portable, (...), c'est super, quand t'es assis et même quand tu te déplaces, tu vois des choses, t'en vois plein, donc à partir de là, je l'écris, tu vois je l'écris, et moi ce que je veux, c'est que tu vois, s'il me dit je ferai, c'est réussir pour toi, (...) pour faire la différence entre s'il te dit, oh non, non, moi ça me gêne pas ils peuvent avoir leur portable, et s'il me dit, ah ben vraiment j'ai été pris par autre chose, j'ai pas fait attention mais si je l'avais vu, je lui aurais demandé d'aller le mettre dans la boîte, on a des boîtes où ils posent leurs affaires, ben pour moi*

144.SO: et dans le premier cas je fais quoi ?

145.MS : *dans le premier cas je vais lui dire ben écoute, c'est le portable on va regarder ensemble le règlement intérieur, et là tu peux pas tolérer parce que dans le règlement intérieur c'est pas accepté et après si tu veux, je peux pas porter de jugement on va dire sur l'enseignant quant à sa capacité d'investissement ou tu vois, d'un côté c'est pas grave les gamins ils ont le portable, le walkman, c'est que de l'EPS tu vois, et ben là, dans mon évaluation, dans ma validation, enfin ça va pas aller contre la validation d'un stagiaire mais dans mon évaluation ou si c'est toi qui doit faire le rapport, ben quand tu vas rédiger le rapport, dans la partie tu sais*

146.SO: éthique

147.MS : *éthique, responsabilité, prise en compte et tout ça, je préciserai, peut-être davantage de rigueur, ou un regard sur la construction de l'élève dans une enceinte scolaire, dans le rapport enseignant, j'aurai peut-être un petit mot là-dessus ou un bémol, tu sais, un enseignant qui manie la foi, la fermeté et le respect dans, tu vois*

148.SO: et si je le vois se braquer ?

149.MS : *alors si tu le vois se braquer, alors là c'est, enfin c'est pas de la négociation mais après c'est être capable de remettre en avant certaines autres questions, qu'est-ce qui fait que là tu ne reçois pas mes arguments, qu'est-ce qui fait que là tu changes de ton alors que moi j'ai gardé le même ton et que j'ai apporté des réponses, que je t'ai mis devant le fait accompli du règlement et que donc, un enseignant doit*

*l'appliquer, tu n'as pas le choix, là tu n'as pas le choix, qu'est-ce qui fait que toi tu ne reçois pas mes arguments et que tu te mettes sur la défensive ou que tu hausses le ton, essaie de m'expliquer ça tu vois quoi, mais après c'est difficile parce que je me dis, (...) maintenant **quelqu'un qui se braque, c'est très délicat parce que je trouve que ça va venir polluer les relations entre conseiller péda et le stagiaire**, et que je pense que le regard que tu vas poser si tu poses le même regard que moi sur lui, c'est un regard qui va vers la formation et qui va pas sur ce que tu fais c'est pas bien, et s'il n'arrive pas à comprendre que par les questions posées ou par les cheminements que j'essaie de mener, c'est juste pour lui ouvrir un peu plus les yeux sur ce qu'il peut faire, ce qu'il peut être amené à faire pour être encore plus expert, ben je trouverais ça regrettable, **mais j'irai pas dans le conflit, je te demande de ne pas aller dans le conflit***

150.SO: je vais pas au conflit

151.*MS : non, non, après, maintenant, pas aller dans le conflit, enfin on dans le sens où on a vécu, enfin pas nous mais j'ai entendu quand on a fait des réunions de PLC2 et autres collègues qui suivent des PLC2 sans être dedans donc je sais pas qui de quoi de qu'est-ce mais **quand ça se passe pas bien c'est pas cool quoi donc maintenant ça veut pas dire que tu dois pas lui dire les choses***

152.SO: oui je, j'ai une position à un moment donné

153.*MS : ah oui, on va pas dans le conflit dans le sens où voilà, on va pas finir par mal se parler etc. par contre, c'est un moment donné lui dire écoute, je pense que là, vu l'attitude que tu adoptes, parce que à un moment donné, sans dire y'en a un qui est au-dessus de l'autre, **si tu veux ton rôle à toi c'est quand même de lui ouvrir les yeux sur ce qu'il fait, et donc je dis écoute, je pense que là, on va pas aller dans le conflit**, par contre je trouve que tu as une attitude qui n'est pas porteuse de progrès et qui n'est pas constructive, et dans les relations qu'on doit mener toi et moi, je trouve dommage qu'on ne puisse pas être dans des échanges sains, sereins, et **tu vois, c'est te positionner quand même en je ne suis pas d'accord mais je ne veux pas aller dans le conflit**, par contre sache qu'on avancera pas comme ça, et que là, si tu te destines vraiment en fin de cette formation à être enseignant, je pense que y'a des choses qui va falloir que tu sois quand même un peu plus à l'écoute, après c'est dommage, c'est regrettable, mais tu vois, sans aller, je te demande pas tu vois, parce que moi je ne fonctionne pas comme ça donc je souhaite pas que tu fonctionnes comme ça, **mais ne pas lui dire ben ce que tu fais c'est pas bien, c'est nul, de toutes façons tu peux rester enfermé dans ton image, moi je pense que, non, c'est de lui dire ben écoute voilà, on va pas aller dans le conflit, par contre je trouve ça regrettable vraiment que tu sois pas plus ouvert aux échanges** parce que je pense que là, tu vas peut-être très vite limiter tes possibilités de progrès, tu vois quoi, mais ça ne m'est jamais arrivé donc j'espère que*

154.SO: que ça n'arrivera pas

155.MS : que ça ne t'arrivera pas, mais voilà comment moi je me positionnerais »

L'action que nous identifions dans cette activité est de « jouer le rôle de « miroir » pour l'ES dans l'analyse de sa pratique » (cf. chapitre 3, p. 208) dans le but de permettre à l'ES de prendre conscience de sa pratique et assumer la responsabilité de ses actes : MS : « ... *si tu veux c'est qu'il se positionne...* » (TP 139) MS : « ... *c'est juste pour lui ouvrir un peu plus les yeux sur ce qu'il peut faire, ce qu'il peut être amené à faire pour être encore plus expert* » (TP 149) MS : « ... *ton rôle à toi c'est quand même de lui ouvrir les yeux sur ce qu'il fait...* » (TP 153).

Le mobile de ce MS est d'éviter le conflit avec l'ES et garder de bonnes relations qui permettent le dialogue objectif entre les deux personnes. C'est semble-t-il une préoccupation vitale pour lui si l'on se fie au nombre de fois (9) où il l'exprime au sosie entre

les TP 149 et 153 : MS : « ... je trouve que ça va venir polluer les relations entre conseiller péda et le stagiaire (...) j'irai pas dans le conflit, je te demande de ne pas aller dans le conflit » (TP 149) MS : « non, non, après, maintenant, pas aller dans le conflit (...) quand ça se passe pas bien c'est pas cool... » (TP 151) MS : « ah oui, on va pas dans le conflit dans le sens où voilà, on va pas finir par mal se parler etc (...) on va pas aller dans le conflit (...) je ne veux pas aller dans le conflit (...) sans aller, je te demande pas tu vois, parce que moi je ne fonctionne pas comme ça donc je souhaite pas que tu fonctionnes comme ça (...) on va pas aller dans le conflit... » (TP 153).

L'ES est le destinataire de cette activité mais le MS l'est également par la réflexivité qu'elle produit chez lui. De même, l'institution en est un troisième puisque le MS lui envoie des rapports de stage.

Il adopte une posture de second en laissant l'ES exercer son autorité avec les élèves sans intervenir dans le moment d'observation de la pratique. Il poursuit dans cette posture dans la phase d'entretien dont il est question dans l'extrait, en précisant les moyens qu'il mobilise pour atteindre son but : questionner l'ES pour le pousser à dévoiler sa pratique sans lui donner un avis. Néanmoins il adopte aussi une autre posture dans laquelle il impose l'argument de l'autorité conféré par le règlement intérieur de l'établissement, s'il juge que la pratique de l'ES sort du cadre. Ce qui est écrit dans cette ressource, légitime pour lui cette posture : MS : « ... si tu veux c'est qu'il se positionne, après s'il est en porte à faux avec le règlement intérieur de l'établissement, là tu lui dis, tu vois ce que je veux dire, j'essaie de, il faut que tu fasses la part des choses entre ce qui relève de l'incontournable... » SO : « d'accord, donc par rapport au règlement » MS : « voilà, par rapport au règlement... » (TP 139-141). Il ne délaisse pas pour autant la posture de second qu'il souhaite privilégier. En effet, dans l'opérationnalisation de l'entretien qu'il dévoile, il pose le règlement comme un outil incontournable du métier qu'il utilise pour aider l'ES à questionner sa pratique en tant qu'élément de mise à distance entre son propre avis et ce que doit développer l'ES pour devenir autonome dans ses choix. Sans nécessairement imposer le cadre à l'ES, il souhaite cependant que ce dernier soit capable de situer son intervention par rapport à ce règlement.

Il adresse également à lui-même ce questionnement à propos du cadre en posant le problème du seuil légitime entre la posture de second et celle d'imposer une décision à l'ES : MS : « ... *ça fait partie des questions que je me pose en me disant, est-ce qu'un conseiller péda peut dire à un stagiaire, ça, ça ne se fait pas dans la mesure où y'a rien qui dit que ça se fait pas quoi, si ce n'est le bon sens ou des choses que tu dis* » (TP 141). L'interprétation du texte du règlement intérieur et le seuil de tolérance sont différents pour chaque enseignant. Ce MS se sent démuné et en difficulté pour décider de quel droit son avis serait meilleur que celui de l'ES dans la mesure où les élèves apprennent : MS : « *mais dans ce que tu dois transmettre à un futur enseignant, jusqu'à quel point tu dois poser un regard par rapport à ce que toi tu ne tolères pas ou ce que tu tolères, et ça je trouve, ça me pose toujours problème...* » (TP 143)

Il s'appuie donc sur une ressource commune au collectif professionnel du métier d'enseignant qui lui permet d'amener l'ES à discuter sa pratique. Ce texte réglementaire, repère pour tous et extérieur au MS, lui donne la légitimité d'imposer un cadre à l'ES. En effet, le MS considère la compréhension de cet outil de travail nécessaire à l'ES, pour agir en tant que professionnel assumant des responsabilités au sein d'un établissement.

Il puise par ailleurs la gestion du questionnement dans son expérience de MS, ce qui lui permet de rester à distance sans aller au conflit, sans se faire submerger par l'affect ou le ressenti : SO : « *et si je le vois se braquer ?* » MS : « *alors si tu le vois se braquer, alors là c'est, enfin c'est pas de la négociation mais après c'est être capable de remettre en avant certaines autres questions, qu'est-ce qui fait que là tu ne reçois pas mes arguments, qu'est-ce qui fait que là tu changes de ton alors que moi j'ai gardé le même ton et que j'ai apporté des réponses, que je t'ai mis devant le fait accompli du règlement et que donc, un enseignant doit l'appliquer, tu n'as pas le choix, là tu n'as pas le choix, qu'est-ce qui fait que toi tu ne reçois pas mes arguments et que tu te mettes sur la défensive ou que tu hausses le ton, essaie de m'expliquer ça tu vois quoi...* » (TP 148-149). La relation dans l'accompagnement est une préoccupation importante pour ce MS. Le sosie l'amène à envisager cette éventualité de devoir imposer une décision à l'ES mais le MS résiste pour privilégier la posture de second.

Il va de nouveau chercher une ressource dans l'institution, sur-destinataire de son activité. En effet, le rapport de visite est l'occasion pour le MS de rendre compte d'une difficulté de l'ES. Il s'appuie alors sur un autre document de référence qui appartient cette fois au collectif de MS et de formateurs, en l'occurrence le référentiel de compétences de formation. Ce référentiel⁴⁴ détermine cinq domaines de compétences professionnelles et constitue le cadre de l'évaluation à partir duquel le MS rédige le rapport : MS : « ... *le rapport, ben quand tu vas rédiger le rapport, dans la partie tu sais* » SO : « éthique » MS : « *éthique, responsabilité, prise en compte et tout ça, je préciserai, peut-être davantage de rigueur...* » (TP 145-147). A préoccupation essentielle de ce MS est de ne pas entrer dans le conflit, ainsi il développe dans le TP 149 toute sa manière de questionner l'ES. Il essaie de lui montrer son désaccord sans lui imposer son point de vue, ce qui lui permet de rester cohérent avec sa posture de second. Il garde cette distance permettant à l'ES de se regarder faire uniquement tant que l'échange reste possible : MS : « ... *mais après c'est difficile parce que je me dis, je pense que je serai beaucoup plus ferme dans mon rapport si l'échange n'est pas possible...* » (TP 149). Dans le cas inverse, il choisit sans hésiter la seconde posture qui est d'imposer une décision à l'ES. Il fait part néanmoins au sosie du dilemme qu'il doit gérer entre une préoccupation relationnelle centrée sur l'échange et la nécessité de dire honnêtement à l'ES son désaccord en tant que formateur : MS : « ... *c'est un moment donné lui dire écoute, je pense que là, vu l'attitude que tu adoptes, parce que à un moment donné, sans dire y'en a un qui est au-dessus de l'autre, si tu veux ton rôle à toi c'est quand même de lui ouvrir les yeux sur ce qu'il fait, et donc je dis écoute, je pense que là, on va pas aller dans le conflit, par contre je trouve que tu as une attitude qui n'est pas porteuse de progrès et qui n'est pas constructive, et dans les relations qu'on doit mener toi et moi, je trouve dommage qu'on ne puisse pas être dans des échanges sains, sereins, et tu vois, c'est te positionner quand même en je ne suis pas d'accord mais je ne veux pas aller dans le conflit, par contre sache qu'on avancera pas comme ça, et que là, si tu te destines vraiment en fin de cette formation à être enseignant, je pense que y'a des choses qui va falloir que tu sois quand même un peu plus à l'écoute, après c'est dommage, c'est regrettable...* » (TP 153).

Imposer contrarie fortement ce MS. S'il juge cette posture nécessaire, il la tient en s'appuyant sur des documents objectifs (règlement, référentiel). Il prend la responsabilité de

⁴⁴ Ce référentiel de compétences est un document spécifique à l'IUFM de Champagne-Ardenne.

donner un avis objectif dans son rapport. Cependant, il reste très perturbé par le fait d'être seul devant cette prise de position personnelle quant au seuil de tolérance qu'il se donne car il considère qu'il ne l'objective que par ses convictions, ses valeurs ou simplement sa pratique professionnelle et cela ne lui suffit pas. Il semble manquer de repères ou d'avis pour avoir confiance dans ses choix.

Dans cette activité, la question de l'autonomie de l'ES dans son acte d'enseignement est présente. En effet, ce MS cherche différents moyens de se mettre à distance, de permettre à l'ES de prendre ses responsabilités en prenant appui sur des outils objectifs. Son objet de travail est bien l'ES et sa construction de compétences d'enseignant. Cependant il se réfère à sa propre pratique d'enseignement et aux droits et devoirs qu'il se donne dans son métier tout en souhaitant ne pas les imposer à l'ES. Il se questionne donc sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre à l'ES de construire sa propre responsabilité d'enseignant au sein d'un collectif. Il est en difficulté non pas dans son rôle et son statut de MS qu'il revendique et assume mais dans la légitimité de ses repères qu'il construit relativement seul sans confronter son expérience à celle d'autres MS. Il ne peut s'appuyer que sur des outils du métier d'enseignant comme le règlement de l'établissement dans la mesure où la situation le permet, ce qui n'est pas le cas à chaque fois. Dans les autres cas, il ne peut se référer qu'à sa propre pratique, ce qui ne le satisfait pas.

Ce MS est très impliqué dans la formation puisqu'il est formateur à mi-temps depuis huit ans à l'IUFM. Il connaît les documents de référence de l'institution tout autant que ceux de son univers professionnel enseignant et s'en sert de ressources. La mise à distance de sa pratique pour permettre à celle de l'ES de se développer est fortement présente dans cette activité même si elle est au cœur du dilemme. La problématique du cheminement, qui demande à l'accompagnant de s'adapter à la personne accompagnée et conseillée en assumant des points de vue différents, est également au cœur du problème posé dans cette activité. Malgré son expérience importante dans la fonction, ce MS semble avoir les mêmes difficultés récurrentes sans véritables réponses.

2.3. La facette « travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement » et son dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix ».

Ce dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix » est le plus observé (cf. graphique n° 10, p. 245) dans les propos des MS dans l'ensemble des IS (27,1%). Le tableau n° 19 (p. 247) met par ailleurs en évidence le pourcentage significatif (54,4%) obtenu par ce dilemme dans la facette «travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement ».

Dans cette facette, l'activité des MS concerne le registre 1 qui concerne la « mise en place des modalités de travail à propos de la temporalité, des lieux de la planification pour l'aider dans la conception de son enseignement » et le registre 2 qui renvoie à la « construction des connaissances de l'ES sur les programmes, sur les caractéristiques des élèves, sur le repérage de leur niveau dans les apprentissages pour qu'il planifie les contenus à enseigner, conçoive ses séances, choisisse les outils didactiques, construise des évaluations » (cf. chapitre 3, p. 198-199).

L'illustration présentée pour ce dilemme relève du registre 2. Il est issu de l'IS du MS1, enseignant de Mathématiques en lycée.

TP126/139 E1 :

126.SO : Donc en fait je l'aide à construire un devoir

127.MS : *ouais parce que il fallait que ça vienne vite, et elle a envie d'évaluer très souvent les élèves*

128.SO: et quand je l'aide à construire un devoir, qu'est-ce que je fais ? je lui donne des parties ?... qu'est-ce que je fais pour l'aider à ...

129.MS : *alors moi, je lui dis écoute, tu m'amènes la trame de ton devoir que je lui ai laissée faire au départ, bon, y a pas mal de choses qui coïnciaient mais c'est l'occasion d'en rediscuter, donc après on a repris tout son cours, je lui ai demandé de dégager les objectifs du chapitre du cours, on a vu que dans le devoir c'était pas tout à fait en adéquation, c'était plus sur du technique que sur l'objectif du chapitre et de ce qu'elle attendait des gamins, donc on a rectifié par rapport à ça et reformulé les questions, rechangé les exos, pas avoir peur de mettre des choses simples et des connaissances de cours parce que ça fait partie des compétences ; les gamins, ne pas aller les évaluer que sur des choses qui n'ont pas été faites en classe, je veux dire, c'est pas deux heures de plus pour avancer dans le cours un devoir, donc...*

130.SO: et en fait est-ce que je me base sur ce que je fais moi dans les devoirs ?

- 131.MS : euh, alors... sur ce que je fais moi oui, mais par contre *au départ on a quand même dégagé tous les objectifs que elle cernait, euh enfin avait dégagés pour elle-même. C'est à dire, si elle me dit moi j'attends ça des gamins, je vais rectifier si ce n'est pas ce qu'on attend fondamentalement* mais je veux ça comme objectif à la fin du chapitre, je veux que l'élève sache ça, qu'il soit compétent en ça etc... je lui dis ben écoute, on va prendre compétence par compétence pour essayer de trouver les exos qui s'adaptent. On a fait le devoir à partir de ça.
- 132.SO : d'accord, je l'aide à dégager les choses essentielles, et après je la laisse trouver...
- 133.MS : ah ben, elle est allé chercher à nouveau des exos, puis on a regardé ensemble son devoir, *après on a essayé de mettre en place un barème équilibré* c'est à dire que le gamin moyen va sortir autour de la moyenne et puis que le bon puisse aller assez haut, puis ben que celui qui sait pas grand-chose soit bas quoi. Pas sur un devoir où on a tout le monde entre 8 et 12 parce que...
- 134.SO : et comment je l'aide à définir ces niveaux-là ?
- 135.MS : et ben on a essayé de regarder justement les compétences, est-ce que celles-ci tout le monde doit les avoir ? celles-ci elles sont réservées aux bons ?... déjà on est partis des élèves faibles. *Je lui ai dit écoute, un élève faible à ton avis qu'est-ce qu'il doit au moins savoir faire ? donc on a essayé de mettre au moins quelque chose d'assez simple pour que tout élève puisse au moins démarrer et avoir des chances de s'en tirer de pouvoir l'évaluer sur les fondamentaux du chapitre quoi ! bien qu'on puisse valider l'ensemble de la classe sur l'échelle de notes sinon ça sert à rien.*
- 136.SO : et si elle est pas d'accord, je fais quoi ?
- 137.MS : *j'impose pas mais pas loin. C'est-à-dire je me dédouane un petit peu, je lui dis écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins, y'en a des bons y'en a des pas bons, mais par contre, tout le monde doit pouvoir faire quelque chose. Même le moins bon des élèves, si on a fait notre boulot correctement, il a retenu quelque chose du chapitre. Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde. Voilà.*
- 138.SO : ouais. Donc il faut quand même que je ne la laisse pas libre complètement.
- 139.MS : *ah non !non, non, non. Je l'ai laissée libre de rectifier, mais dans le sens de ce que l'on avait fixé... »*

Dans cet extrait il est question pour le MS d'aider l'ES dans son travail de planification et de conception : MS : « ... *on essaie d'anticiper sur les prochaines séances de la semaine, sur les cours, les TD...* » (TP 125). Plus particulièrement il s'agit de l'aider à construire un devoir permettant d'évaluer les élèves : MS : « ... *regarder les devoirs aussi* » (TP 125).

Deux actions sont présentes dans cette activité : « renvoyer des feed-back, un avis sur sa pratique à l'ES » et « mobiliser des compétences didactiques pour l'ES ».

Le premier mobile que le MS exprime est l'intérêt qu'il porte au souhait de l'ES de vouloir évaluer rapidement et souvent les élèves : MS : « *ouais parce que il fallait que ça vienne vite, et elle a envie d'évaluer très souvent les élèves* » (TP 127) et d'éviter qu'il soit en difficulté dans cet exercice : MS : « ... *parce qu'ils ont pas mal de difficultés à mettre en place un devoir* » (TP125). Cependant, rapidement un second mobile apparaît : l'importance du contenu de l'évaluation au service de l'apprentissage de tous les élèves dans le cadre des programmes.

En effet, si le destinataire de cette activité est bien l'ES dans son acte de conception d'une évaluation, les élèves sont très présents dans cette reconstruction. Pour le MS, l'ES leur doit une évaluation pertinente. Ils sont en quelque sorte des sur-destinataires de son activité dans laquelle il mobilise des compétences didactiques et renvoie des feed-back à l'ES sur sa conception de séance : MS : « ... je lui dis écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins, y'en a des bons y'en a des pas bons, mais par contre, tout le monde doit pouvoir faire quelque chose. Même le moins bon des élèves, si on a fait notre boulot correctement, il a retenu quelque chose du chapitre. Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde. Voilà. » (TP137).

Il opérationnalise ses actions en expliquant comment il s'y prend pour prendre connaissance de ce que lui propose l'ES comme type de production : MS : « ...les objectifs sont très mathématiques si tu veux par contre sur les compétences on ciblait toujours dans le même domaine. C'était même pas de la compétence, c'était de la connaissance, de la connaissance de la connaissance, (...) Un devoir tu le composes pas... c'est pas exercice 1 exercice 2 exercice 3 parce que il faut tester ça... (TP 125). Il évalue donc la cohérence et la pertinence des propositions de l'ES en mobilisant ses connaissances en didactique de la discipline. Il identifie les difficultés auxquelles l'ES est confronté et analyse le problème : l'ES propose un enchaînement d'exercices, sans se soucier de la pertinence de ce choix pour évaluer chez les élèves, au-delà de la simple connaissance du cours, la construction de véritables compétences.

La posture que le MS présente au départ de cet extrait est celle de second : MS : « alors moi, je lui dis écoute, tu m'amènes la trame de ton devoir que je lui ai laissée faire au départ... » (TP 129). C'est la proposition de l'ES qui est le point de départ du travail en co-activité, sachant que le MS pose d'emblée le cadre de cette co-activité qui s'annonce : MS : « ... bon, y a pas mal de choses qui coïnciaient mais c'est l'occasion d'en rediscuter... » (TP 129).

La discussion et la liberté accordée à l'ES sont importantes mais le cadre des programmes et la prise en compte des élèves sont des éléments que le MS semblent favoriser et qui pourraient le faire passer d'une première posture de second à une posture

plus prescriptive. Il explique également la façon dont il s'y prend pour « discuter » la production initiale de l'ES : il permet à l'ES de pointer les écarts entre les objectifs de son cours qu'il lui fait expliciter et le contenu des exercices proposés dans son évaluation. Il cherche à amener l'ES à identifier lui-même ses erreurs. Il n'est pas dans une posture dans laquelle il impose une décision à l'ES, néanmoins il garde la main en proposant des transformations sur le contenu de l'évaluation : MS : « ...donc après on a repris tout son cours, je lui ai demandé de dégager les objectifs du chapitre du cours, on a vu que dans le devoir c'était pas tout à fait en adéquation, c'était plus sur du technique que sur l'objectif du chapitre et de ce qu'elle attendait des gamins, donc on a rectifié par rapport à ça et reformulé les questions, rechangé les exos, pas avoir peur de mettre des choses simples et des connaissances de cours parce que ça fait partie des compétences ; les gamins, ne pas aller les évaluer que sur des choses qui n'ont pas été faites en classe... » (TP 129). Pour finir, c'est le MS qui mène le travail et qui oriente les choix de l'ES. Néanmoins, tout le développement exprimé de son activité, met en évidence son souhait de prendre toujours en compte le travail et le point de vue de l'ES, tout en s'arrogeant le droit de rectifier s'il le juge nécessaire : MS : « ... au départ on a quand même dégagé tous les objectifs que elle cernait, euh enfin avait dégagés pour elle-même. C'est à dire, si elle me dit moi j'attends ça des gamins, je vais rectifier si ce n'est pas ce qu'on attend fondamentalement mais je veux ça comme objectif à la fin du chapitre, je veux que l'élève sache ça, qu'il soit compétent en ça etc... je lui dis ben écoute, on va prendre compétence par compétence pour essayer de trouver les exos qui s'adaptent. On a fait le devoir à partir de ça. » (TP 131).

Le sosie cherche à en savoir plus pour adopter cette posture de second : SO : « d'accord, je l'aide à dégager les choses essentielles, et après je la laisse trouver... » (TP 132). Pour autant, le MS fait un certain nombre de propositions à l'ES à partir de ses propres façons de faire habituelles afin de construire une évaluation pertinente pour l'ensemble des élèves dont il connaît le niveau. L'ES disparaît en quelque sorte puisqu'il est englobé dans l'activité du MS (utilisation du « on »). Tout le développement révèle l'expérience d'enseignant du MS.

Le mobile prioritaire qui pousse le MS à construire avec l'ES le contenu de cette évaluation, réside dans l'intérêt des élèves qui apprennent : MS : *ah ben, elle est allé*

chercher à nouveau des exos, puis on a regardé ensemble son devoir, après on a essayé de mettre en place un barème équilibré c'est à dire que le gamin moyen va sortir autour de la moyenne et puis que le bon puisse aller assez haut, puis ben que celui qui sait pas grand-chose soit bas quoi. Pas sur un devoir où on a tout le monde entre 8 et 12 parce que... » SO : « et comment je l'aide à définir ces niveaux-là ? » MS : et ben on a essayé de regarder justement les compétences, est-ce que celles-ci tout le monde doit les avoir ? celles-ci elles sont réservées aux bons ?... déjà on est partis des élèves faibles. Je lui ai dit écoute, un élève faible à ton avis qu'est-ce qu'il doit au moins savoir faire ? donc on a essayé de mettre au moins quelque-chose d'assez simple pour que tout élève puisse au moins démarrer et avoir des chances de s'en tirer de pouvoir l'évaluer sur les fondamentaux du chapitre quoi ! bien qu'on puisse valider l'ensemble de la classe sur l'échelle de notes sinon ça sert à rien. » (TP 133-135).

Le MS oscille entre deux postures : il exprime sa volonté de laisser l'ES produire son travail mais expose dans les faits son propre fonctionnement, afin que les élèves puissent être évalués efficacement. Confronté aux questions du sosie qui pointe cette contradiction : SO : « et si elle est pas d'accord, je fais quoi ? » (TP 136), le MS admet qu'il laisse peu de liberté à l'ES dans ce qu'il vient d'exposer tout en l'assumant complètement. Il utilise ainsi une double négation MS : « *j'impose pas mais pas loin..* » (TP 137) et argumente sa décision d'imposer son choix en faisant référence à son véritable mobile : la prise en compte des élèves dans leur statut d'apprenant : MS : « *... c'est-à-dire je me dédouane un petit peu, je lui dis écoute, on est là pour bosser pour tous les gamins, y'en a des bons y'en a des pas bons, mais par contre, tout le monde doit pouvoir faire quelque chose. Même le moins bon des élèves, si on a fait notre boulot correctement, il a retenu quelque chose du chapitre. Faut pas qu'on passe à côté, faut qu'on évalue tout le monde. Voilà.* » (TP137). Le sosie cherche alors à faire valider au MS cette seconde posture dans laquelle il impose une décision sans y parvenir. L'utilisation de nouveau d'une double négation montre que le MS reste sur l'idée qu'il est dans une posture de second : SO : « ouais. Donc il faut quand même que je ne la laisse pas libre complètement. » MS : « *ah non !non, non, non. Je l'ai laissée libre de rectifier, mais dans le sens de ce que l'on avait fixé.* » (TP 138-139).

Le MS mobilise des ressources essentiellement tirées de son expérience d'enseignant (14 ans d'ancienneté) et de celle de formateur en formation continue en didactique des Mathématiques, rôle qu'il assume également en plus de celui de MS. Il donne au sosie tous les éléments de connaissance des programmes, des élèves et de leurs niveaux, du cadre et du contenu d'une évaluation dans la discipline. Cependant son expérience de MS (cinq fois) est également présente dans sa volonté d'adopter une posture de second. Il souhaite véritablement laisser l'ES proposer son idée, lui laisser la main. Il dit être très ouvert à la discussion. Néanmoins, ses propos mettent en évidence un déficit de distanciation de sa pratique d'enseignant. En effet, il confond parfois son activité avec celle de l'ES en utilisant dans l'action le « on » incluant l'ES et sa personne en tant qu'enseignant : « *on a repris tout son cours* », « *on a vu que dans le devoir c'était pas tout à fait en adéquation* », « *on a rectifié par rapport à ça* ».

Ses expériences d'enseignant et de formateur en didactique dans lesquelles il est allé puiser ses connaissances et compétences en didactique de la discipline, mettent en évidence une activité relevant du MS enseignant expert car l'objet de travail du MS, l'ES dans sa construction de compétences d'enseignant, est très orienté par un autre objet de travail : la conception d'une situation didactique optimale pour l'apprentissage des élèves.

Le dilemme est assumé pour ce MS car le mobile vital concerne l'apprentissage des élèves dans la discipline. Ce MS ne semble pas perturbé par une contradiction qui est mise en évidence par le questionnement du sosie. La liberté qu'il laisse à l'ES s'arrête là où commence celle des élèves et des contenus des programmes. Il donne une place aux choix de l'ES dans cet espace contraint. Il doit faire un compromis : les propositions de l'ES sont considérées comme acceptables en comparaison de ses propres choix didactiques. Néanmoins, il met en œuvre des outils comme la mise à distance de sa pratique par l'ES dans un travail de questionnement dialogué à partir des productions de ce dernier.

Cet exemple pose particulièrement l'enjeu de l'autonomie de l'ES dans son acte d'enseignement, ici dans sa phase pré-active de conception des cours et des évaluations. Cette question de latitude laissée à l'ES est également liée au problème du rôle et du statut du MS. Ce MS fait cohabiter trois rôles : celui d'enseignant expert, celui de formateur en

didactique et celui de MS. L'importance que ce MS exprime pour les contenus de sa discipline et leur traitement didactique pour tous les élèves semble prendre le pas sur les autres préoccupations qu'il met néanmoins en évidence dont celle de laisser l'ES essayer ses propres choix.

2.4. La facette « validation institutionnelle de l'ES » et ses deux dilemmes : « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler » et « soutenir l'ES ou l'évaluer »

Les traces d'activité identifiées dans cette facette relèvent du registre 1 qui concerne la « gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments de validation » ou du registre 2 qui renvoie au « jugement à partir de critères, indicateurs, seuils pour valider l'ES et rédaction d'un rapport institutionnel dans un cadre prescrit » (cf. chapitre 3, p. 204).

2.4.1. Le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler »

Ce dilemme est significativement présent dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** » (86,4%). Son apparition est par ailleurs négligeable dans les autres facettes.

Nous présentons deux extraits d'IS dans lesquels ce dilemme a été identifié. En effet, l'analyse de l'activité réelle des deux illustrations met en évidence des éléments identiques de compréhension du dilemme mais une gestion différente de la part des deux MS.

Le premier extrait est issu de l'IS du MS10 enseignant d'Anglais. Il est positionné dans le registre 2 de la facette « **validation institutionnelle de l'ES** » qui concerne le « jugement à partir de critères, indicateurs, seuils pour valider l'ES et rédaction d'un rapport institutionnel dans un cadre prescrit » (cf. chapitre 3, p. 204).

TP391/404 E10

391.« SO: est-ce que y'a d'autres choses qu'il faudrait que je sache faire sur l'année avec un stagiaire dont on n'a pas parlé ?

392.MS : *je ne sais pas si ça rentre dans le cadre mais moi cette année, pff ce qui était un peu difficile c'est, parce que ça s'est posé plusieurs fois, quasiment à chaque année, c'est à dire que à un moment on se demande s'il faut placer le stagiaire en procédure*

393.SO: en procédure de veille

394.MS : *de veille*

395.SO: d'accord donc c'est une difficulté ?

396.MS : *c'est pas une difficulté, c'est pas réjouissant hein, parce que le stagiaire, il vit pas ça forcément très bien*

397.SO: et comment je m'y prends pour faire ça ?

398.MS : *alors d'abord, c'est pas qu'on se défende ou qu'on se défile, mais si on veut garder quand même ce rôle, enfin que le stagiaire continue de venir vers vous pour vous dire ben là j'y arrive pas, j'ai des problèmes, je pense que c'est pas à nous de prendre formellement la décision, ça c'est très clair, maintenant, si, au formateur donc c'est ce qui s'est passé dans son cas, dans le cas de Marie, mais on en a pas mal discuté avec A., sa formatrice*

399.SO: donc j'en discute

400.MS : *ouais, et on s'est vraiment posé la question*

401.SO: c'est un vrai travail d'équipe là ?

402.MS : *ouais, dans ce cas-là oui*

403.SO: sur un cas difficile, c'est ?

404.MS : *ouais, ouais, donc on a pensé, on lui a beaucoup, c'est surtout A. en l'occurrence qui lui a bien expliqué que c'était en aucun cas une sanction justement »*

Nous identifions deux actions dans l'activité de ce MS. La principale est « renvoyer des FB, un avis sur sa pratique à l'ES » dont le but est de signifier à l'ES qu'il est en grosse difficulté puisque l'opérationnalisation est rapidement et clairement énoncée par le MS : « ... à un moment on se demande s'il faut placer le stagiaire en procédure » SO: « en procédure de veille⁴⁵ » MS : « de veille » (TP 392-394). Le MS exprime dès le début du dialogue avec le sosie sa difficulté : MS : « ... pff ce qui était un peu difficile » (TP 392). Le questionnement du sosie permet d'identifier le registre de la difficulté qui est celui de la relation entre le MS et l'ES. MS : « c'est pas une difficulté, c'est pas réjouissant hein, parce que le stagiaire, il vit pas ça forcément très bien » (TP 396). L'explication de la difficulté met au jour une seconde action pour cette activité : « gérer la relation en termes de statut, droits et devoirs, rôles de chacun » (cf. chapitre 3, p. 201).

Son mobile est de garder la confiance de l'ES : MS : « ... si on veut garder quand même ce rôle, enfin que le stagiaire continue de venir vers vous pour vous dire ben là j'y arrive pas... » (TP 398). Il est pris entre les deux destinataires de son activité que sont l'ES et l'institution de formation à qui il doit rendre compte de l'évolution du travail de l'ES.

Dans la relation avec l'ES, ce MS a choisi d'adopter deux postures : conseiller et soutenir, reconforter, rassurer. Or, il se voit obligé pour opérationnaliser l'action « renvoyer des FB, un avis sur sa pratique à l'ES » d'en adopter une troisième : imposer une décision à l'ES, en l'occurrence décider de le mettre en procédure de veille.

Son dilemme est d'assumer ces trois postures en même temps, ce qu'il pense clairement impossible à tenir sans perdre la confiance de l'ES, mobile vital pour lui dans son rôle de MS. Le dilemme met ainsi en conflit le rôle d'accompagnant-conseiller et celui d'évaluateur validant l'ES sur les compétences requises pour exercer le métier : MS : « alors d'abord, c'est pas qu'on se défende ou qu'on se défile, mais si on veut garder quand même ce rôle, enfin que le stagiaire continue de venir vers vous pour vous dire ben là j'y arrive pas, j'ai des problèmes, je pense que c'est pas à nous de prendre formellement la décision, ça c'est très clair... » (TP 398). Le MS souhaite ne pas avoir à gérer cette situation.

⁴⁵ A l'IUFM de Champagne-Ardenne, ce dispositif de suivi particulier est réservé aux ES qui sont en grande difficulté en cours d'année pour leur permettre d'avoir une aide renforcée et pour leur éviter de lâcher prise.

En s'adressant au sosie il lui fournit sa solution : travailler avec le formateur référent de l'IUFM : MS : « ... mais on en a pas mal discuté avec A., sa formatrice » SO : « donc j'en discute » MS : « ouais, et on s'est vraiment posé la question » SO : « c'est un vrai travail d'équipe là ? » MS : « ouais, dans ce cas-là oui » (TP 398-402). Il utilise ainsi une ressource qui relève de la fonction de MS. Cependant, c'est le formateur référent⁴⁶ qui prend en charge la décision. Même si les deux formateurs ont discuté ensemble et s'accordent sur l'évaluation de l'ES, pour le MS, ce n'est pas lui qui décide mais le représentant de l'institution de formation. Dans ce cas, le MS pense garder sa crédibilité dans les deux postures d'accompagnant établies avec l'ES et la confiance dans la relation n'est pas rompue. Il participe ainsi à l'évaluation de l'ES en toute transparence, en concertation avec le formateur référent auquel il délègue la responsabilité de la sanction sans pour autant nier l'importance et l'utilité de la mise en veille imposée.

Il a donc recours à son expérience de MS : MS : « ... parce que ça s'est posé plusieurs fois, quasiment à chaque année... » (TP 392) et ses ressources : MS : « mais on en a pas mal discuté avec A., sa formatrice » (TP 398). Ce travail d'accompagnement avec une répartition des rôles entre formateurs lui permet de gérer son dilemme sereinement.

La relation de confiance que ce MS développe avec l'ES renvoie à cette caractéristique des pratiques d'accompagnement qu'est « le cheminement » (Paul, 2009b) qui demande de gérer une temporalité de la relation dans un temps contraint de formation. Cette temporalité est constituée de moments différents dans lesquels le MS et l'ES tiennent des rôles différents. La relation est ainsi complexe à gérer. Par ailleurs, le contexte de formation professionnelle exige un système de validation et nous voyons que dans ce cas, la répartition des missions entre les différentes personnes qui suivent l'ES dans son stage peut permettre de mieux positionner chaque type de formateur dans la relation avec l'ES, ce qui pourrait permettre de supprimer ce dilemme pour le MS.

⁴⁶ A l'IUFM de Champagne-Ardenne, le formateur référent est un formateur du centre de formation qui a un rôle de superviseur. Il suit le parcours de l'ES sur l'année de formation et doit lui rendre deux visites suivies d'un entretien post-séance dans le stage. Il établit un rapport de ces visites. Avec l'avis du chef d'établissement et celui du MS il est la troisième personne qui participe à l'évaluation de l'ES et qui valide le stage de l'ES.

L'objet de travail de ce MS est la construction des compétences de l'ES et sa validation, il est donc bien dans sa fonction de formateur, cependant nous pourrions dire qu'il n'assume pas pleinement la mission qui lui est confiée jusqu'au bout puisqu'il choisit de laisser une part de son travail au formateur référent. C'est pourtant ce que précise notamment le texte de missions : « il rend compte, notamment par des rapports de visite, du parcours du stagiaire. Il participe à son évaluation... » (MEN, 2010, p. 1). La prescription n'explique pas si l'évaluation va jusqu'à la validation pour le MS. La « participation » à l'évaluation peut être ainsi comprise comme un travail d'équipe de formation qui permet à chacun de tenir un rôle différent et une posture en conséquence.

Le second exemple est tiré de l'IS du MS2 enseignant de Mathématiques positionné également dans le registre 2 de la facette « validation institutionnelle de l'ES ».

TP271/284 E2 :

271.SO : « mais par rapport à la position que j'ai en tant que collègue comme tu dis d'échange dans les classes etc, est-ce que ça me pose à un moment donné certains problèmes cette validation, cette évaluation ? »

272.MS : *oui forcément*

273.SO : comment je le gère avec lui ?

274.MS : *forcément, parce que y'a tout une phase où on est, où tu es plutôt dans le conseil, dans l'accueil, dans le conseil, dans, et puis arrivera un moment où il faudra glisser vers une attitude plus, oui d'évaluation quoi, donner un avis*

275.SO : et comment je fais ? ça se passe, pour moi

276.MS : *mais si tu lui as dit les choses clairement au fur et à mesure, y'a pas de surprise après sur l'évaluation au bout du compte*

277.SO : lui dire les choses clairement, c'est à dire par exemple quoi ? là par exemple par rapport au comportement dont tu parles

278.MS : *voilà, si tu as eu des choses positives à lui dire comme des choses négatives, le passage à l'écrit après sera en rapport si elles ont été dites avant, se fait naturellement, je veux dire le contact il a été établi vraiment tout au long de l'année et puis les choses ont été dites au fur et à mesure, si tu lui écris les choses qui n'auront pas été suffisamment évoquées ou bien claires, il peut après vivre ça mal*

279.SO : donc c'est surtout tout ce qu'on a pu discuter

280.MS : *voilà, il faut que ce soit clair, tu peux même lui proposer de lire ce que tu vas écrire avant que ça devienne un document officiel pour voir si*

281.SO : d'accord, je peux lui proposer, éventuellement

282.MS : *s'il est d'accord, si il dit « ah ben non, ça on en a pas parlé », bon après on peut revenir dessus, on peut en discuter un peu pour voir, que le document que tu lui proposes soit clair et que finalement il, comment dire, indiscutable quoi, enfin ce sont des choses qui se sont passées dans l'année, c'est pas des choses*

283.SO : ok, si il est pas d'accord, je peux amender le truc

284.MS : *ouais, peut-être nuancer si il y a vraiment des choses qui à mon avis le blessent ou je sais pas mais de toutes façons faut que les choses soient claires quoi. On n'a pas forcément, c'est difficile c'est vrai ce rôle de, quand ça se passe bien, tout va bien, mais si y'a des choses qui se passent pas bien, c'est peut-être effectivement un souci que de dire à un collègue « pour telle raison y'a quelque chose qui va pas » quoi, donc c'est vrai que c'est un collègue, mais en même temps on nous a confié ce rôle-là, y'a une honnêteté aussi par rapport à l'institution »*

Nous retrouvons les deux mêmes actions que dans l'extrait précédent : la principale qui est de « renvoyer des FB, un avis sur sa pratique à l'ES » pour juger s'il est apte à exercer le métier d'enseignant et la seconde qui est de « gérer la relation en termes de statut, droits et devoirs, rôles de chacun » dans le but de positionner chacune des deux personnes dans un contrat de formation explicite.

Dès le début du dialogue, le sosie questionne le MS sur la difficulté éventuelle de gérer un travail entre collègues avec l'ES et en même temps de devoir le valider, ce qui amène le MS à exprimer le dilemme clairement : SO : « ... est-ce que ça me pose à un moment donné certains problèmes cette validation, cette évaluation? » MS : « *oui forcément* » (TP 271-272) MS : « *... y'a tout une phase où on est, où tu es plutôt dans le conseil, dans l'accueil, dans le conseil, dans, et puis arrivera un moment où il faudra glisser vers une attitude plus, oui d'évaluation quoi, donner un avis* » (TP 274).

Les destinataires de son activité sont les mêmes que ceux du MS dans l'extrait précédent, c'est-à-dire l'ES : MS : « *tu lui as dit les choses clairement au fur et à mesure* » (TP 276) et l'institution : MS : « *... avant que ça devienne un document officiel* » (TP 280), MS : « *... y'a une honnêteté aussi par rapport à l'institution* » (TP 284), cependant ce MS gère la complexité du rôle différemment du précédent.

En effet, le mobile de ce MS dans les deux actions identifiées est d'arriver à être le plus honnête possible avec les deux destinataires de son activité, vis-à-vis de l'ES, à la fois dans sa gestion relationnelle et dans le renvoi d'un avis sur son travail et vis-à-vis de l'institution qui lui a confié ce rôle de formateur dans lequel les deux postures sont à gérer. Il est guidé par un souci de transparence afin de clarifier son évaluation à la fois pour l'ES et pour l'IUFM.

Quant aux opérations (postures et ressources), elles sont également d'un autre ordre que celles mises en œuvre par le MS précédent. En effet, ce MS met à distance le rapport à la personne qui était plus présent chez le MS10, en choisissant de faire part de son avis à l'ES, objectivement et régulièrement depuis le début du stage. Cela permet à l'ES de le vivre sereinement l'évaluation.

Ce MS est dans une posture de second, laissant l'ES suivre son chemin tout en lui donnant des repères dans la construction de ses compétences. Pour lui, passer sous silence une difficulté présente au départ et attendre pour la révéler, de devoir en rendre compte à l'institution, crée un manque d'informations et de repères pour l'ES et le laisse dans un implicite trompeur et mal vécu : MS : « *mais si tu lui as dit les choses clairement au fur et à mesure, y'a pas de surprise après sur l'évaluation au bout du compte* » SO : lui dire les choses clairement, c'est à dire par exemple quoi ? là par exemple par rapport au comportement dont tu parles » MS : « *Voilà, si tu as eu des choses positives à lui dire comme des choses négatives, le passage à l'écrit après sera en rapport si elles ont été dites avant, se fait naturellement, je veux dire le contact il a été établi vraiment tout au long de l'année et puis les choses ont été dites au fur et à mesure, si tu lui écris les choses qui n'auront pas été suffisamment évoquées ou bien claires, il peut après vivre ça mal* » (TP 276-278).

Le MS opérationnalise l'action « organisation et gestion de la temporalité de l'accompagnement de l'ES » (cf. chapitre 3, p. 208) dans cette activité d'évaluation et de validation. Il propose à l'ES de prendre connaissance de son rapport de validation pour lever des implicites et être le plus clair et honnête avec lui. Il implique l'ES dans son évaluation, lui donne la possibilité de discuter et de remettre en cause son avis tout en gardant la responsabilité de l'acte d'évaluation : MS : « *Voilà, il faut que ce soit clair, tu peux même lui proposer de lire ce que tu vas écrire avant que ça devienne un document officiel...* » (TP 280), MS : *S'il est d'accord, si il dit « ah ben non, ça on en a pas parlé », bon après on peut revenir dessus, on peut en discuter un peu pour voir, que le document que tu lui proposes soit clair et que finalement il, comment dire, indiscutable quoi, enfin ce sont des choses qui se sont passées dans l'année, c'est pas des choses* » SO : « ok, si il est pas d'accord, je peux amender le truc » MS : « *Ouais, peut-être nuancer si il y a vraiment des choses qui à mon avis le blessent ou je sais pas mais de toutes façons faut que les choses soient claires quoi...* » (TP 282-284). Cette distanciation lui permet d'assumer les deux rôles en poursuivant son mobile. Il assume pleinement, même si cela est difficile, cette tension liée aux deux postures contradictoires celle de second et celle d'imposer une décision : MS : « *... c'est difficile c'est vrai ce rôle de, quand ça se passe bien, tout va bien, mais si y'a des choses qui se passent pas bien, c'est peut-être effectivement un souci que de dire à un collègue « pour telle raison y'a quelque chose qui va pas » quoi (...) donc c'est vrai que c'est un collègue, mais en même*

temps on nous a confié ce rôle-là, y'a une honnêteté aussi par rapport à l'institution » (TP 284). Pour ce MS, former c'est aussi évaluer et donc prendre la responsabilité d'assumer la décision de valider ou non face aux deux destinataires : l'ES et l'institution.

Ses ressources sont issues de son expérience de MS dans laquelle il a construit des outils pour gérer la communication dans une relation de formation qui se déroule dans un temps long. Son activité relève des caractéristiques des pratiques d'accompagnement telles que « le cheminement » et « l'effet d'ensemble » (Paul, 2009b). Il fonctionne seul avec son ES contrairement au MS10 qui fait appel au formateur référent. La construction de la posture de second et la confiance qu'elle suppose pour ce MS intègrent le risque de renvoyer à l'ES qu'il est en échec. C'est cette gestion d'un échange objectif dans la continuité sur l'année qui lui donne la garantie de « tenir » cette confiance honnête à laquelle il tient.

L'objet de son travail est la construction de compétences de l'ES. Il est dans une activité de formateur d'adulte accompagnant un professionnel novice. Il contrarie une relation de « collègue » avec l'ES si celle-ci met en péril son mobile : être honnête et clair dans son évaluation vis-à-vis des deux destinataires de son activité à qui il rend compte : l'ES et l'institution. Sa mission de MS est différemment assumée de celle du MS10 dans l'extrait précédent. Ce MS semble comprendre la phrase du texte « ... il participe à l'évaluation... » (MEN, 2010, p. 1) jusqu'à la responsabilité de la décision d'une validation.

Dans ces deux cas il est question de l'autonomie de l'ES dans son acte d'enseignement et dans son évaluation. Les deux MS cherchent à donner à leurs ES les moyens de savoir évaluer leur pratique. Cependant, tout en ayant la même mission, ils se positionnent dans des rôles et statuts différents.

2.4.2. Le dilemme « soutenir l'ES ou l'évaluer »

Ce dilemme est pour **45%** de ses apparitions présent dans la facette « validation institutionnelle de l'ES ». Cette présence remarquable nous amène, malgré un pourcentage non significatif, à présenter l'analyse d'une trace d'activité dans laquelle ce dilemme a été identifié.

L'extrait choisi se situe dans le registre 2 (cf. chapitre 3, p. 204). Il est issu de l'IS du MS6 enseignant d'Anglais.

TP221/263 E6 :

221.MS : « elle me dit, oh le principal m'a convoquée, je suis malade, il m'a engueulé, tu peux pas t'imaginer, il m'a dit que c'était inadmissible, il m'a dit que je me croyais à Henry IV, qu'est-ce que je vais faire, aide-moi

222.SO: alors comment je fais moi ?

223.MS : ah j'ai dit mais Manon, ça y est t'as compris, et finalement moi j'ai pas été assez vindicative, je te l'ai dit, alors je lui ai dit, écoute, c'est rattrapable, moi je vais aller trouver M. le Principal, je vais aller lui expliquer ma position de formatrice, alors je vais lui dire que effectivement, comme tu ne semblais pas comprendre, j'ai préféré ben un peu mettre en danger le premier trimestre, en sachant que c'est que un tiers de la note pour que vraiment tu prennes conscience de la situation, ce que j'ai fait, j'ai été voir le principal

224.SO: d'accord, donc euh ça c'est une forme, enfin c'est quelqu'un qui influe, enfin hiérarchiquement au-dessus d'elle on va dire, et puis en plus qui a un poids dans l'évaluation puisqu'il a

225.MS : c'est lui pour un tiers qui va décider si

226.SO: donc moi en tant que formatrice, quel est mon rapport à lui vis à vis de cette stagiaire ?

227.MS : alors mon rapport à lui, alors lui, il me fait une confiance aveugle et il me dit je vous fais confiance

228.SO: ouais, il me connaît bien, il me fait confiance

229.MS : je vous fais confiance, je sais que vous ferez pour le mieux voilà, donc je suis allée le voir, je lui dis écoutez, vous avez sans doute bien fait de secouer Manon, maintenant c'est une fille qui par ailleurs a des tas de problèmes perso, sa mère malade, enfin bon, c'est pas de bol, cette année, c'est pas la bonne année quoi, alors je dis Manon a beaucoup de bonne volonté, mais elle a du mal à entendre ce qu'on lui dit donc c'est bien de lui dire un peu fort mais il faut pas aller jusqu'à la casser

230.SO: d'accord donc je suis d'accord avec lui mais enfin, je garde la main sur ma stagiaire

231.MS : tout à fait, absolument

232.SO: et si jamais il me dit non, non, là ça va pas du tout, je suis pas d'accord avec vous ?

233.MS : je sais qu'il ne me le dira pas

234.SO: ah d'accord

(...)

239.MS : je sais que c'est moi qui tiens les rênes

240.SO: ok, et si vis à vis de l'IPR, il vient lui voir ?

241.MS : il est venu, il l'a accompagnée quand C. est venue mais, et je lui ai dit, c'est pour ça que j'étais pas d'accord si tu veux, quand C. est venue, lui il a fait pratiquement le désert dans le collège, c'est à dire qu'il y avait un surveillant tous les 5 mètres, il a accompagné C. en classe, fait un speech avant aux élèves, on aurait dit que le collège était un collège modèle. Quand C. a vu les élèves, elle s'est dit mais elle déraile Ch., un collège difficile, y'avait pas un mot

242.SO: d'accord donc en fait l'IPR, moi en tant que formatrice conseillère péda là, l'IPR

243.MS : *je lui dis c'est une classe très difficile, viens, elle me dit mais y'a les petits oiseaux qui chantent dans le couloir, elle me prend pour une folle, C. je lui dis, écoute je suis désolée, le collègue n'est jamais comme ça, y'avait 80 élèves qui avaient été*

244.SO: alors est-ce que j'ai un rapport avec l'IUFM, avec la formatrice IUFM référente on va dire là?

245.MS : *oui tout à fait, par chance ou par malchance j'en sais rien, c'était une collègue de Troyes*

246.SO: oui, mais je veux dire, quel rapport j'ai avec, moi ?

247.MS : *je ne la connaissais pas, très peu, et j'étais très gênée, très gênée*

248.SO: et je discute, ben oui mais je suis gênée, alors comment je fonctionne

249.MS : *alors je lui dis écoute C., parce que je lui avais dit, je te préviens C., moi j'ai vu Manon, elle m'avait dit comment tu la sens avant*

250.SO: donc je l'informe déjà, je l'informe

251.MS : *écoute, Manon ne semble pas avoir pris complètement la dimension de la ZEP mais quand même, je sens qu'il y a une amorce, alors qu'au début j'étais très inquiète, je me suis dit zut, elle est mal partie, j'ai dit toutefois, elle me semble quand même fragile, à sa décharge, je dois dire que les élèves ne la ménagent pas du tout donc c'est pas facile de travailler la dynamique*

252.SO: donc en fait j'informe quand même les gens extérieurs à l'établissement, l'IPR, la référente du contexte et puis de mon idée que j'ai de ma stagiaire, mais au-delà de ça, quand ben je sais pas, est-ce que y'a plus quoi, est-ce que je discute un avis, est-ce que je continue?

253.MS : *si tu veux, comme je connaissais très peu C., elle m'a demandé ce que j'en pensais, j'ai dit voilà, j'ai dit personnellement, je connais ses classes, je connais les élèves qu'elle a, j'ai un des élèves qui est dans les classes qui voulait impérativement me voir, c'est un gamin extrêmement difficile qui a été placé, qui est suivi par des éducateurs c'est un gamin qui est extrêmement intelligent, qui a 9 ans, 10 ans, seulement c'est une horreur en comportement, et c'est une horreur surtout quand il sent chez les gens une faiblesse, et il a senti cette faiblesse chez Manon*

254.SO: d'accord, donc ça, t'as prévenu euh

255.MS : *donc ça j'ai prévenu C.*

256.SO: ok, et elle, après sa visite, y'a eu un retour, vous en avez rediscuté

257.MS : *on en a rediscuté, elle m'a dit ben, je lui ai dit écoute, Manon fait beaucoup d'efforts, et je pense qu'elle arrive beaucoup mieux à gérer le groupe, c'est vrai qu'elle a fait un gros effort sur la 6^{ème}, seulement en beaucoup mieux y'avait encore pas mal de chantier, et quand elle est venue en revanche, c'était le calme plat, elle m'a dit alors là t'avais été modérée, je trouve que vraiment elle a fait un gros effort de prise en main*

258.SO: donc moi je garde quand même mon avis ?

259.MS : *je garde mon avis, tout à fait*

260.SO: j'écoute mais

261.MS : *je lui dis oui c'est sûr, je ne peux pas dire non, pas un si gros effort puisqu'elle avait constaté du positif, donc en fait j'étais piégée. Oui elle me dit d'ailleurs, finalement, puisqu'elle a fait cet effort, moi je lui reproche, et d'ailleurs elle est en veille en ce moment, je lui reproche de ne pas avoir fait d'efforts sur le plan didactique*

262.SO: d'accord, donc en fait, c'est pas moi qui ai mis en veille la stagiaire là

263.MS : *non c'est pas moi... »*

Dans cet extrait, l'ES s'est fait vertement reprocher son travail par le chef d'établissement qui l'évalue pour 1/3 dans le système de validation de la formation. Les deux autres tiers sont répartis entre le formateur référent de l'IUFM et le MS. L'ES vient ouvertement chercher du secours auprès du MS : « MS : *elle me dit, oh le principal m'a convoquée, je suis malade, il m'a engueulé, tu peux pas t'imaginer, il m'a dit que c'était inadmissible, il m'a dit que je me croyais à Henry IV, qu'est-ce que je vais faire, aide-moi* » (TP 221).

Ce MS doit rendre compte officiellement de son avis sur le travail de l'ES. L'action principale est « renvoyer des feed-back, un avis sur sa pratique à l'ES » dans le but de valider ou non l'ES mais il exprime en parallèle une autre action : « protéger, défendre l'ES » (cf. chapitre 3, p. 208).

Son activité est traversée par deux mobiles : garder l'ES dans un état psychologique acceptable et rester honnête et objectif dans l'évaluation de l'ES.

Si l'ES est le destinataire de cette activité d'évaluation et de validation, la présence d'autres personnes dans cette activité est manifeste et son activité en dépend fortement. Le chef d'établissement dans un premier temps puis la formatrice référente de l'institution de formation, enfin l'IPR sont consécutivement présents dans l'activité de validation que développe le MS dans le dialogue avec le sosie. Ces personnes qui représentent l'institution de formation ou qui en sont des acteurs importants dans le cadre de l'acte de validation de l'ES sont des sur-destinataires de l'activité du MS. Ils y prennent une place conséquente et jouent visiblement un rôle important dans le dilemme vécu par le MS entre soutenir et valider son ES. Il se doit d'être objectif pour ne pas perdre sa crédibilité auprès des acteurs des différentes institutions (rectorat, IUFM) et néanmoins poursuivre le soutien de l'ES, voire à le protéger de ces personnes.

Le MS choisit d'ailleurs l'action de « protéger, défendre l'ES » et explique au sosie comment il opérationnalise sa stratégie : MS : « ... écoute, c'est rattrapable, moi je vais aller trouver M. le Principal, je vais aller lui expliquer ma position de formatrice, alors je vais lui dire que effectivement, comme tu ne semblais pas comprendre, j'ai préféré ben un peu mettre en danger le premier trimestre, en sachant que c'est que un tiers de la note pour que vraiment tu prennes conscience de la situation, ce que j'ai fait, j'ai été voir le principal » (TP 222), MS : « ... je dis Manon a beaucoup de bonne volonté, mais elle a du mal à entendre ce qu'on lui dit donc c'est bien de lui dire un peu fort mais il faut pas aller jusqu'à la casser » (TP 229). Il choisit le premier mobile : garder l'ES dans un état psychologique acceptable, en sachant pertinemment que ce qu'il présente au chef d'établissement n'est pas en accord avec le second mobile : rester honnête et objective dans l'évaluation de l'ES. Cependant, il privilégie son premier mobile en jouant sur la confiance que le chef d'établissement lui

témoigne : SO: « donc moi en tant que formatrice, quel est mon rapport à lui vis à vis de cette stagiaire ? » MS : « *alors mon rapport à lui, alors lui, il me fait une confiance aveugle et il me dit je vous fais confiance* » SO: « ouais, il me connaît bien, il me fait confiance » MS : « *je vous fais confiance, je sais que vous ferez pour le mieux voilà...* » (TP 226-229). Les arguments qu'il développe auprès du chef d'établissement comme auprès de la formatrice référente IUFM, cherchent à expliquer la défaillance de l'ES par une cause extérieure « *à sa décharge* » (TP 251). En effet, au chef d'établissement, le MS choisit d'exposer des problèmes de la vie personnelle de l'ES comme : MS : « *... maintenant c'est une fille qui par ailleurs a des tas de problèmes perso, sa mère malade, enfin bon, c'est pas de bol, cette année, c'est pas la bonne année* » (TP 229) et auprès de la formatrice référente IUFM, comme le MS10 dans le cas du même dilemme situé dans la facette « analyse de la pratique avec l'ES », il invoque comme cause des maux de l'ES, le comportement des élèves : MS : « *... elle m'a demandé ce que j'en pensais, j'ai dit voilà, j'ai dit personnellement, je connais ses classes, je connais les élèves qu'elle a, j'ai un des élèves qui est dans les classes qui voulait impérativement me voir, c'est un gamin extrêmement difficile qui a été placé, qui est suivi par des éducateurs c'est un gamin qui est extrêmement intelligent, qui a 9 ans, 10 ans, seulement c'est une horreur en comportement, et c'est une horreur surtout quand il sent chez les gens une faiblesse, et il a senti cette faiblesse chez Manon* » (TP 253). En fonctionnant de la sorte, il se met en porte à faux avec la formatrice de l'IUFM qui observe des conditions d'enseignement très calmes le jour de la visite : MS : « *je lui dis c'est une classe très difficile, viens, elle me dit mais y'a les petits oiseaux qui chantent dans le couloir, elle me prend pour une folle, C. je lui dis, écoute je suis désolée, le collègue n'est jamais comme ça, y'avait 80 élèves qui avaient été* » (TP 243). Le MS se trouve ainsi en difficulté vis-à-vis des différents acteurs de la formation dans le but de protéger l'ES. Il assume son choix de soutien mais reconnaît qu'il ne maîtrise plus l'évaluation ne pouvant se mentir à lui-même : même avec des élèves dociles qui lui permettent de donner le change sur le plan de la discipline, l'ES est néanmoins « mise en dispositif de veille » par la formatrice référente.

Le sosie pousse le MS à mettre en évidence qu'il ne peut pas conjuguer les deux mobiles en même temps : SO: donc moi je garde quand même mon avis ?, MS : *je garde mon avis, tout à fait* », SO: « j'écoute mais », MS : « *je lui dis oui c'est sûr, je ne peux pas dire non, pas un si gros effort puisqu'elle avait constaté du positif, donc en fait j'étais piégée. Oui elle me*

dit d'ailleurs, finalement, puisqu'elle a fait cet effort, moi je lui reproche, et d'ailleurs elle est en veille en ce moment, je lui reproche de ne pas avoir fait d'efforts sur le plan didactique »
SO: « d'accord, donc en fait, c'est pas moi qui ait mis en veille la stagiaire là » MS : « *non c'est pas moi* » (TP 259-263) (dispositif déjà évoqué dans des analyses précédentes). Le MS connaît ce dispositif mais dans sa posture de soutien et surtout dans son action de protection, il ne peut analyser objectivement la situation par rapport aux difficultés de l'ES. C'est donc le référent qui prend la décision de mettre l'ES en veille. Le MS reconnaît implicitement qu'il ne peut ni mener à terme son action « renvoyer des feed-back, un avis sur sa pratique à l'ES », ni aller au bout de son action de protection.

Ses ressources renvoient à son expérience d'enseignant pour ce qui est de la connaissance du contexte, de l'évaluation des élèves, de ses relations professionnelles et habitudes de travail avec sa hiérarchie. Ce qui relève de la sphère privée entre aussi en ligne de compte dans la gestion de la relation que le MS entretient avec l'ES. Ses deux expériences sont au service de son mobile vital qui est d'aider l'ES « envers et contre tous ». Nous constatons la difficulté de séparer le personnel du professionnel, difficulté déjà observée précédemment mais assumée différemment. La relation humaine prend le pas sur l'activité professionnelle. Son activité de formateur est suspendue au profit d'un soutien inconditionnel à son ES puisque l'ES est soumis à un dispositif de veille mais cette décision n'est pas de son fait. Il reconnaît le dysfonctionnement de son opérationnalisation : « *en fait j'étais piégée* » (TP 261) mais dans l'extrait il ne met qu'une fois l'ES dans devant une responsabilité : MS : « ... *je lui reproche de ne pas avoir fait d'efforts sur le plan didactique* » (TP 261).

La pratique d'accompagnement privilégiée par ce MS met en évidence qu'il se comporte plus en « bonne mère de famille » qu'en professionnel de l'accompagnement. Pour assumer sa fonction de MS il s'appuie sur sa propre façon de fonctionner d'un point de vue humain. En effet, ce MS dès l'accueil de l'ES a pris en compte son profil qu'il évalue relativement

déconnecté des réalités de la situation professionnelle et choisit de « materner » l'ES. L'extrait de l'IS qui suit en donne une illustration⁴⁷ :

TP50/55 E6 :

50. « SO : d'accord, donc **je commence par l'aider**

51. MS : matériellement

52. SO : matériellement dans la vie quotidienne avant de rentrer dans

53. *MS : elle habite en ville, elle a pas de voiture, elle sait pas où acheter un four, elle peut pas se faire cuire, je me suis dit si elle peut pas en plus, le quotidien va être une galère, **je gère un peu le quotidien avec elle donc je lui cherche les horaires de train, je lui prête mon ordinateur, je lui dis qu'elle peut bénéficier d'Internet, de tout ce qu'elle veut, je l'emmène faire ses courses, je la trimballe, je lui porte le micro-ondes (rires)***

54. SO : ok, **je lui sers de maman quoi**

55. *MS : voilà en gros, **tout à fait, donc voilà la jeune fille installée, je lui dis bon Manon maintenant, on peut peut-être... »***

La situation de prise en charge d'un ES sur un temps long d'une année scolaire pose le problème du type de relation à installer entre l'accompagnant et l'accompagné dans la sphère privée et dans le contexte professionnel. Chaque MS gère la forme de contrat à sa façon, en fonction de sa personnalité et de son ressenti lorsqu'il cherche à connaître l'ES et à prendre en compte son profil. Ce MS va au-delà de l'accueil de son stagiaire dans l'établissement et considère qu'il ne peut se limiter à ce contexte ou tout du moins que l'installation personnelle de l'ES conditionne le travail de formation.

L'« effet d'ensemble » (Paul, 2009b) engendre une proximité relationnelle et une dépendance des deux personnes qui parfois peut aller au-delà du contexte professionnel. Le MS s'implique plus ou moins fortement mais ne sort pas indemne de cette co-activité sur l'année. La mise à distance de sa pratique est un élément que nous avons pointé comme essentiel lorsque le MS prend appui sur son expérience professionnelle d'enseignant pour observer, analyser, faire analyser mais dans ce cas, c'est l'absence de séparation entre dimensions privée et professionnelle qui est identifiée.

Dans cette activité, le seuil qui sépare le personnel du professionnel dans une relation humaine contextualisée en formation professionnelle, met en évidence l'enjeu de l'autonomie de l'ES dans son processus de formation et dans son accès à son identité d'enseignant professionnel. De même, le rôle et le statut du MS dans sa fonction sont

⁴⁷ Les propos en gras mettent en valeur ce que fait le MS pour « materner » l'ES.

questionnés car bien que l'objet de son travail soit bien l'ES et non les élèves, il s'y intéresse dans une orientation qui le situe à la limite d'une activité de professionnel.

2.5. La facette « accueil, intégration de l'ES » et son dilemme : « être collègue avec l'ES ou être formateur de l'ES »

Dans cette facette, le registre 1 concerne l'« installation personnelle de l'ES en dehors de l'établissement » et le registre 2 a pour objet la « mise en place de la relation de formation avec l'ES du point de vue du statut de chacun dans la relation, de la planification des moments de travail en début et durant tout le temps de stage » (cf. chapitre 3, p. 197-198).

Dans cette facette aucun dilemme ne présente un résultat significatif mais le dilemme « être collègue avec l'ES *ou* être formateur de l'ES » est observé pour **41,7%** de ses apparitions.

L'illustration que nous analysons est située dans le registre 2. Elle est issue de l'IS du MS12, enseignant d'Histoire-Géographie.

TP186/192 E12 :

186.MS : « voilà, surtout comme je vous ai dit au début de l'année moi je me suis dit, *je suis un collègue, donc je suis un collègue, je suis pas un surveillant qui va venir vérifier tout ce qu'ils font quoi*

187.SO: ouais mais alors

188.MS : *la difficulté elle est là !*

189.SO: des jours je suis collègue, qu'est-ce qui fait que je passe à un moment donné d'une posture de collègue à une posture de?

190.MS : *ben justement le temps. On passe justement on passe à une posture plus de conseiller et puis peut-être de dire ben là t'aurais pu faire, justement ça va pas être en salle des profs ou ça va pas être à la cantine quand y'a tout le monde ça va être plutôt ben tiens on se voit mardi de 5 à 6, quand on s'est vues mardi de 5 à 6, on a été dans une salle d'histoire géo toutes les deux, je pense que le moment où on va voir le stagiaire, où on l'observe et quelques jours après on fait le compte-rendu, là c'est peut-être plus le prof qui a un peu d'expérience et qui peut se permettre de dire, là t'aurais. Quand c'est des choses un peu informelles, je sais pas, hier matin en salle des profs on a réglé un problème de sortie pédagogique, bon y'avait d'autres collègues mais c'est pas gênant, elle me dit, oui mais j'arrive pas avec la gestionnaire à*

avoir tel truc, je viens ben viens, *on y va ensemble*, voilà, ça peut, *là c'est plutôt un collègue qui aide un collègue*

191.SO: j'allais dire, je ferai ça avec un collègue qui arrive dans l'établissement ?

192.MS : *voilà, mais j'allais dire, ce qui est intéressant d'un point de vue humain, c'est justement d'arriver à gérer les personnalités quoi, c'est vrai que là-dessus, on n'a pas trop de formation et c'est un peu au*

193.SO: « je me base sur des choses, j'ai construit des choses?

194.MS : *ben ouais pff, c'est à dire, je me base sur l'expérience de l'année dernière mais comme les personnalités sont très différentes, moi j'ai pas réagi cette année, et je pense que j'ai bien fait, de la même façon, j'étais peut-être un peu plus directive l'année dernière en début d'année, mais là comme c'était quelqu'un qui avait l'air très assurée, j'allais dire, je l'ai laissée faire quelques erreurs, voilà comme je disais, le fameux voyage qui me semblait complètement mais irréaliste, et avec que 20 élèves, donc avec des coûts absolument phénoménaux pour un petit, bon et puis finalement, petit à petit, avec le temps voilà, elle s'est, on se rend compte que c'est faisable ou que c'est pas faisable... »*

L'action principale dont il est question dans cette trace d'activité est de « gérer la relation ES/MS en termes de statuts, droits et devoirs, rôles de chacun » dans le but de se positionner comme un collègue pour l'ES : MS : « ... *au début de l'année moi je me suis dit, je suis un collègue..* » (TP 186). La seconde action identifiée est la prise en compte du profil de l'ES dans le but de s'adapter en fonction de chacun : MS : « ... *c'est justement d'arriver à gérer les personnalités quoi* » (TP 192). Le MS oppose ce statut de collègue à celui de surveillant, d'inquisiteur qu'il ne souhaite pas tenir : MS : « ... *je suis pas un surveillant qui va venir vérifier tout ce qu'ils font quoi* » (TP 186).

Le mobile de ce MS est d'établir une relation de confiance avec l'ES, de le mettre à l'aise vis-à-vis des collègues en le présentant comme responsable de son travail. Cependant, il est conscient qu'il est difficile de conserver le rôle de « collègue » : MS : « *la difficulté elle est là !* » (TP 188). Il reconnaît qu'il est nécessaire malgré tout de passer au rôle de « conseiller » car il lui faut à la fois pallier les manques de l'ES et répondre à ses questions sans pour autant mettre ces difficultés trop en évidence devant les collègues.

Cette activité est multi-adressée. Le premier destinataire est l'ES. Cependant tous les collègues et autres personnels administratifs qui travaillent dans l'établissement sont des sur-destinataires de cette activité et influencent le MS dans sa façon de construire la relation avec l'ES pour garder sa confiance.

Le MS opérationnalise son fonctionnement en explicitant au sosie ce qu'il fait avec l'ES quand il tient le rôle de collègue et comment il s'y prend quand il adopte une posture de conseil. Le type de relation avec l'ES est différent en fonction des objets de travail ou des

situations qui se présentent et la présence des autres destinataires de son activité joue un rôle important : MS : « ... on passe à une posture plus de conseiller et puis peut-être de dire ben là t'aurais pu faire, justement ça va pas être en salle des profs ou ça va pas être à la cantine quand y'a tout le monde ça va être plutôt ben tiens on se voit mardi de 5 à 6, quand on s'est vues mardi de 5 à 6, on a été dans une salle d'histoire géo toutes les deux,... » (TP 190). Il souhaite vivre cette posture de conseil en dehors de la présence des autres collègues, juste avec l'ES et dans un lieu professionnel. Il la situe en la couplant avec une tâche bien particulière qui est celle de la visite et de l'entretien qui suit : MS : « ... je pense que le moment où on va voir le stagiaire, où on l'observe et quelques jours après on fait le compte-rendu, là c'est peut-être plus le prof qui a un peu d'expérience et qui peut se permettre de dire, là t'aurais » (TP 190). Cette situation de formation est bien spécifique à la fonction de MS et ne peut être confondue avec une situation vécue par des enseignants dans le quotidien de leur métier. La posture de conseil se trouve alors légitimée. Le MS semble exprimer et marquer de cette façon la différence entre les situations de travail en tant que collègues et celles spécifiques à l'accompagnement. Cela permet de ne pas mettre l'ES en difficulté, en évitant de faire apparaître ses lacunes devant la communauté enseignante. Ce cadrage légitime en quelque sorte cette posture de conseil que le MS paraît avoir du mal à revendiquer « peut-être de dire ben là t'aurais pu faire », « qui peut se permettre de dire », posture qu'il n'a pas privilégiée au départ. Son souhait est d'être un collègue comme il le dit dans le TP 186. Il précise la posture qu'il adopte en tant que « collègue qui aide un collègue » qui est une posture de soutien dans laquelle il rassure par sa présence au côté de l'ES lorsque ce dernier est un peu en difficulté. Il semble plus à l'aise dans cette seconde posture plus proche de son métier d'enseignant : MS : « ... Quand c'est des choses un peu informelles, je sais pas, hier matin en salle des profs on a réglé un problème de sortie pédagogique, bon y'avait d'autres collègues mais c'est pas gênant, elle me dit, oui mais j'arrive pas avec la gestionnaire à avoir tel truc, je viens ben viens, on y va ensemble, voilà, ça peut, là c'est plutôt un collègue qui aide un collègue » (TP 190). Ainsi ce MS différencie les situations de travail dans le métier au quotidien et d'autres qui concernent plus spécifiquement des tâches assignées à la formation. Les premières lui permettraient d'adopter une posture de soutien en co-activité comme avec un collègue et les secondes lui demandant de tenir la posture de conseil en dehors du regard des autres enseignants.

Ce MS puise des ressources dans sa propre expérience relativement récente de MS puisque c'est la troisième fois qu'il assume ce rôle : SO : « je me base sur des choses, j'ai construit des choses? MS : *ben ouais pff, c'est à dire, je me base sur l'expérience de l'année dernière mais comme les personnalités sont très différentes, moi j'ai pas réagi cette année, et je pense que j'ai bien fait,...* » (TP 193, 194). Son intérêt est fortement axé sur la relation humaine et le travail sur la confiance à installer avec l'ES dans le contexte professionnel, c'est un mobile fort. Il regrette le manque de formation sur ce sujet, ressource qu'il aimerait pouvoir solliciter : MS : « ... *ce qui est intéressant d'un point de vue humain, c'est justement d'arriver à gérer les personnalités quoi, c'est vrai que là-dessus, on a pas trop de formation...* » (TP 192). Il s'appuie fortement en revanche sur son expérience de 22 ans d'enseignement et sur celle du collectif professionnel du collège puisqu'il y enseigne depuis 19 ans. Il fait appel à ses habitudes de travail en particulier à son vécu dans l'accueil et l'intégration d'enseignants mutés dans l'établissement. Ces expériences sont pour lui des éléments de référence pour optimiser l'accueil et l'intégration de l'ES.

Cette activité met en valeur l'effet d'ensemble (Paul, 2009b) qui demande de la part de celui qui accompagne d'accepter de déstabiliser des habitudes de travail, de s'adapter à la personnalité de celui qui est accompagné, d'admettre que cet accompagnement se déroule sur un temps qui engendre un changement d'état progressif de la part de l'ES qu'il faut accepter de regarder évoluer : MS : « ... *de la même façon, j'étais peut-être un peu plus directive l'année dernière en début d'année, mais là comme c'était quelqu'un qui avait l'air très assurée, j'allais dire, je l'ai laissée faire quelques erreurs, voilà comme je disais, le fameux voyage qui me semblait complètement mais irréaliste, et avec que 20 élèves, donc avec des coûts absolument phénoménaux pour un petit, bon et puis finalement, petit à petit, avec le temps voilà, elle s'est, on se rend compte que c'est faisable ou que c'est pas faisable* » (TP 194). Dans ce propos, le MS explique comment il choisit de passer d'une posture de conseil voire d'imposition à une posture de second en fonction de son analyse du profil des ES. L'alternance entre ces deux postures pourrait mettre en évidence une construction de la part de ce MS d'une posture de « compagnon réflexif » (Donnay, 2008). Ce TP 194 montre que le MS met à distance sa propre pratique pour laisser avancer l'ES dans la sienne tout en étant vigilant à ce qu'il ne se trouve pas en difficulté, le mobile étant toujours le même.

Permettre à l'ES de faire des choix en toute autonomie est un enjeu clairement présent pour ce MS. Il choisit d'accompagner son ES en le laissant faire des erreurs tout en restant vigilant et en lui permettant de distinguer le possible de l'impossible. L'objet de travail de ce MS porte sur la construction des compétences de l'ES dans une relation au sein de laquelle son rôle et son statut d'enseignant et de formateur ne sont pas toujours très clairement identifiés. Il en vient à distinguer dans son travail avec l'ES deux objets qui lui permettent d'assumer sa mission de formateur tout en ne se coupant pas de celle d'enseignant. Il se dit collègue et rassure dans les tâches plus informelles qui ne touchent pas l'acte d'enseignement proprement dit et accepte d'endosser une posture de conseil dans des tâches relatives à l'acte d'enseignement. Dans ce cas, hors de portée des autres enseignants, il change de rôle. Diviser ses objets de travail avec l'ES en fonction des postures qu'il assume, devient une solution pour ce MS pour se reconnaître légitime dans sa fonction.

Il fait cependant part d'un déficit de formation pour développer des compétences de « compagnon réflexif » (Donnay, 2008), qui lui permettraient de répondre à la mission de formation qui lui incombe. Son expérience de MS récente et répétée, sans regard extérieur, lui apparaît de fait insuffisante.

2.6. La facette « accueil de l'ES dans les classes » et son dilemme : « établir le parcours de l'ES *ou* lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »

Dans cette facette, les traces d'activités ont trait au registre 1 qui concerne la « gestion du choix des lieux, de la temporalité, de la planification des moments d'observation par l'ES de la pratique d'enseignement du MS ou de celles d'autres collègues » ou du registre 2 qui a pour objet la « gestion et contenu du temps de la visite de l'ES au MS ou à un autre collègue : statut de l'ES, position dans l'espace d'enseignement, outils et objets

d'observation (MS ou collègue, élèves, médias, éléments du contexte...) » (cf. chapitre 3, p. 202).

Dans cette facette, ce dilemme « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation », est significativement présent avec **19,4%** d'apparition même s'il est observé plus fréquemment (**41,2%**) dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » dans laquelle nous avons analysé une trace d'activité qui présente ce dilemme dans le paragraphe 2.1 de ce chapitre. En effet les autres dilemmes sont absents de cette facette, ce qui explique la significativité de ce dilemme pour cette facette.

L'extrait que nous proposons est situé dans le registre 1 de la facette et est issu de l'IS du MS5 enseignant d'EPS.

TP212/219 E5

212.SO: et par rapport à d'autres activités, est-ce que je lui propose de venir me voir ou d'aller voir des collègues ?

213.MS : *alors il sait, il sait que lui, dans ses attributions en tant que stagiaire, il faut qu'il vienne voir des tierces*

214.SO: ah ouais c'est écrit ?

215.MS : *c'est écrit, de même le stagiaire viendra vous voir, **bon il est encore pas venu donc il ne le demande pas**, tu vois par exemple je vais lui dire, suivant ce que tu vois en escalade, ben lui dire Ch. et C. là en ce moment, ils sont en cycle escalade, si t'as pas de formation à l'IUFM, peut-être ça serait bien aussi d'aller les voir pour que tu te rendes compte, pour que tu vois ; là-dessus il fait pas la démarche donc on a pas d'activités qui sont on va dire problématiques dans cet établissement, c'est du très classique donc du vu et revu, mais lui non, alors je pense pas qu'il soit malmené dans les activités qu'il a dans sa programmation qui justifie absolument, tu vois, il serait obligé de faire aérobic, step, s'il en a jamais fait, je l'inviterais effectivement, **par contre il n'est jamais effectivement allé voir aucun autre collègue ni moi donc là j'attends les vacances de Noël**, parce que là je vais faire un premier rapport, enfin tu vas avoir à rédiger un premier rapport donc je vais lui dire que je l'ai pas stipulé dans son rapport mais que **ça, c'est des initiatives que lui doit prendre**, tu vois c'est un petit peu le souci chez Michel pour le moment, un petit peu timide à tous points de vue, même au niveau des vraies initiatives, tu vois l'année dernière, N. à cette époque, il avait déjà assisté à un conseil d'administration, enfin euh, sans, tu vois il était allé voir le chef d'établissement, il avait demandé s'il pouvait assister, tu vois il avait déjà, Michel il est un peu en deçà par rapport à tout ça mais sans faire de la comparaison pour faire de la comparaison mais donc du coup **pour le moment je ne vais pas sur ce terrain pour le moment, mais lui n'est pas demandeur***

216.SO: mais quand lui va me demander d'aller sur ce terrain, je vais lui demander par exemple de venir me voir, est-ce que je dis quelque chose ou je fais quelque chose de spécifique ?

217.MS : *moi je tiens pas à si il vient te voir, je tiens pas à ce que tu lui dises, qu'il ait le sentiment qu'il faut voilà, c'est ça mon souci il est là, je veux pas qu'il sente qu'il faut qu'il vienne te voir parce que toi tu vas montrer des choses que lui ne sait pas faire, c'est pour ça que je veux pas lui dire, Michel là je fais badminton ça serait bien que tu viennes, parce que t'es pas encore venu, **j'aimerais bien que lui le décide de lui-même, par contre en janvier s'il a encore pas décollé et il a pas fait de démarches pour venir me voir ou venir voir un autre collègue, je lui poserai la question tu vois**, comme on a les contrats de l'IUFM, en disant tu vois y'a une partie du contrat qu'il faut que tu remplisses, je l'ai pas mis dans ton premier rapport parce que ça me paraît pas important pour le moment, mais de ton année, donc tu vois, après je me suis pas encore posée la question si tu veux mais lui dire pareil, lui laisser l'ouverture, là si tu viens me voir,*

t'aimerais me voir, bon j'ai que des secondes, t'aimerais me voir dans quelles activités, là je fais de l'accro, de la muscu, du basket, qu'est-ce qui te dirait de venir voir comme séances, après s'il me dit peu importe, si tu veux retourner le problème, c'est à dire lui dire tu vas venir me voir, viens pas les mains dans les poches, donc essaie de construire un petit peu ce que tu viens voir, ne te dis pas je viens voir la séance d'une experte et tout sera bon à prendre, je lui dis il faut après que toi tu viennes voir qu'est-ce que t'as, qu'est-ce que tu t'attendais à voir et puis peut-être avoir des questions avec ça

218.SO: mais je le laisse se dépatouiller ?

219.MS : ouais... »

Dans cette illustration, l'action principale est « organiser et gérer la temporalité de l'accompagnement de l'ES » (cf. chapitre 3, p. 208) à propos des visites que l'ES doit rendre au MS ou à d'autres collègues de l'établissement : SO : « et par rapport à d'autres activités, est-ce que je lui propose de venir me voir ou d'aller voir des collègues ? » (TP 212). Le but du MS est de permettre à l'ES de compléter sa formation en didactique dans certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), de façon à construire des compétences professionnelles pour maintenant et pour plus tard : MS : « ...tu vois par exemple je vais lui dire, suivant ce que tu vois en escalade, ben lui dire Ch. et C. là en ce moment, ils sont en cycle escalade, si t'as pas de formation à l'IUFM, peut-être ça serait bien aussi d'aller les voir pour que tu te rends compte, pour que tu vois... » (TP 215). Ce MS « prend en compte le profil de son ES dans ses besoins de formation » (cf. Chapitre 3, p. 201) en fonction de ses cours actuels et de la programmation des APSA qu'il doit enseigner sur l'année de stage : MS : « ... je pense pas qu'il soit malmené dans les activités qu'il a dans sa programmation qui justifie absolument, tu vois, il serait obligé de faire aérobic, step, s'il en a jamais fait, je l'inviterais effectivement,... » (TP 215). Ainsi, son mobile est de rendre l'ES responsable de son projet de formation.

Son activité est adressée à l'ES mais de nombreux sur-destinataires sont présents et conditionnent sa façon de fonctionner : les collègues chez qui l'ES a la possibilité de se rendre et l'institution de formation. Le MS fait en effet référence à un texte de cadrage local⁴⁸ à propos des droits et devoirs de l'ES dans le stage dont il a connaissance : MS : *alors il sait, il sait que lui, dans ses attributions en tant que stagiaire, il faut qu'il vienne voir des tierces* » SO : « ah ouais c'est écrit ? » MS : « c'est écrit, de même le stagiaire viendra vous voir... » (TP 213-215). C'est la première information qui semble importante pour ce MS car

⁴⁸ IUFM de Champagne-Ardenne.

elle est la première qu'il livre au sosie. S'il le remplace, il doit être informé que dans son travail de suivi, l'ES doit venir l'observer (éventuellement d'autres collègues). Il doit également en rendre compte dans son rapport intermédiaire : MS : « ... *tu vas avoir à rédiger un premier rapport donc je vais lui dire que je l'ai pas stipulé dans son rapport...* » (TP 215). Il est donc lui-même également très impliqué dans cette activité.

Ce MS opérationnalise son fonctionnement vis-à-vis de l'ES en expliquant qu'il est attentif aux besoins de l'ES puisqu'il s'intéresse à la programmation de ce dernier, qu'il connaît également les APSA enseignées par ses collègues et qu'il repère et anticipe d'éventuels manques. Cependant, tant qu'il ne considère pas l'ES en difficulté, ce MS attend que la demande vienne de lui. La posture qu'il souhaite donc adopter dans la gestion de ce projet à propos des visites aux enseignants de l'établissement est une posture de second. Certes c'est une obligation « *il faut que* » mais il souhaite surtout se mettre en attente de l'initiative de l'ES : MS : « ... *ça, c'est des initiatives que lui doit prendre...* » (TP 215).

Le rapport à rendre à mi-parcours du stage conditionne également les limites de cette posture : MS : « ... *là j'attends les vacances de Noël, parce que là je vais faire un premier rapport, enfin tu vas avoir à rédiger un premier rapport...* » (TP 215). Le MS se rend compte que l'ES ne le fait pas : MS : « ...*bon il est encore pas venu donc il ne le demande pas,(...) là-dessus il fait pas la démarche (...) par contre il n'est jamais effectivement allé voir aucun autre collègue ni moi (...) pour le moment je ne vais pas sur ce terrain pour le moment, mais lui n'est pas demandeur* ». Le questionnement du sosie le pousse à explorer l'éventualité d'une seconde posture : imposer une décision ou un choix de sa part dans le projet de l'ES, comme par exemple un objectif précis d'observation au cas où il prendrait enfin l'initiative d'une demande de visite à son MS : SO : « *mais quand lui va me demander d'aller sur ce terrain, je vais lui demander par exemple de venir me voir, est-ce que je dis quelque chose ou je fais quelque chose de spécifique ?* ».

Le dilemme est présent, visible dans la tension entre la posture de second poussée par son mobile qui vise à rendre responsable l'ES de son projet de formation et la posture d'imposer une décision à l'ES induite par l'obligation de la formation. Le MS souhaite respecter la commande de formation dans un temps contraint mais cette volonté n'est en

phase ni avec sa première posture de second qu'il voudrait tenir ni avec son souci de prendre en compte le profil de l'ES, profil qui demande de prendre du temps : MS : « ... tu vois c'est un petit peu le souci chez Michel pour le moment, un petit peu timide à tous points de vue, même au niveau des vraies initiatives... » (TP 215). Il résiste au sosie pour défendre cette posture qui laisse la responsabilité de choix et d'initiative à l'ES car non seulement il n'impose pas une visite mais cherche à garder une distance pour éviter de donner l'idée qu'une obligation de sa part qui le poserait en modèle pour l'ES : MS : « moi je tiens pas à si il vient te voir, je tiens pas à ce que tu lui dises, qu'il ait le sentiment qu'il faut voilà, c'est ça mon souci il est là, je veux pas qu'il sente qu'il faut qu'il vienne te voir parce que toi tu vas montrer des choses que lui ne sais pas faire, c'est pour ça que je veux pas lui dire, Michel là je fais badminton ça serait bien que tu viennes, parce que t'es pas encore venu,... ». Il ne veut pas imposer la visite à l'ES. Néanmoins, si l'ES ne se manifeste pas, il le questionne pour comprendre les raisons de ne pas répondre à la commande de formation et l'inciter à prendre lui-même la décision de venir lui rendre une visite : MS : « ... j'aimerais bien que lui le décide de lui-même par contre en janvier s'il a encore pas décollé et il a pas fait de démarches pour venir me voir ou venir voir un autre collègue, je lui poserai la question tu vois, comme on a les contrats de l'IUFM, en disant tu vois y'a une partie du contrat qu'il faut que tu remplisses, je l'ai pas mis dans ton premier rapport parce que ça me paraît pas important pour le moment, mais de ton année, donc tu vois, après je me suis pas encore posée la question si tu veux mais lui dire pareil, lui laisser l'ouverture... » (TP 217).

Le mobile et la posture adoptée semblent difficiles à tenir pour le MS. Il est partagé entre le désir de laisser l'ES conduire son projet de formation (choix de lui rendre visite) et la nécessité de répondre aux injonctions qui lui sont adressées par l'institution de formation (imposer à l'ES des visites à son MS). Cette intention de laisser l'ES responsable de ce qu'il met en œuvre pour se former se retrouve dans le moment d'observation de la pratique du MS par l'ES. Il ne souhaite pas imposer à l'ES ce qu'il doit observer ni les outils pour observer. Il suggère seulement à l'ES de clarifier ses objets et ses moyens d'observation en amont de la séance : MS : « ... là si tu viens me voir, t'aimerais me voir, bon j'ai que des secondes, t'aimerais me voir dans quelles activités, là je fais de l'accro, de la muscu, du basket, qu'est-ce qui te dirait de venir voir comme séances, après s'il me dit peu importe, si tu veux retourner le problème, c'est à dire lui dire tu vas venir me voir, viens pas les mains dans

les poches, donc essaie de construire un petit peu ce que tu viens voir, ne te dis pas je viens voir la séance d'une experte et tout sera bon à prendre, je lui dis il faut après que toi tu viennes voir qu'est-ce que t'as, qu'est-ce que tu t'attendais à voir et puis peut-être avoir des questions avec ça » (TP 217). Fondamentalement s'il est conscient du dilemme, il défend et assume le choix de donner la responsabilité à l'ES en l'aidant à construire son autonomie. C'est d'ailleurs sa conclusion : SO : « mais je le laisse se dépatouiller ? » MS : « ouais » (TP 218-219).

C'est son expérience d'enseignant (il a 25 ans d'ancienneté dans son métier) qui lui permet de mobiliser ses ressources lorsqu'il analyse le contexte de travail et propose à l'ES d'aller voir certains collègues ou notamment ses propres séances dans des APSA ciblées. Il s'appuie par ailleurs sur son expérience de MS, fonction qu'il a déjà assumée neuf fois et sur des documents issus de l'institution de formation. Soulignons que ce MS a un profil particulier, déjà décrit précédemment, puisqu'il est depuis huit ans, formateur IUFM à mi-temps. Il intervient en formation et assume également parfois le rôle de formateur référent en parallèle avec celui de MS pour des ES différents. Il est donc très au fait de ce qui se passe en dehors du contexte du stage. Ce MS est partie prenante du projet de formation en étant conscient de ce qui est demandé et vécu dans les deux espaces de travail (établissements d'exercice et de formation). Il explique par ailleurs dans l'IS l'intérêt d'avoir vécu ces différents rôles en même temps au profit d'un développement d'une sorte de « *bienveillance* », d'« *attention* » vis-à-vis des ES au fur et à mesure de son expérience, l'amenant progressivement à chercher à privilégier une posture de second sur celle qui cherche à imposer sa propre vision du projet de formation à l'ES sans pour autant toujours y parvenir. C'est le cas de cette illustration dans laquelle le MS est en tension entre les deux postures.

Il s'appuie donc sur des ressources issues de sa propre pratique de MS et sur celle de formateur dans lesquelles il a une certaine ancienneté. Ces deux expériences lui ont permis de construire des outils et des repères dans sa fonction de MS sans pour autant le libérer de tout dilemme.

Son objet de travail porte sur la construction des compétences professionnelles de l'ES. Il est dans une activité de formateur d'adultes conscient des enjeux d'un accompagnement à la fois contraint par le contexte de la formation mais profondément traversé par la problématique de la relation humaine. Ce MS choisit de privilégier une posture de second et de prendre en compte la personnalité de chaque ES, ce qui lui demande une adaptation pour chaque accompagnement : *MS : « ... tu vois c'est un petit peu le souci chez Michel pour le moment, un petit peu timide à tous points de vue, même au niveau des vraies initiatives, tu vois l'année dernière, N. à cette époque, il avait déjà assisté à un conseil d'administration, enfin euh, sans, tu vois il était allé voir le chef d'établissement, il avait demandé s'il pouvait assister, tu vois il avait déjà, Michel il est un peu en deçà par rapport à tout ça mais sans faire de la comparaison pour faire de la comparaison... »* (TP 215). Il souhaite se tenir à distance tout en étant présent avec une analyse argumentée de la situation, prêt à imposer une décision pour tenir compte des attendus de la formation. Cette situation n'est pas facile à tenir mais il assume le conflit qui le traverse.

Dans cette illustration l'autonomie de l'ES dans son projet de formation est en jeu. Le MS cherche à laisser une latitude respectable à l'ES mais il est parfois contraint d'intervenir et cela le contrarie. En ce qui concerne son rôle et son statut dans la fonction, cet extrait pose pour ce MS le même problème que celui relevé dans le paragraphe 2.3.4 de ce chapitre, en l'occurrence la difficulté de stabiliser des repères, de choisir le seuil de tolérance ou le niveau de pratique attendu chez l'ES. Il regrette de se fonder uniquement sur sa propre expérience. Même si son profil permet de dire qu'il a eu l'occasion de prendre du recul sur sa fonction en travaillant au cœur de la formation et en y assumant des rôles différents, paradoxalement, il manque de confiance en lui dans sa fonction de MS.

Des dilemmes sont présents significativement ou de façon remarquable dans de nombreuses facettes de la fonction. Or il existe des facettes dans lesquelles le tableau n° 19 (p. 240) montre une présence négligeable voire une absence de dilemme.

2.7. Les facettes sans dilemmes

La facette « **travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement** » est celle à propos de laquelle on recense le moins de TP (cf. graphique n° 1, p. 203) de la part des MS dans les IS (3,7%), ce qui pourrait être un élément explicatif de l'absence de dilemme. Néanmoins, la facette « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** » représente elle, 7,3% des observations et se caractérise aussi par l'absence dilemme. En revanche, la facette « **accueil de l'ES dans des classes** » ne représente que 6,4% des TP des MS et un dilemme y est cependant repéré : « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet » avec un résultat significatif (**19,6%**) (cf. tableau n° 19, p. 247). De même la facette « **validation institutionnelle de l'ES** » ne représente que 8,4% du discours des MS et cependant un dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le contrôler » est très en lien avec cette facette puisque le résultat du dilemme est significatif (**86,4%**) dans cette facette. Enfin, toujours dans cette facette « **validation institutionnelle de l'ES** », le dilemme « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » est également observé pour **45%** de ses apparitions (cf. tableau n° 19).

Ainsi, même si les dilemmes sont en plus grand nombre dans les facettes dans lesquelles les MS se sont plus exprimés sur leur activité, il ne nous semble pas vraiment opérant de considérer la quantité de propos dans une facette comme variable explicative de la présence ou non de dilemmes.

Les deux facettes particulièrement concernées par l'absence de dilemmes sont donc « **travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement** » et « **travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES** ».

Dans les dilemmes analysés, nous avons mis en évidence que le MS doit gérer un conflit qui le met en difficulté. Ce conflit met en opposition deux mobiles, deux postures, plusieurs destinataires ou des ressources issues du métier d'enseignant, de son expérience de MS ou de son propre fonctionnement personnel. L'écart entre le sens et l'efficacité est alors trop

discordant pour satisfaire le MS. Ainsi, l'absence de dilemme semble montrer que le conflit dans l'activité des MS dans ces facettes ne génère pas ces mêmes difficultés. Nous avons donc analysé à l'aide de notre « matrice d'analyse » des traces d'activité dans ces facettes, pour mettre en évidence comment le MS gère le conflit sans pour autant se trouver face à un dilemme. Nous présentons des illustrations dans les deux facettes concernées.

2.7.1. La facette « travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement »

Dans cette facette nous avons positionné des traces d'activité dans trois registres (cf. chapitre 3, p. 203) :

- R1 : « construction de la gestion des tâches administratives (les affichages pour information, les élections, les cahiers de liaison, les bulletins, l'utilisation des espaces numériques...) et des relations avec les personnels administratifs, les partenaires et les intervenants extérieurs » ;
- R2 : « construction du travail de l'ES dans les différents conseils (de classe, d'administration, d'établissement, de discipline) et dans les réunions (parents-profs, concertation pédagogique... » ;
- R3 : « construction du travail de l'ES pour organiser des séjours, des visites, des sorties ».

Les actions qui sont repérées dans cette facette sont assez nombreuses et aucun résultat n'est significatif pour aucune d'entre elles⁴⁹. Cependant celle qui est la plus observée (14,6%) est « apporter des informations à l'ES sur des éléments du contexte professionnel (personnels, organisation, documents...), les routines du métier, les élèves... » (cf. chapitre 3, p. 208) et la posture la plus présente (15,7%) est « apporter un conseil à l'ES »

⁴⁹ Voir tableau n° 23, annexe 5. Nous avons utilisé le logiciel « Sphinx » pour établir ce tableau.

(cf. chapitre 3, p. 213-214). Nous faisons l'hypothèse que cette action et cette posture renvoient à une relation d'accompagnement de type compagnonnage qui consiste pour le MS à puiser dans son expertise d'enseignant et à donner à l'ES des éléments du métier, à lui montrer des façons de faire qu'il a testées et stabilisées dans les tâches qui ne sont pas celle d'enseigner. Nous présentons l'analyse de l'activité réelle d'une trace qui illustre que le MS gère le conflit en gardant une cohérence entre le sens et l'efficacité de son activité.

L'extrait ci-dessous est issu de l'IS du MS15 enseignant de Mathématiques. Il est question de gérer des tâches administratives du métier d'enseignant telles que les changements d'emploi du temps et la rédaction des bulletins scolaires.

TP326/327 E15 :

326.SO : « ouais donc je lui montre un peu les limites de ce qui se passe dans l'établissement vis à vis de ? »

327.MS : *ça, donc après, bon ben pour des questions d'ordre, de changement d'emploi du temps, de changement de salle, ça il va en référer au proviseur adjoint. Après c'est vrai, quand arrivent les conseils de classe, je leur dis souvent vous remplissez vos bulletins et puis je leur dis toujours, si vous voulez que je les lise, voilà, je les lis, je vous dis ce que j'en pense mais bon en général, ils gèrent assez bien les bulletins, donc j'interviens pas particulièrement là-dessus, bon c'est déjà arrivé que certains me les fasse lire et qu'on modifie quelques tournures de phrases ou des choses comme ça, ou dans les conseils à apporter s'il voulait apporter des conseils sur les bulletins, mais bon, ça restera quand même eux qui restent maîtres... »*

Dans cette illustration, l'ES est responsable de ce qu'il écrit dans les bulletins avec l'aide du MS qui est dans une posture de conseil et corrige si besoin. Le mobile du MS est de faire en sorte que l'ES produise un travail conforme aux yeux de l'administration et des parents. Les destinataires sont certes l'ES mais surtout les élèves, les parents, l'administration.

Son expérience d'enseignant est la ressource principale du MS. Il laisse une certaine autonomie à l'ES en restant garant de la production. Le MS fait valoir son expertise dans le domaine concerné pour aider l'ES dans la rédaction des bulletins. Les dilemmes sont présents lorsque l'opérationnalisation de l'action et son efficacité rentrent en opposition avec l'intention principale de l'acteur, ce qui n'est pas le cas ici.

Les trois registres d'activité de cette facette portent sur des objets de la vie d'un enseignant dans un établissement. Il est envisageable que les MS considèrent que dans cette facette qui ne relève pas directement de l'activité de l'ES dans l'acte d'enseignement, leur

travail consiste à transmettre les ficelles du métier, laissant à l'ES une marge d'autonomie dans la mesure où les tâches à réaliser ne sont pas considérées comme appartenant au « cœur » du métier.

2.7.2. La facette « travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES »

Dans cette facette les traces d'activité appartiennent toutes à un seul registre, R1 : « gestion et contenu de la relation du MS avec des collègues enseignants, d'autres MS, le chef d'établissement, le CPE, les autres formateurs, l'IPR, pour contribuer à optimiser la formation de l'ES dans le temps de stage et créer du lien avec l'institution de formation » (cf. chapitre 3, p. 201).

Deux actions sont plus particulièrement pointées dans cette facette puisque nous observons dans le tableau n° 23 annexe 5 un résultat significatif pour ces deux actions : « travailler en équipe pour l'ES (collègues, MS, formateurs IUFM, IPR... » (37%) et « gérer l'articulation entre la formation hors stage et le stage pour l'ES » (18,2%).

Le premier extrait est issu de l'IS du MS11 enseignant d'Histoire et Géographie.

TP310/314 E11 :

310.MS : « *et puis moi en même temps je peux voir ce que à l'IUFM ils préparent ou ce qu'ils attendent, je trouve que c'est assez*

311.SO : j'en ai besoin vis à vis du stagiaire de savoir un peu ce qui se fait ?

312.MS : *oui je pense*

313.SO : comment je m'en sers avec lui ?

314.MS : *par exemple déjà pour savoir à quels moments il sont des séances TICE par exemple à préparer, à savoir par exemple à quel moment il vont devoir valider leur C2i, donc comment moi je vais me positionner pour assister à la séance TICE, savoir ce qu'on va faire à la séance TICE, savoir un petit peu ce qu'ils ont travaillé pour essayer de travailler déjà dans le même sens au niveau de l'établissement, voir quels jours ils ont de libre par exemple parce que parfois ils sont pris le mercredi jeudi, parfois ils ont pas IUFM donc ça permet qu'ils viennent assister à d'autres choses le mercredi, savoir aussi à qui on a à faire, avec qui on peut prendre contact etc... »*

Dans cette illustration, il est question de la façon dont le MS prend en compte la formation à l'IUFM dans son travail d'accompagnement et de conseil auprès de l'ES dans le temps de stage.

Le mobile du MS est d'optimiser les conditions de formation pour l'ES. Les destinataires sont l'ES, les formateurs de l'institut de formation et lui-même. Il explicite très concrètement l'opérationnalisation de son action : il cherche des informations auprès de l'ES pour pouvoir mieux gérer avec lui la programmation des contenus à enseigner ainsi que la fréquence et la durée des visites. Il est dans une posture de second.

Ses ressources proviennent de son expérience d'enseignant pour gérer le choix des contenus à enseigner mais également de sa propre expérience de MS à propos de ce qu'il connaît de la formation pour obtenir des informations sur ce que l'ES apprend et ce qui lui est demandé à l'IUFM.

L'activité développée par les MS fait état d'une cohérence entre son mobile et ce qu'il met en œuvre. Sa préoccupation principale vise à favoriser la construction de compétences professionnelles chez l'ES et il met au service de cet objet de travail la prise en compte des contenus de formation qu'il utilise dans son travail avec l'ES pour positionner ses attentes et ses demandes dans le cadre du stage.

Cette activité présente un MS qui prend en compte l'ES dans sa formation et cherche à adapter les conditions du contexte pour permettre à l'ES de construire de la cohérence entre l'institut et l'établissement scolaire. Il est dans une activité de formateur dans la mesure où il ne réduit pas son activité d'accompagnement et de conseil à ce qui se passe dans l'établissement. Il intègre dans son travail l'existence d'autres lieux et de moments de formation qui participent à la construction des compétences de l'ES.

Le second extrait est issu de l'IS du MS15 enseignant de Mathématiques.

TP381/388 E15 :

381.SO : « je fonctionne avec l'IUFM ? j'ai un travail avec eux ou je sais ce qui s'y passe ? je m'en sers ?

382.MS : *eah très peu, je sais plus ou moins ce qu'ils font dans leurs journées de formation, ça fait partie de ce dont on parle aussi, ils me disent, si tel jour on a bossé, comme je disais tout à l'heure, au début de l'année, ils bossent sur la progression, ils doivent voilà, après il pré-remplissent, parce que maintenant ils remplissent leur carnet de bord informatisé, donc régulièrement il faut qu'ils déposent des documents, des documents d'ailleurs que nous aussi on doit valider, donc voilà, on voit ce qu'ils font, on voit les comptes-rendus qu'ils font, bon voilà.*

383.SO : je me sers de ça par rapport à mon boulot de conseiller péda j'allais dire?

384.MS : *ah ben non, parce que moi, je prends en compte que ma partie, c'est à dire que je vais pas me permettre de juger ce qu'il fait avec d'autres collègues*

385.SO : ah mais sans juger

386.MS : *sans juger, non, je regarde succinctement comme ça mais je creuse pas*

387.SO : c'est une info ?

388.MS : *oui parce qu'en fait, sur le carnet de bord, on voit les intitulés mais on a pas forcément la main pour voir en détail si c'est pas nous qui devons valider, donc on peut voir ce qu'ils ont fait et on voit que lors de leur stage de pratique accompagnée il fait une séance d'informatique, on voit l'intitulé et puis on voit le commentaire qu'a fait le collègue mais on regarde pas en détail... »*

De nouveau dans cette illustration il est question de la prise en compte par le MS de la formation en dehors du stage.

Ce MS a un autre mobile que le précédent : ne pas faire d'ingérence dans la formation à l'IUFM ni se permettre de juger ce qui se fait en dehors du stage. Le destinataire principal est l'ES et les sur-destinataires sont les autres formateurs de l'IUFM ou des collègues MS dans le stage de pratique accompagnée, ainsi que lui-même. L'opérationnalisation est différente puisque le MS prend connaissance de ce qui se fait en dehors du stage un peu par obligation sans désirer s'y investir : « ... je regarde succinctement comme ça mais je creuse pas » (TP 386). Son choix est de s'en tenir à ce qu'il considère comme sa mission principale de formation, c'est-à-dire ce qui se déroule pendant le stage. Là encore, il n'y a ni tension, ni questionnement, ni hésitation.

Le MS mobilise des ressources liées à son expérience de MS à propos de ce qu'il connaît de la formation dont bénéficie l'ES en dehors du stage. Il semble exprimer que ces éléments lui sont partiellement imposés. Il reste sur une vision extérieure de ce qui se fait à l'IUFM sans vouloir établir de lien. Il prend en compte que les autres formateurs ou MS existent mais ne souhaite pas avoir de relation avec eux. Il reste dans une relation en dyade avec l'ES.

Ces deux MS sont dans la situation du formateur qui reconnaît être acteur d'une seule partie de l'activité de l'ES. Le MS15 ne se situe pas dans une réflexion collective de formateurs. Il cloisonne son travail tout en ayant des éléments sur le travail des autres. Il choisit de séparer son travail de celui de la formation tout en le connaissant. Le MS11 travaille en équipe d'une certaine façon et décide de faire du lien. Nous sommes en présence de deux choix différents dans la façon de gérer l'articulation entre la formation à l'IUFM et la formation dans le stage qui questionnent le rôle du MS dans une équipe de formation et sa place dans un collectif.

Dans les extraits sélectionnés dans ces deux facettes, on constate que les MS prennent des positions qu'ils ne remettent pas en question et qui ne les perturbent pas. L'utilisation de la « matrice d'analyse » de l'activité réelle permet d'objectiver les choix opérés par le MS et montre une cohérence entre sens et efficacité. Aucun dilemme ne transparaît.

2.8 Synthèse des résultats

Le nombre important de dilemmes identifiés dans le corpus (cf. graphique n° 10, p. 245) et répartis dans les différentes facettes révèle une complexité de l'activité du MS dans sa fonction que nous souhaitons comprendre.

Pour comprendre les choix effectués par le MS et les difficultés pour assumer cette fonction, nous avons mis en évidence la ou les actions dont il est question dans l'extrait et leur but, le mobile de l'activité ainsi que les moyens d'opérationnalisation de cette action.

Nous avons identifié au-delà de l'ES qui est le destinataire principal de son activité, des sur-destinataires, personnes présentes ou non dans la situation vécue, que le MS prend en compte et qui influencent le mobile, le but ou les opérations, jusqu'à parfois devenir sa préoccupation principale (cf. chapitre 3, p. 211) :

- les élèves ;
- les collègues enseignants de l'établissement ;
- le chef d'établissement ;
- l'IPR ;
- les formateurs de l'IUFM ;
- les autres MS ;
- le MS lui-même.

Nous avons également recherché, les ressources mobilisées et leur origine parmi celles identifiées dans le chapitre 3 p. 212 :

- **Ressources en rapport avec la fonction de MS :**

- les textes officiels précisant leur mission ;
- les documents issus de la formation (référentiel de compétences, rapports de visite ou d'évaluation, contenus de cours...) ;
- la formation continue de MS ;
- l'expérience propre de MS ;
- le collectif professionnel MS ;

- **Ressources en rapport avec le métier d'enseignant :**

- les programmes de la discipline d'enseignement ;
- le règlement intérieur de l'établissement ;
- la formation continue des enseignants ;
- l'expérience d'enseignant ;
- le collectif professionnel enseignant ;
- la littérature professionnelle et/ou scientifique relative aux processus d'enseignement/apprentissage, à la discipline d'enseignement, aux élèves.

- **Ressources en rapport avec l'expérience personnelle extraprofessionnelle :**

- l'autoformation ;
- les activités personnelles ou professionnelles antérieures ou parallèles.

Ces différents éléments nous permettent donc d'objectiver le conflit qui se joue dans l'activité et de comprendre les choix privilégiés par le MS pour gérer les différents dilemmes qu'il doit affronter.

Nous avons ensuite travaillé à l'interprétation de ces résultats à partir des caractéristiques des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004) (cf. chapitre 2, p. 69-70) :

- la secondarité ;
- le cheminement ;
- l'effet d'ensemble ;
- la transition ;
- le changement d'état.

Ces résultats ont été mis en relation avec les caractéristiques des situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007), rapportées au contexte de la formation des enseignants (cf. chapitre 2, p. 96-105). Ainsi nous avons pu constater que :

- les situations de travail dans lesquelles intervient le facteur humain génèrent une grande imprévisibilité ;
- l'accès au résultat de l'action n'est pas toujours direct et peut être partiel ;
- l'identification de ce qui relève spécifiquement du travail du MS au regard du résultat de l'interaction n'est pas toujours évidente ;
- l'appréciation du résultat peut être différente d'une personne à l'autre dans la dyade en fonction de leurs attentes ou de leur conception de la situation ;
- l'activité du MS est au service de l'ES mais est également contrainte par le contexte humain et matériel de la situation ;
- la différenciation entre quotidien et professionnel est parfois difficile ;

- la relation d'aide est une obligation ;
- la situation n'est qu'une partie de l'activité de l'ES ;
- les objets du travail du MS sont composites, complexes et imbriqués ;
- des compétences de communication spécifiques dans le domaine du langage sont mobilisées par le MS, telles que tenir une attitude dialogique.

Chaque activité analysée a pu également être positionnée dans une des visées des pratiques d'accompagnement que Paul identifie (cf. Chapitre 2, p. 66-67) :

- « l'actualisation de soi ;
- la résolution de problème ;
- la normativité ;
- l'opérativité » (Paul, 2004, p. 52).

Ainsi, au-delà de chaque activité singulière, nos résultats nous permettent de caractériser trois formes de pratiques d'accompagnement et de conseil qui se différencient essentiellement par le type de préoccupation du MS et son objet de travail que l'analyse de l'activité réelle révèle. Chaque forme s'apparente à une visée (Paul, 2004). Par ailleurs, si les ressources de l'activité identifiées sont sensiblement les mêmes dans les trois formes de pratique, elles sont mobilisées par les MS dans des proportions différentes dans chacun des cas.

2.8.1. Trois formes de pratique d'accompagnement et de conseil

- **Les maîtres de stage « enseignant »**

La préoccupation de ces MS porte certes sur l'ES, mais plus ou moins consciemment, ce sont les élèves et leurs conditions d'apprentissage ainsi que le respect des programmes dans la discipline d'enseignement qui prennent le pas sur la construction des compétences d'enseignant de l'ES. Le MS lui-même est fortement impliqué puisqu'il est enseignant. Nous avons mis en évidence que les ressources dont ils font part pour expliquer leur activité ou les manques qu'ils perçoivent, sont issues de leur propre expérience et/ou de celle du collectif enseignant, des programmes de la discipline d'enseignement, de leur expérience singulière de MS, des documents référents de la formation, de la formation continue de MS. Dans cette première forme de pratique d'accompagnement et de conseil, les deux visées (Paul, 2004) sont « la normativité » et « l'opérativité ». Elles sont au service d'une logique de transmission et d'insertion dans le métier.

C'est le cas du MS8 dans le dilemme « intervenir, faire pour l'ES *ou* s'effacer, le laisser faire seul » dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » ainsi que celui du MS1 dans le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES *ou* le laisser libre de ses choix » dans la facette « **travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement** ».

- **Les maîtres de stage « formateur »**

La préoccupation de ces MS porte sur la construction des compétences professionnelles d'enseignant de l'ES. Les élèves et leurs conditions d'apprentissage, les collègues enseignants, les autres formateurs sont pris en compte mais sont au service de l'objet principal de l'activité du MS : les progrès de l'ES dans son processus de formation. Ces MS font référence aux mêmes ressources que les MS « enseignants » mais s'y ajoute le collectif

professionnel MS. Ce qui distingue les MS « formateurs » c'est leur prise de distance par rapport à leur fonction d'enseignant. Ils ne se contentent pas de transmettre des gestes du métier qui font d'eux des « experts » reconnus et légitimés par l'institution (ils sont nommés par l'IPR) comme le font souvent les MS « enseignants ». Ils créent les conditions pour favoriser l'exercice de la réflexivité de leurs ES. Ils utilisent leurs ressources d'enseignant et particulièrement leur propre pratique qu'ils désingularisent pour la mettre en discussion avec l'ES. Ils la remettent en cause pour la transformer grâce à leur activité de MS. La référence au collectif MS en termes de ressource est également une caractéristique de ces MS. Ils ont ainsi recours à d'autres expériences découvertes dans des moments de formation à la fonction ou lorsqu'ils travaillent avec d'autres MS dans le même établissement. Ils s'appuient sur des outils spécifiques de la fonction comme des techniques de questionnement pour analyser la pratique qu'ils ont développées en formation de MS. Cependant ces MS font part de doutes sur l'efficacité de leur activité de MS et regrettent un déficit de la ressource que représente le collectif MS laissant apparaître souvent un sentiment d'isolement. La visée que nous relevons dans cette forme d'accompagnement et de conseil de l'ES est la « résolution de problème » (Paul, 2004). Elle renvoie à une logique de construction d'une identité professionnelle d'enseignant dans laquelle l'ES est mis en situation d'autonomie et de responsabilité.

C'est le cas du MS2 dans le dilemme « établir le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet » dans la facette « **observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement** » et dans le dilemme « transmettre le métier **ou** faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse » dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** ». C'est aussi le cas du MS9 dans le dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES **ou** l'aider à les faire émerger », du MS10 dans le dilemme « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » et du MS5 dans le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES **ou** le laisser libre de ses choix » toujours dans la facette « **analyse de la pratique avec l'ES** ». C'est encore le cas pour le MS10 et le MS2 dans le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles **ou** le valider, le contrôler » dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** », pour le MS12 dans le dilemme « « être collègue avec l'ES **ou** être formateur de l'ES » dans la facette « **accueil, intégration de l'ES** » et enfin pour le MS5 dans le dilemme « établir

le parcours de l'ES **ou** lui laisser une liberté de gestion de son projet » dans la facette « **accueil de l'ES dans les classes** ».

- **Les maîtres de stage « relationnel »**

La préoccupation de ces MS porte sur la construction de l'ES en tant que personne. Les élèves et leurs conditions d'apprentissage, la connaissance du profil de l'ES, les collègues enseignants, les autres formateurs sont pris en compte dans l'activité des MS au service de leur objet de travail qui relève de la gestion des problèmes personnels de l'ES dans le cadre professionnel ou extra professionnel. Ils font toujours référence aux mêmes ressources auxquelles s'ajoute leur propre rapport à l'humain. La relation humaine prend le pas sur l'activité du professionnel. Ils font part eux aussi de manques de ressources et de difficultés dans leur fonction. La visée essentielle qui apparaît dans cette forme d'accompagnement et de conseil est « l'actualisation de soi » (Paul, 2004) de l'ES, la résolution de litiges et de différends entre l'ES et les acteurs du contexte d'enseignement et du contexte de formation c'est-à-dire les élèves, la hiérarchie de l'établissement, les collègues enseignants, les formateurs de l'IUFM.

C'est le cas du MS6 dans le dilemme « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » dans la facette « **validation institutionnelle de l'ES** ».

Les trois formes d'accompagnement produisent des effets différents sur l'ES et questionnent en particulier son degré d'autonomie et de responsabilité dans la situation de stage. Elles posent également et plus particulièrement pour certains dilemmes, la question du rôle et du statut du MS dans la relation avec l'ES et sa façon de l'accompagner pour favoriser son entrée dans le métier.

Ainsi, dans chaque dilemme, l'activité du MS est traversée par deux préoccupations qui s'opposent. Le MS exprime les deux et l'analyse de l'activité réelle montre qu'il en privilégie une en assumant ou éludant le dilemme. Chaque préoccupation est liée à un objet de travail et renvoie à une des trois formes d'accompagnement que nous avons caractérisées.

Nous constatons deux types de confrontation :

- MS « formateur » / MS « enseignant » ;
- MS « formateur » / MS « personnel ».

Pour chacun des 12 cas de dilemmes présentés dans les résultats, l'analyse de l'activité réelle des MS concernés nous permet de positionner chaque MS dans une des deux confrontations identifiées et de les situer au final dans une des formes d'accompagnement et de conseil en fonction des critères définis ci-dessus.

Tableau n° 21 : positionnement des MS dans une forme de pratique d'accompagnement et de conseil dans les 12 cas de dilemmes analysés⁵⁰

Formes de pratique d'accompagnement et de conseil Dilemmes et facettes (F)	MS « formateur » / MS « enseignant »	MS « formateur » / MS « relationnel »
Guider, imposer un cadre, des outils à l'ES <i>ou</i> le laisser libre de ses choix (F2) (F3)	MS5 MS1	
Intervenir, faire pour l'ES <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul (F1)	MS8	
Transmettre le métier <i>ou</i> faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse (F2)		MS2
Etablir le parcours de l'ES <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet (F1) (F7)	MS5	MS2
Former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles <i>ou</i> le valider, le contrôler (F4)		MS10 MS2
Soutenir l'ES <i>ou</i> l'évaluer (F2) (F4)		MS10 MS6
Etre collègue avec l'ES <i>ou</i> être formateur de l'ES (F5)	MS12	
Pointer les erreurs et les réussites de l'ES <i>ou</i> l'aider à les faire émerger (F2)	MS9	

⁵⁰ Le code couleur est le suivant : **rouge** pour les MS « formateur », **bleu** pour les MS « enseignant », **vert** pour les MS « relationnel ».

Le MS5 et le MS1 face à un même dilemme dans deux facettes différentes de la fonction (F2 et F3) sont positionnés dans la même confrontation : MS « formateur » / MS « enseignant », cependant le **MS5** se situe dans une pratique de MS « **formateur** » et le **MS1** dans une pratique de MS « **enseignant** ». C'est également le cas pour le MS10 et le MS6 dans le dilemme « soutenir l'ES **ou** l'évaluer » (F2 et F4) qui sont positionnés entre MS « formateur » et MS « relationnel ». Le **MS10** révèle une activité de MS « **formateur** » et le **MS6** une activité de MS « **relationnel** ». La compréhension de ces différences n'est possible que grâce à l'analyse de l'activité réelle de chaque MS.

Nous observons une régularité : trois MS (MS2, MS5, MS10), acteurs dans plusieurs dilemmes analysés, se situent toujours dans la même confrontation quel que soit le dilemme et la facette : MS « formateur » / MS « enseignant » pour le MS5 et MS « formateur » / MS « relationnel » pour le MS2 et MS10. Ils sont également situés tous les trois dans la même forme de pratique d'accompagnement (MS « formateur ») quel que soit le dilemme et la facette.

Enfin, sur les 12 dilemmes analysés, nous pointons neuf cas (en **rouge** dans le tableau) dans lesquels le MS se situe dans une forme de pratique d'accompagnement et de conseil de « formateur ». Dans deux exemples (en **bleu** dans le tableau), le MS est positionné dans le type MS « enseignant ». Un cas (en **vert** dans le tableau) met en évidence une pratique de MS « relationnel ».

2.8.2. Une activité singulière et complexe

Nos résultats confirment les travaux de recherche déjà cités sur le tutorat et le conseil pédagogique (Chaliès & Durand, 2000, Chaliès *et al.*, 2009, Desbiens *et al.*, 2009) qui mettent l'observation de l'acte d'enseignement et l'entretien post-visite au cœur de la fonction de MS. En effet les facettes « **observation de l'ES pour évaluer son acte**

d'enseignement », « **accueil de l'ES dans des classes** » et « **analyse de la pratique avec l'ES** » sont des pans de l'architecture de la fonction dans lesquels six dilemmes sur huit sont présents, lesquels sont observables dans un nombre de traces d'activité également important. Les deux premières facettes renvoient à l'activité du MS à propos la visite de l'ES, soit dans la classe de ce dernier, soit dans sa propre classe ou celle d'un collègue et la troisième à l'entretien qui suit l'une de ces visites ou d'autres moments d'analyse de pratique plus informels.

L'hypothèse selon laquelle la fonction de MS ne peut se réduire à la visite et l'entretien post-séance est confirmée. Les résultats mettent en évidence que cette fonction demande au MS une activité conséquente dans les autres facettes de la fonction dans lesquelles apparaissent également de nombreux dilemmes (cf. Tableau n° 19, p. 247). Chaliès *et al.* (2000, 2009) identifient trois dilemmes que nous avons présentés dans le chapitre 2 (paragraphe 2.1.1., 2.1.2., 2.1.3). Nos résultats ont permis d'en caractériser huit qui traversent la fonction particulièrement dans sept facettes sur neuf.

Dans ces dilemmes, la question du degré d'autonomie et de responsabilité de l'ES dans la construction de ses compétences professionnelles est présente, liée à celle du rôle et du statut du MS. La forme d'accompagnement et de conseil adoptée par le MS laisse à l'ES une marge de manœuvre relativement différente pour gérer :

- son acte d'enseignement dans la mise en œuvre et dans la conception des cours ;
- son projet de formation ;
- l'analyse de sa pratique ;
- l'évaluation de ses compétences.

Nous constatons ainsi la transversalité de ces enjeux pour l'ES et le MS. D'une part certains dilemmes sont présents dans plusieurs facettes et révèlent clairement des difficultés communes à la fonction qui se déclinent dans différentes actions. D'autre part, un dilemme plus particulièrement observé dans une facette comme « être collègue **ou** être

formateur » dans la facette « **accueil et intégration de l'ES** » montre précisément un registre de la fonction dans lequel les MS ont un problème particulier à gérer.

Enfin, ce travail révèle une singularité de l'activité. Il serait inopportun sur ces quelques exemples de définir une tendance ou des régularités. C'est l'analyse de l'activité réelle qui révèle le mobile et les opérations et qui permet de mettre en évidence l'écart entre le sens et l'efficacité pour comprendre les difficultés de l'acteur à gérer le conflit interne à toute activité. L'utilisation de l'IS comme méthode de recueil de donnée nous a permis d'accéder à la subjectivité de chaque MS, point de vue nécessaire pour obtenir ces informations.

Les résultats nous ont finalement permis :

- de repérer la complexité l'activité pour chaque MS ;
- d'observer la singularité de chaque activité ;
- d'identifier et de comprendre des dilemmes spécifiques à une facette ou transversaux à la fonction ;
- de caractériser les préoccupations qui orientent les MS dans une forme de pratique d'accompagnement et de conseil ;
- de pointer des enjeux :
 - o de formation pour l'ES dans la construction de son autonomie et de sa responsabilité professionnelle ;
 - o de statut et de rôle pour le MS dans la forme d'accompagnement que son activité révèle.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE FORMATION

Ce chapitre comprend deux parties.

La première partie rend compte de la discussion qui cherche à confirmer l'intérêt du choix de la clinique de l'activité comme cadre théorique pour étudier notre objet de recherche : l'activité réelle du MS et ses possibilités de développement. Pour cela, au regard de nos résultats, nous revenons sur le concept de « métier »⁵¹ en référence à un modèle psychologique développemental (Clot, 2008).

La seconde partie propose des perspectives en formation que nous envisageons à partir :

- des connaissances produites par cette recherche ;
- du choix de la clinique de l'activité comme cadre théorique d'appui pour notre travail.

⁵¹ Dans le texte, nous différencions « métier » au sens de Clot (2008) et métier dans le sens commun, par une utilisation de « » pour le premier.

1. Des éléments de développement du « métier » dans l'activité du maître de stage

Nous avons recueilli des traces d'activité de MS par la méthode de l'instruction au sosie qui nous a permis d'accéder à l'activité réelle de chaque MS. L'identification précise des éléments de l'activité et l'interprétation de leur articulation, nous éclairent sur la façon dont chaque MS conçoit et réalise son accompagnement de l'ES. Cette analyse de l'activité personnelle et interpersonnelle (Clot, 2008a) nous apporte également des informations sur la présence ou non de la dimension impersonnelle du « métier » relevant de la tâche prescrite et de la dimension transpersonnelle concernant le genre (Clot, 2008a), qui sont les instruments ou les objets de l'activité (Ibid., 2008a, p. 258).

Nous reprenons ainsi à notre compte la conceptualisation du « métier » développée par Clot (2008a) que nous avons présentée dans le chapitre 2, p. 155. Clot s'intéresse au « métier dans l'individu et pas seulement à l'individu dans le métier » (Clot, 2008a, p. 254) résumant la structuration d'un métier vivant « tout à la fois dans le personnel, l'interpersonnel, l'impersonnel et le transpersonnel » (ibid., p. 258). Or, la fonction de MS n'est pas un métier à proprement parler. Pour autant, Clot (2008a, p. 259) fait remarquer que les métiers non reconnus ou les activités nouvelles ont eux aussi le droit à l'analyse. Nous pensons que notre travail sur l'activité des MS nous permet d'objectiver la présence des quatre instances constitutives du « métier », les parts impersonnelle et transpersonnelle étant « instituées » par l'activité personnelle et interpersonnelle « instituante » (Clot, 2008a, p. 258). Nous souhaitons ainsi discuter des possibilités du développement de ce « métier » dans la mesure où il est conditionné par l'existence d'une dynamique d'interactions équilibrées entre ces quatre registres⁵².

Nous précisons à nouveau en quoi ces deux instances « instituées » sont importantes pour saisir cette dynamique de développement. En effet, Clot pose « le genre professionnel

⁵² Nous employons indifféremment les termes « instance » et « registre » (cf. note n° 28, p. 150).

(ce qu'il définit également comme l'instance transpersonnelle) comme l'instrument collectif de l'activité » (Clot, 2008a, p. 30). Il insiste sur le fait qu'il est « un instrument décisif du pouvoir d'agir » (ibid, p. 30). Si l'activité personnelle et interpersonnelle est instituante, d'une part le transpersonnel lui donne les moyens de se réaliser en s'appuyant sur l'histoire collective, ses ressources, ses outils communs, eux-mêmes alimentés en retour par l'activité qui dépose des éléments constituant à leur tour la richesse de ce genre. Ainsi l'activité s'enracine dans le social et le pouvoir d'agir en dépend. D'autre part, l'instance impersonnelle qui est inscrite dans la tâche prescrite, oriente l'activité de tous dans un métier. C'est la première des instances qui permet au novice de se donner des repères, elle-même ressource de l'activité comme référence pour tous. Néanmoins, elle ne le reste que si elle est alimentée par l'activité qui peut la transformer, la discuter. La mise à distance des professionnels de ou par la prescription, les laissent sans limites et sans contours communs au métier.

Ainsi, ce que nous avons repéré des deux instances « impersonnelle » et « transpersonnelle » dans l'activité des MS nous laisse penser que la dynamique de développement du « métier » pose problème. Nous argumentons ce point de vue à partir de nos résultats et en prenant également appui sur d'autres traces d'activité sans dilemme relevées dans le corpus de données. Nous identifions précisément l'origine des ressources sur lesquelles s'appuient le MS ainsi que la présence d'échanges et leur objet entre le MS et d'autres acteurs de l'activité.

1.1. La part transpersonnelle du « métier » de maître de stage

1.1.1. L'origine des ressources

- **Les ressources du métier d'enseignant**

Notre analyse met en évidence que les ressources mobilisées par les MS dans leur activité personnelle et interpersonnelle sont principalement issues de leur métier d'enseignant : leur propre pratique, leurs connaissances de la didactique de la discipline d'enseignement et les habitudes de travail en équipe. Ces résultats corroborent ceux de Carlier qui révèlent que « la ressource la plus citée par les MS (93%) est l'expérience personnelle d'enseignement » (Carlier, 2009, p. 76). Les MS s'appuient également sur des textes de référence d'enseignant : le règlement intérieur de l'établissement et les programmes. Nous illustrons ces résultats avec les exemples qui suivent⁵³.

Ainsi, le MS8 fait référence à sa pratique et aux habitudes de travail avec les collègues pour expliquer son activité lorsqu'il observe l'ES dans une séance : « *MS : ... je dirais, **on fait la discipline comme si c'était dans notre cours, et je le fais, je le ferais pas avec tous mes collègues, mais y'en a certains où je sais qu'on fonctionne comme de la même manière et où je peux me permettre d'intervenir. Y'a des fois avec un collègue, on fait cours à deux...*** » (TP250 E8).

C'est aussi le cas pour le MS1 qui se fonde sur ce qu'il fait dans son métier d'enseignant pour aider l'ES à concevoir une évaluation pour ses élèves : *MS : « ... les gamins, ne pas aller les évaluer que sur des choses qui n'ont pas été faites en classe, je veux dire, c'est pas deux heures de plus pour avancer dans le cours un devoir, donc... », SO: et en fait **est-ce que je me base sur ce que je fais moi dans les devoirs ? MS : euh, alors... sur ce que je fais moi oui,...*** » (TP129/131 E1). Il s'appuie également sur les programmes de la discipline dans ce travail de

⁵³ Les propos **en gras** mettent en valeur l'idée développée.

conception : MS : « ... je lui dis ben écoute, **on va prendre compétence par compétence...** » (TP131 E1).

Le MS9 prend sa propre pratique réflexive d'enseignant comme modèle d'analyse de la pratique de l'ES : MS : « **alors c'est un questionnement que je me fais moi pour essayer d'avoir une analyse du constat de ce qui se passe, et donc là quand y'a des soucis comme ça, on va avoir un entretien ensemble derrière...** » (TP145 E9).

Le MS10 fait également appel à sa propre expérience d'enseignant pour argumenter son point de vue sur la situation de l'ES : MS : « ... donc on essaie de remonter un peu la manivelle en disant écoute, c'est pas toi qui est en cause, c'est que t'as des affreux jojos, c'est très très clair, moi j'ai été honnête, j'ai dit écoute, **je les connais bien, ça fait trois ans que je les vois donc...** » (TP346 E10). C'est également le cas du MS6 en prise avec le même dilemme dans la facette « validation institutionnelle » : MS : « ...j'ai dit voilà, **j'ai dit personnellement, je connais ses classes, je connais les élèves qu'elle a, j'ai un des élèves qui est dans les classes qui voulait impérativement me voir, c'est un gamin extrêmement difficile qui a été placé, qui est suivi par des éducateurs c'est un gamin qui est extrêmement intelligent, qui a 9 ans, 10 ans, seulement c'est une horreur en comportement, et c'est une horreur surtout quand il sent chez les gens une faiblesse, et il a senti cette faiblesse chez Manon** » (TP253 E6).

Le MS5 à recours à la fois à sa propre pratique et au règlement intérieur de l'établissement, référence professionnelle commune à tous les enseignants pour aider l'ES à se situer dans ce qu'il peut ou non accepter des élèves lorsqu'il mène un entretien post-séance avec lui : MS : « **mais dans ce que tu dois transmettre à un futur enseignant, jusqu'à quel point tu dois poser un regard par rapport à ce que toi tu ne tolères pas ou ce que tu tolères, et ça je trouve, ça me pose toujours problème, parce que moi je suis vachement, ça tu vois moi je peux pas, le bruit, enfin le bruit, on s'entend, ça, pour moi c'est pas dans mes cours, mais maintenant est-ce que ça, s'il applique le règlement intérieur, si ben voilà quoi...** » (TP143 E5). Il fait de nouveau appel à ses connaissances d'enseignant pour aider l'ES à construire son projet de formation et l'engage à aller observer des collègues dans les APSA qu'il aura à enseigner dans l'année ou plus tard dans son métier : MS : « ... tu vois par exemple je vais lui dire, suivant ce que tu vois en escalade, ben lui dire Ch. et C. **là en ce**

moment, ils sont en cycle escalade, si t'as pas de formation à l'IUFM, peut-être ça serait bien aussi d'aller les voir pour que tu te rendes compte, pour que tu vois... » (TP215 E5).

Le MS12 de son côté se base sur son expérience des relations au sein d'un collectif enseignant pour décider du lieu propice dans lequel il peut adopter la posture de conseil et ainsi marquer la différence avec d'autres moments où il est dans une relation de « collègue » avec l'ES : MS : *« On passe justement on passe à une posture plus de conseiller et puis peut-être de dire ben là t'aurais pu faire, justement ça va pas être en salle des profs ou ça va pas être à la cantine quand y'a tout le monde ça va être plutôt ben tiens on se voit mardi de 5 à 6, quand on s'est vues mardi de 5 à 6, on a été dans une salle d'histoire géo toutes les deux... » (TP190 E12).*

- **Les ressources de la fonction de MS**

Les MS mobilisent également des ressources qui relèvent de la fonction de MS : leur propre expérience de MS (Carlier, 2009), ainsi que le travail en équipe avec le formateur référent, les textes de la formation, dans lesquels ils vont chercher les tâches qu'ils ont à accomplir (nombre de visites, nombre de comptes-rendus de visite, référentiel de compétence) et enfin le travail en collectif de MS.

Ainsi, le MS12 dans le même dilemme que dans la page précédente, utilise son expérience de MS vécue l'année passée pour choisir la forme de relation à établir avec son ES : SO : *« je me base sur des choses, j'ai construit des choses? , MS : ben ouais pff, c'est à dire, je me base sur l'expérience de l'année dernière mais comme les personnalités sont très différentes, moi j'ai pas réagi cette année, et je pense que j'ai bien fait, de la même façon, j'étais peut-être un peu plus directive l'année dernière en début d'année, mais là comme c'était quelqu'un qui avait l'air très assurée, j'allais dire, je l'ai laissée faire quelques erreurs... » (TP193/194 E12).* Ce MS conjugue ses deux expériences sans être vraiment sûr de son efficacité.

Le MS2 quant à lui, s'est visiblement construit au cours de ses huit années de MS, une façon de planifier l'évaluation de son ES, dans laquelle, régulièrement dans l'année, il précise à l'ES, les critères clarifiant quels sont les attendus : *MS* : « **mais si tu lui as dit les choses clairement au fur et à mesure, y'a pas de surprise après sur l'évaluation au bout du compte** » (TP276 E2).

Le MS10 a recours lui aussi à son expérience de MS pour exprimer sa difficulté face à la prise de responsabilité qu'il a du mal à assumer dans son rôle de MS : *MS* : « *je ne sais pas si ça rentre dans le cadre mais moi cette année, pff ce qui était un peu difficile c'est, parce que ça s'est posé plusieurs fois, quasiment à chaque année, c'est à dire que à un moment on se demande s'il faut placer le stagiaire en procédure...* » (TP392 E10). Il sollicite alors une autre ressource du métier de MS : le travail en équipe de formateurs avec le référent IUFM pour mieux répondre à la situation : *MS* : « *...je pense que c'est pas à nous de prendre formellement la décision, ça c'est très clair, maintenant si, au formateur donc c'est ce qui s'est passé dans son cas, dans le cas de Marie, mais on en a pas mal discuté avec A., sa formatrice* » (TP398 E10).

Le MS5 se fonde, pour sa part, à la fois sur son expérience propre de MS pour argumenter le choix éventuel d'une posture dans laquelle il devrait imposer une décision à l'ES : *MS* : « *... mais ça ne m'est jamais arrivé donc j'espère que* , *SO*: que ça n'arrivera pas, *MS* : que **ça ne t'arrivera pas, mais voilà comment moi je me positionnerais** » (TP153/155 E5) mais aussi sur les moments de formation entre formateurs qui lui ont permis de se retrouver en présence d'autres MS et d'avoir des informations sur des situations conflictuelles entre MS et ES qu'il ne souhaite pas vivre : *MS* : « *... non, non, après, maintenant, pas aller dans le conflit, enfin on dans le sens où on a vécu, enfin pas nous mais j'ai entendu quand on a fait des réunions de PLC2 et autres collègues qui suivent des PLC2 sans être dedans donc je sais pas qui de quoi de qu'est-ce mais quand ça se passe pas bien c'est pas cool quoi...* » (TP151 E5).

Par ailleurs, deux MS font référence à leurs droits et devoirs dans leur fonction, envisagés par l'institut de formation. Le MS2 y trouve une solution pour obtenir de l'ES, la présentation de ses préparations de cours car il se base sur les informations qu'il possède à

propos de ce que l'IUFM attend des stagiaires dans leur parcours. Il s'en sert pour rendre légitime sa demande : MS : « **Là tu peux demander l'appui du référent qui peut faire une intervention générale et pousser les stagiaires à contacter leur tuteur, sans que ceux-ci leur demandent quoi que ce soit quoi**, SO : il peut passer par le biais de l'institution, le côté un petit peu, MS : **Voilà, pour leur rappeler que quand même ils sont, y'a pas forcément toujours des choses à montrer mais faut quand même ...** » (TP402/404 E2). De même le MS5 utilise sa connaissance du contrat de formation pour appuyer sa demande faite à l'ES de venir l'observer dans sa classe : MS : « **... j'aimerais bien que lui le décide de lui-même, par contre en janvier s'il a encore pas décollé et il a pas fait de démarches pour venir me voir ou venir voir un autre collègue, je lui poserai la question tu vois, comme on a les contrats de l'IUFM, en disant tu vois y'a une partie du contrat qu'il faut que tu remplisses...** » (TP217 E5).

- **Les ressources extra-professionnelles**

La troisième ressource des MS est leur vécu personnel et extra-professionnel.

En dehors des dilemmes analysés, le MS13 mobilise par exemple son expérience extra-professionnelle et sa formation personnelle pour utiliser et développer ses compétences de formateur d'adultes dans un accompagnement en formation professionnelle. Ce MS prend la décision de s'auto-former en tirant les leçons de ses expériences extra-scolaires notamment en tant que visiteur de prison. Il prend en charge son propre développement professionnel mais en dehors de la sphère professionnelle qui ne lui procure pas les ressources pour agir efficacement (cf. Extrait suivant) :

TP48/52 E13

48. MS : **non, c'est moi qui suis allé au CDDP voir**, parce que j'ai compris que, même moi je le fais d'habitude, je travaille par compétences, donc je me suis dit on a un guide avec des compétences, la question c'est que là c'est un adulte, c'est une formation professionnelle donc c'est pas tout à fait la même relation que j'ai avec un élève au démarrage

49. SO: ouais donc je fais cette démarche de me questionner sur mes besoins ?

50. MS: **oui parce que je me suis dit quels sont mes besoins, alors après j'avais entre guillemets une expérience de ce que j'appelle l'accompagnement à travers la prison** parce que j'ai été visiteur de prison donc c'est une forme d'accompagnement et parce que d'autre part, j'ai été longtemps dans des mouvements spirituels où on faisait de l'accompagnement, c'est à dire apprendre à écouter l'autre, et pas empiéter sur savoir que en fait, si t'es trop directif, ça, ça faut pas être directif

51. SO: donc en fait je me base sur mon expérience personnelle et professionnelle et semi-professionnelle?
52. MS : oui, et les lectures aussi, j'ai tiré ça un petit peu, vraiment une mini auto formation

Tous les types de ressources sont présents dans les propos des MS au sujet de leur activité de MS mais comme nous l'avons dit précédemment, leur activité s'appuie essentiellement sur les ressources d'un métier, celui d'enseignant. Cela apparaît somme toute logique puisque l'objet de l'accompagnement vise à favoriser la construction de compétences d'enseignant chez l'ES. Cependant, l'activité qui consiste à accompagner un ES est profondément différente de celle d'enseigner. L'activité du MS s'inscrit dans une situation de travail qui consiste à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007). C'est une activité complexe et composite dans laquelle le MS mobilise des compétences à la fois sur l'objet technique du travail, en l'occurrence les compétences d'enseignant et également sur la gestion de la relation d'accompagnement et de conseil, dans un contexte contraint de formation. Cela suppose que les ressources spécifiques à cette fonction soient concernées. Or nos résultats mettent en évidence que :

- la ressource spécifique relevant de la fonction de MS la plus utilisée est l'expérience propre de chaque MS dans cette fonction ;
- la référence aux textes de la formation est présente chez deux MS ;
- le travail entre formateurs (MS et formateur référent ou MS et chef d'établissement) est une ressource et un moment d'échange avec d'autres personnes à propos de leur activité, mais elle est relativement peu utilisée ;
- l'appui sur des habitudes de travail entre MS est utilisé par un seul MS.

Nous sommes donc en présence d'une fonction dans laquelle le professionnel fait essentiellement référence à sa propre pratique de MS pour alimenter son activité de MS. La présence limitée d'un appui sur le travail entre formateurs et celle encore plus réduite d'un recours aux habitudes de travail d'un collectif de MS nous interrogent sur la nature et la présence d'une part transpersonnelle « spécifique » au « métier » de MS. En effet, ce « diapason générique » (Clot, 2008a, p. 259) qui devrait permettre de à chacun de se ressourcer et à tous de se reconnaître dans son activité et dans le « métier », n'existe que grâce aux échanges interpersonnels entre professionnels de la fonction. Nous avons donc

cherché au-delà des dilemmes analysés si cette dimension interpersonnelle nécessaire à orchestrer l'ensemble des ressources pour les situer, les organiser, était assez ouverte, variée et conséquente pour permettre cette dynamique et ainsi donner vie au transpersonnel.

1.1.2. Les interactions avec les autres acteurs de la formation

Si le MS est essentiellement dans un échange avec l'ES, nous avons identifié (chapitre 3 p. 204) différentes personnes avec lesquelles il est potentiellement en relation dans son activité : les collègues enseignants, le chef d'établissement, l'IPR, le formateur référent et d'autres MS. Ils pourraient dans l'interaction et le dialogue, construire du collectif autour d'un même objet : l'accompagnement de l'ES dans la construction de ses compétences professionnelles dans le contexte de stage. Cependant, nous constatons des formes et des objets d'échange, très différents d'un MS à l'autre. Les interactions ne permettent pas toutes de construire les éléments d'une mémoire collective à la fonction. Nous commentons un certain nombre de résultats pour chacun des acteurs avec lesquels le MS est en interaction.

- **Les échanges avec les collègues enseignants**

Ces échanges avec les autres enseignants de l'établissement sont présents mais ils sont très peu en rapport avec la fonction de MS. En effet, les enseignants travaillent en équipe entre collègues avec l'ES ou reçoivent l'ES dans leur classe sans qu'il y ait de retour ou de discussion entre le MS et ses collègues à propos de l'ES. Seuls le MS11 et le MS13, enseignants en Histoire-Géographie et le MS3, enseignant en Mathématiques ont des interactions avec leurs collègues enseignants à propos de leur activité en tant que MS. Nous

présentons deux extraits de dialogue (MS11 et MS3) qui illustrent deux formes d'échanges entre le MS et un collègue enseignant à propos de la formation de l'ES.

TP246/247 E11

246.SO : « donc y'a quand même aussi un travail vis-à-vis du stagiaire avec les collègues ?

247.MS : *toujours, toujours, en général, je prends toujours contact avec le prof principal de la classe du stagiaire de façon à, comme ils ont des heures de classe, de façon à savoir aussi, à le suivre aussi un peu à l'extérieur de lui pour savoir s'il ose pas ou si y'a quelque chose qui va pas pour essayer de l'aider entre guillemets, même s'il demande rien »*

TP269/279 E3

269.MS : « Je me sers aussi

270.SO : **je me sers des collègues**

271.MS : *Ah oui*

272.SO : à l'IUFM?

273.MS : *Et ici*

274.SO : et les collègues ici ?

275.MS : **Et oui, et même, et même, alors peut-être qu'on peut critiquer et penser que ça va trop loin, et même extra professionnel**

276.SO : c'est à dire, qu'est-ce que je peux

277.MS : **Ce collègue là il jouait au foot avec certains d'entre nous, bon moi j'en faisais pas partie, il jouait au foot le soir dans une équipe de je ne sais pas quoi, et ben même sur un terrain de foot, il avait une attitude qui en fait collait avec son personnage et qui collait avec ce qu'il est dans la salle des profs et ce qu'il est devant les élèves, cette façon assez sûre de lui malgré son statut de débutant**

278.SO : donc moi je m'intéresse aussi à sa vie ?

279.MS : *Je m'intéresse, enfin, mais c'est le mot, je m'intéresse, c'est à dire les informations que je peux piquer à l'extérieur sont intéressantes, surtout si elles renforcent mon point de vue, parce que je suis toujours en train de poser des questions « est-ce que j'ai raison ou pas ? est-ce que j'ai bien analysé ? »*

Dans le premier extrait, le MS11 travaille avec le professeur principal des classes de l'ES pour avoir des informations sur la pratique de l'ES dans un autre contexte que celui dans lequel il l'observe, ce qui est également le cas du MS13 qui travaille avec des enseignants d'autres classes pour l'ES. Dans le second extrait, le MS3 présente un autre fonctionnement : il cherche à avoir des informations sur la personnalité de l'ES auprès de ses collègues qui le côtoient dans des activités en dehors du contexte de stage.

Par ailleurs, la relation entre le MS et ses collègues enseignants à propos de l'ES est parfois conflictuelle. Par exemple, le MS6 explique au sosie que ses collègues lui reprochent d'avoir abandonner le collège et ses pairs ainsi que son « vrai » métier d'enseignant. Le MS13 se fait critiquer de ne pas intervenir pour rétablir l'ordre dans la classe de l'ES. L'ES a

des problèmes de gestion de classe, ce qui nuit au travail de ces enseignants dans les salles proches.

Le MS2 de son côté intègre ses collègues dans son travail d'accompagnement en leur demandant de bien vouloir accueillir l'ES en tant qu'observateur dans leur classe, mais signale qu'il ne se permet pas d'échanger avec eux sur l'ES, considérant que ce n'est pas de leur ressort.

TP236/240 E2

236.MS : « *Ils sont prêts à accueillir quelqu'un dans leur salle justement dans cet esprit-là, pour qu'il puisse voir un maximum de choses, et tout le monde a bien compris ça*

237.SO : **et moi j'en parle avec eux après** ou comment je fais pour?

238.MS : ***Pas forcément, pas forcément*** mais, *pas forcément* parce qu'il s'agit pas de comparer après, il s'agit simplement

239.SO : **et par rapport à lui, est-ce que je leur demande comment ça s'est passé**, est-ce que

240.MS : ***Tu peux difficilement les impliquer d'une certaine façon parce qu'ils sont pas, c'est pas forcément leur rôle quoi, d'avoir déjà quelqu'un au fond de la salle, c'est déjà pas mal, on peut difficilement leur demander*** »

Ainsi, le MS avec ses collègues enseignants est essentiellement dans un rapport d'enseignant à enseignant. Les objets de discussion sont relatifs à leur métier d'enseignant. Ce type d'échange entre collègues fait très peu office de ressource pour exercer la fonction de MS.

- **Les échanges avec le chef d'établissement**

Le chef d'établissement est l'interlocuteur cité par tous les MS. L'activité du MS développée avec lui se situe essentiellement dans le travail de validation puisqu'il doit rédiger un rapport qui compte pour un tiers dans la validation de l'ES. Les extraits ci-dessous soulignent que les activités des MS présentent des postures ou des mobiles très variés à propos de ces interactions.

Le MS7 choisit de construire l'échange avec le chef d'établissement en prenant l'initiative et en l'informant sur l'ensemble du travail de l'ES afin que le principal évalue l'ES en connaissance de cause. Il lui présente l'ES, lui rappelle à l'occasion sa présence dans

l'établissement ou répond à ses questions à son propos. Ce MS tient informé le chef d'établissement du travail de l'ES pour le mettre en valeur et lui rappelle son rôle et son devoir d'évaluation. Il emploie même le terme de « *lobbying* » pour préciser son intention. Les échanges sont impulsés par le MS et ces interactions n'apportent rien au MS à propos de l'exercice de sa fonction.

TP206/220 E7

206.MS : « *oui, le mieux, c'est d'avoir fait aussi un petit travail encore en amont avec le principal de manière, mais ça, ça commence à rentrer un peu dans les mœurs, je trouve, après ça dépend des personnes* »

207.SO: et je fais quoi avec le principal ?

208.MS : *ben de manière à se mettre un peu d'accord sur la manière dont on voit les choses, je sais pas, je suis en train de chercher un exemple concret, j'en ai plus trop en tête, sur il est censé venir à telle date, vous avez deux minutes pour le recevoir, moi j'inclus ça dans ma visite des locaux, on a vu le gymnase, la salle des profs, etc. viens voir par ici, ça tombe bien parce que je sais qu'il est là et qu'il est prêt à te recevoir*

209.SO: d'accord

210.MS : *ça peut être ce genre de choses*

211.SO: et avec le principal vis-à-vis de mon stagiaire, j'ai quoi comme autre activité, je le revois après, je l'aide ?

212.MS : *je pense que c'est important, alors je vais utiliser un terme que j'aime pas, avoir un travail de lobbying aussi du point de vue des principaux, euh*

213.SO: alors je fais quoi pour faire du lobbying ?!!

214.MS : *ben un moment donné, des petites discussions comme ça tout à fait imprévues sur voilà, quand ça vient de lui, du principal, c'est intéressant, il avance, comment ça se passe ? de manière à un, rappeler au principal qu'il a aussi une véritable fonction d'évaluation vis à vis de lui donc qu'il s'intéresse à la question autrement que trois jours avant la date de retour du dossier, là coup de fil, finalement ça s'est bien passé son année à machin truc là? Oui, vous auriez pu vous intéresser avant, donc essayer de tisser aussi un lien*

215.SO: d'accord donc c'est un peu mon boulot de ?

216.MS : *moi je trouve*

217.SO: de temps en temps rappeler ?

218.MS : *de rappeler au chef d'établissement*

219.SO: **de lui parler, je viens lui parler de mon stagiaire**

220.MS : *oui, oui, moi ça me paraît, il a fait ci ça, avec les gamins à l'AS, il est allé à tel déplacement, ah ben c'est bien, ça fait partie pour l'un comme pour l'autre, pour l'un comme pour l'autre, c'est de la formation des uns et des autres »*

Ce type de relation qui positionne le MS comme une personne qui renseigne son supérieur hiérarchique sur l'ES est également celle relevée chez le MS3 enseignant de Mathématiques. Dans une logique proche, le MS11, renseigne le proviseur qui l'a sollicité pour avoir son avis sur l'ES :

TP277/281 E11

277.MS : *ben souvent l'administration a un rapport à faire aussi sur le stagiaire à peu près au milieu de l'année, et souvent l'administration, elle demande l'avis au conseiller pédagogique*

278.SO: donc elle va me demander mon avis, je vais aller la voir, les voir ?

279.MS : *les voir ou mettre sur papier, ça dépend, parce qu'elle ne connaît pas tellement le, surtout dans notre établissement je veux dire, le proviseur chapeaute les trois établissements donc si y'a, parfois y'a 10 stagiaires*

280.SO: ah oui quand même

281.MS : *ils sont 40 profs, il connaît pas tout le monde*

Ce MS répond favorablement à cette sollicitation d'autant plus qu'il considère que le nombre important d'enseignants dans l'établissement ne lui permet pas de tous les connaître encore moins un stagiaire dont la présence est réduite. C'est également le cas pour les MS10, MS14 et MS1.

A l'inverse le MS13 n'a aucun contact avec son chef d'établissement sauf au moment de la validation et exprime un certain regret. Il attend de sa part des questions sur l'ES sans résultat. Il a la même forme d'activité que les MS cités précédemment c'est-à-dire qu'il informe son supérieur hiérarchique sur le travail de l'ES. Comme il considère qu'il est le seul à avoir suivi l'ES et à avoir des éléments objectifs pour l'évaluer, il prend en compte l'avis du chef d'établissement sur l'ES mais s'en démarque. Il fait son évaluation en parallèle de celle du proviseur. La relation semble très formelle et les échanges quasiment inexistant :

TP8/24 E13

8. MS : *« déjà le rapport avec l'administratif du lycée, y'en a quasiment aucun, l'an dernier je crois que j'ai dû parler de mon stagiaire avec Mme C. qui était le précédent proviseur deux fois, elle m'a jamais posé de question, sauf au moment de l'évaluation qu'elle devait rendre, où là on a commencé à discuter, où elle m'a dit ce qu'elle en pensait, bon on pensait à peu près la même chose*

9. SO: et alors puisque j'ai pas de relation avec eux, je les contacte ou pas, je fais rien ?

10. MS : *non, enfin je sais pas, c'est en fonction de, est-ce qu'il faut les contacter, je pense que eux ils en ont pas, là pour le moment*

(...)

17. SO: et au moment de l'évaluation, comment je me positionne vis à vis d'eux

18. MS : *c'est Mme C. qui m'a demandé ce que je pensais de Jonas, donc Jonas était le stagiaire, j'ai commencé à lui en parler, elle m'a dit qu'elle, elle avait observé un certain nombre de choses, que le rapport qu'elle allait faire allait être extrêmement négatif*

19. SO: ah d'accord

20. MS : *donc j'ai dit que mon point de vue, ça allait être aussi négatif, j'avais un stagiaire cette année-là qui avait beaucoup de difficultés*

21. SO: ouais, donc à ce moment-là je lui renforce sa position parce que je suis

22. MS : *là ça s'est trouvé qu'on était d'accord hein, bon après je sais pas comment ça se passera la fin de l'année, mais si j'avais pas été d'accord avec elle, je lui aurais dit*

23. SO: d'accord

24. MS : *je veux dire, j'ai beaucoup de respect pour l'administration mais je suis plus au stade où je suis forcément d'accord avec ma hiérarchie »*

Il ne semble pas que cette tâche d'évaluation de l'ES soit réellement propice à la construction d'éléments communs à la fonction de MS. Chaque acteur poursuit son projet sans véritablement croiser son regard avec celui des autres. Le MS ne construit aucun élément sur l'exercice de sa fonction en dehors de ceux de sa propre expérience de MS.

- **Les échanges avec l'IPR**

L'IPR n'est pas un interlocuteur avec lequel le MS peut nourrir la construction de références communes au métier car il est peu présent parmi les acteurs de la formation avec lesquelles le MS a des échanges au sujet de l'accompagnement de l'ES. L'extrait qui suit en est un exemple qui illustre cet état de fait : **SO: « est-ce que j'ai une relation avec l'IPR vis à vis d'elle ? MS : non aucune SO: tu le vois jamais ? MS : non »** (TP387/390 E10).

Seul le MS5 a une relation privilégiée avec l'IPR parce qu'ils se connaissent en dehors de l'activité de formation. En dehors de ce MS et du MS1 qui a également l'occasion de travailler avec l'IPR de sa discipline dans le cadre de la formation continue des enseignants en Mathématiques, l'échange est donc formel et distant voire critique. L'IPR apporte des d'informations factuelles (nombre de visites, date des comptes-rendus, dispositifs de suivi...) sur la mission de MS en début d'année lors de la réunion institutionnelle proposée aux MS nouvellement nommés dans certaines disciplines. Il n'y a pas d'échanges véritables avec les MS à propos de l'exercice de la fonction. De nombreux MS expriment l'idée qu'ils ne sentent pas la présence de l'IPR utile dans leur activité. Ils regrettent de ne pas avoir un retour sur l'efficacité de leur travail de la part du représentant de l'institution. Les échanges possibles sur les attendus de l'employeur que représente l'IPR ne font pas partie de l'activité du MS. L'IPR pourrait être le lien entre l'activité du MS et la part impersonnelle du métier mais ce n'est pas le cas. L'IPR transmet les prescriptions relatives à la mission et le MS s'acquitte de la tâche. Cet espace de discussion est même interdit dans certaines disciplines comme en EPS puisque lors de sa visite à l'ES, l'IPR ne doit pas rendre compte de son évaluation au MS. L'interaction est alors totalement inexistante.

- **Les échanges avec le formateur référent**

Le formateur référent est l'acteur de la formation avec lequel les MS échangent le plus dans ce travail d'accompagnement. Il est un interlocuteur du MS qui lui permet de confronter des avis, des critères ou d'obtenir des informations sur la formation et qui peut l'aider à se situer dans son travail avec l'ES. Cependant ces relations existent essentiellement dans le cas où l'ES pose un problème et ne permettent pas toujours de construire des repères communs. C'est le cas pour les MS2, MS3, MS6, MS9, MS10, MS13. Le rapport est même distant pour certains qui souhaitent gérer la régulation et l'évaluation de l'ES de leur côté tout en étant dans l'obligation de rendre compte au formateur référent comme c'est le cas du MS9 dans l'extrait qui suit :

TP315/319 E9

315. MS : « *alors c'est un peu particulier, on est un peu loin de tout, donc finalement l'IUFM on a très peu de retours avec l'IUFM, euh donc tout va bien* »

316. SO: ouais

317. MS : *dès que ça va mal, ben tout de suite on a quelques mails qui tombent de l'IUFM, là y'a des soucis de gestion d'élèves en début d'année, le stagiaire en avait parlé à son tuteur à l'IUFM, le tuteur m'a appelé, j'ai dit oui, oui, de toutes façons je suis au courant, on en a discuté, on est en train de travailler là-dessus. L'IUFM était au courant, les formateurs à l'IUFM étaient au courant aussi puisqu'ils m'ont interpellé via Internet, donc là dans ce sens-là y'a eu tout de suite*

318. SO: ah ouais donc y'a

319. MS : *tout de suite qu'est-ce qui se passe, ça va pas, na, na, et j'ai dit attendez, on va voir ça »*

Néanmoins, pour d'autres comme le MS6, le MS10 et le MS13, l'échange est réel à partir du moment où le MS a évalué des difficultés pour l'ES. Le formateur référent intervient avec le MS dans l'établissement pour travailler ensemble à l'évaluation de l'ES et procéder à son éventuelle « mise en veille ». Cette décision est prise soit par le formateur référent, commun (MS/formateur référent) en présence de l'ES.

Il est à noter que le MS11 choisit de travailler en collaboration avec le formateur référent et en explicite l'intérêt : échanger sur l'ES dans la visite et l'entretien (cf. extrait suivant).

TP300/309 E11

300.SO: « et si y'a pas de problème, est-ce que je suis en rapport avec ?

301.MS : *ben disons qu'on a peut-être un petit message pour dire ben comment ça se passe une fois, mais on a vraiment un contact si y'a un gros problème on va dire. Si ça se passe bien, en général on se transmet chacun notre rapport pour savoir ce que l'un et l'autre a dit, si c'était possible je m'arrangeais pour être là le jour de la visite du tuteur et puis bon*

302.SO: donc dans ces cas-là je discute avec elle ?

303.MS : *bien sûr avec elle, à la fois avec elle et avec le stagiaire, ça peut faire un trio*

304.SO: je suis présente pendant la séance et l'entretien ?

305.MS : *oui pendant la séance si c'est possible, et pendant l'entretien*

306.SO: d'accord et du coup j'ai quoi comme rôle dans ce cas-là?

307.MS : *alors je vois quand c'était avec les trois collègues de l'IUFM, on était à peu près d'accord à la sortie mais souvent, ils me demandaient mon avis, ils me donnaient le leur, on en discutait, en général ça s'est toujours bien fait, on avait toujours les mêmes remarques à ce sujet-là, on travaille en collaboration*

308.SO: c'est comme si on était deux à observer le stagiaire ? »

309.MS : « *à observer et puis même à deux, y'a des choses qu'on voit pas, ça permet de voir en double, et ça permet aussi je vois, pour les gens de l'IUFM, y'en a qui avaient encore des classes, d'autres qui n'en avaient pas, ceux qui n'avaient plus de classe, ils me disent que ça leur permet aussi de garder le contact avec l'établissement* »

Dans cet extrait, le double regard et la discussion permettent au MS et au formateur référent de construire une connivence et se fixer des repères communs. C'est également le cas du MS5 qui établit une véritable discussion avec le formateur référent lors de la visite pour se mettre d'accord à propos de leur non intervention dans la séance. Ils observent ensemble l'ES et partagent des indicateurs qui leur permettent de pointer précisément le registre de compétences dans lequel l'ES doit encore progresser. Ils décident alors de suivre l'ES chacun dans leur activité (le MS dans le stage et le formateur référent dans le mémoire professionnel⁵⁴) pour être vigilants, l'accompagner et le conseiller de façon à ce que ce dernier bénéficie d'une formation cohérente.

Cette réflexion partagée entre les deux types de formateurs n'est pas une pratique commune à tous. A l'exception de ces deux MS qui échangent sur un outil spécifique à leur fonction, les interactions entre le référent et le MS sont assez limitées. Si tous font appel au formateur de l'IUFM ou disent qu'ils le feraient dans le cas d'un ES en difficulté, ils conçoivent sa présence moins comme une possibilité de construction commune que comme un apport extérieur pour résoudre un problème. L'explication qui suit, donnée par le MS5 sur la relation entre les deux acteurs résume assez bien une position partagée par les MS à ce sujet. MS : « ... si moi j'étais conseillère péda, et que j'ai jamais rien eu à voir avec l'IUFM

⁵⁴ Dans la seconde année de formation (PLC2) à l'IUFM de Champagne-Ardenne, les ES avaient à rédiger et à soutenir un mémoire professionnel.

ou avec qui que ce soit, euh bonjour bonjour, je pense en plus que j'aurais un regard sur la personne de l'IUFM tu vois bonjour, bonjour, oui je suis là, je vais assister, tu vois, respect des règles, le conseiller péda doit pas parler au tuteur, il fait sa visite, alors S. me dit ah si tu me parles, parce que on se connaît, donc quand on se voit je lui parle de Michel, il me parle de son mémoire, maintenant si je n'étais que ici enseignante dans ce rôle de conseillère péda, voilà, la preuve en est, c'est que quand je suis moi casquette IUFM, les conseillers péda me sollicitent pas, me téléphonent pas, me parlent pas... » (TP208 E5).

Ainsi, nous observons que les échanges effectifs entre le MS et les autres professionnels qui interviennent dans la formation de l'ES ne construisent que peu de références communes sur ce que devrait être la fonction de MS. Certains MS établissent un travail avec le chef d'établissement pour se mettre d'accord sur une évaluation de l'ES d'autre non, mais la co-activité n'est pas effective dans la majorité des cas. Les échanges avec les autres collègues enseignants sont différemment gérés, entre distance, reproches, ou prise d'informations diverses sur l'ES. Quant à la communication avec l'IPR, elle est quasi inexistante. Seul le travail avec le formateur référent se révèle une véritable ressource pour construire des outils et des repères communs dans l'accompagnement et le conseil de l'ES. Cependant la nécessité de cette co-activité ne semble pas être partagée par tous les MS puisque seuls deux MS en prennent l'initiative et que dans la majorité des autres cas elle n'existe que parce que l'ES est en difficulté. Enfin certains MS n'ont pas de relation avec les formateurs de l'IUFM sauf quand il s'agit de leur envoyer leurs rapports de visite comme c'est le cas du MS3 par exemple.

- **Les échanges avec les autres maitres de stage**

Le dernier acteur avec lequel le MS est le plus à même de construire du transpersonnel est celui qui occupe la même fonction que lui : un autre MS, voire les autres MS dans leur ensemble. Or ce n'est pas le cas car le travail entre MS est peu présent. Nous avons observé deux cas de figure dans les établissements.

- Plusieurs enseignants assument la fonction de MS dans l'établissement :

Cinq MS sur 15 disent avoir d'autres collègues qui assument la fonction de MS dans le même établissement. Cette opportunité de rencontre et de partage est saisie de façon variée par chacun. Par exemple, le MS11 enseignant en collège, explique précisément qu'il travaille avec une collègue MS du lycée pour croiser les regards sur l'ES entre le stage de pratique accompagnée et le stage en responsabilité. Ils échangent sur des questions didactiques pour évaluer la capacité d'adaptation de l'ES par rapport aux différents niveaux de classes et l'aider à ajuster le contenu de son enseignement (cf. extrait suivant).

TP130/133 E11

130.SO : « alors quand je parle, quand je discute avec une autre conseillère péda on est plutôt sur le registre ?

131.**MS** : ***on va dire plutôt sur ce qu'ils appellent didactique, tout ce qui est registre plutôt de, la façon de faire les cours, la façon, les connaissances qu'il peut apporter, la justesse de ses connaissances, la façon aussi dont il s'y prend pour faire passer les connaissances, savoir s'il sait gérer son temps***

132.SO : **et ça va me servir** à quoi là mon stagiaire de ?

133.**MS** : ***ben simplement à lui, si y'a des choses qui vont pas, à lui faire changer on va dire et puis si ça va mieux d'un côté comme de l'autre on va dire, voir comment on peut rectifier soit sur le collège, soit sur le lycée en fonction des élèves bien sûr, et puis si ça marche bien dans un sens et pas dans l'autre, on peut peut-être voir par exemple s'il sait pas adapter son niveau aux élèves, si il met trop de connaissances ou si il est pas assez didactique etc. »***

Pour le MS1 et le MS2, enseignants dans la même discipline et le même lycée, la didactique ne constitue pas un sujet de discussion entre eux. En revanche ils disent avoir besoin de confronter leurs points de vue quand ils sont en difficulté dans la relation avec l'ES.

TP248/252 E2

248.**MS** : « ***Oui c'est vrai, tu discutes avec eux parce que, oui c'est, parfois y'a des difficultés qui font que c'est important d'avoir l'avis de quelqu'un d'autre aussi, par rapport à la personne que j'encadre cette année, j'en ai plusieurs fois discuté avec K. parce que je me posais parfois la question de l'attitude juste, quelqu'un qui n'est pas du tout demandeur, donc est-ce que tu dois aller chercher les informations, est-ce que tu dois le questionner, est-ce que tu dois lui demander des comptes ? Est-ce que tu dois lui dire « montre-moi ton cours » ou est-ce que vraiment tu le laisses faire de façon très autonome, bon, comme tout se passe pas parfaitement, à quel moment t'interviens quoi, ça c'est des questions oui dont j'ai parlé avec mes collègues***

249.SO : d'accord et donc je peux me permettre, **ça me permet quand même de choisir**

250.MS : de choisir

251.SO : de se positionner

252.**MS** : ***de se positionner ouais, d'avoir leur avis, c'est important, moi je pense que tu interrogues les collègues »***

Dans ce cas, l'échange porte sur un sujet qui touche à la formation d'adultes et à propos duquel les deux MS croisent des expériences en construction. Ils expriment le besoin de s'appuyer sur celle de l'autre pour pouvoir valider leur propre activité vis-à-vis de l'ES. Ces deux MS ont un troisième collègue MS dans l'établissement dans la même discipline avec lequel ils ont moins d'échanges sur l'exercice de la fonction.

Par ailleurs le MS5 et le MS9 ont des collègues également MS dans d'autres disciplines dans le même établissement mais n'entretiennent aucune relation avec eux.

- Un seul enseignant assume la fonction de MS dans l'établissement

Les neuf autres MS sont les seuls à occuper cette fonction dans leur établissement. Seul le MS14 exprime clairement avoir créé une situation de travail avec d'autres MS pour leurs ES respectifs en début d'année suite à la réunion d'information de rentrée des MS qui leur a permis de découvrir à la fois le nombre d'ES dans l'académie et des difficultés d'intégration qui leur sont communes.

TP78/85 E14

78. *MS : « voilà, et bon ils le vivaient mal, et on a essayé de faire en sorte qu'ils se sentent bien dans la région*

79. *SO: alors qu'est-ce que j'ai fait là pour faire ça ?*

80. *MS : ben là on s'est rencontrés ben les trois conseillers péda, et les trois stagiaires au resto, on a dit voilà, ben on va faire, sur Troyes, on va essayer de se trouver un moment pour qu'eux nous parlent de la Bretagne et que nous leur parlions un peu de notre département, bon ça c'est arrivé très vite parce que je crois que la réunion doit avoir lieu octobre novembre on va dire, bon là pour eux le moment était*

81. *SO: oui, en fait je me rends compte que d'autres personnes ont les mêmes problèmes que moi dans cette réunion et je peux après ben du coup les rencontrer et*

82. *MS : voilà, voilà, oh ben y'a des liens qui se créent, c'est sûr, entre différents conseillers péda*

83. *SO: de même discipline ou d'autres disciplines ?*

84. *MS : de la même discipline, c'est de la même discipline cette réunion qui se fait, c'est là qu'on se dit ben dis donc, y'a beaucoup de stagiaires aussi dans le département, on se rend pas trop compte, alors c'est vrai que les stagiaires nous disent combien ils sont dans le département, puis après ben de voir les conseillers pédagogiques, on se dit ben tiens*

85. *SO: oui y'en a beaucoup »*

En dehors de cet exemple, aucun MS ne prend l'initiative de travailler avec d'autres MS sur l'exercice de la fonction. Tous, sans exception, font état d'un isolement et d'une méconnaissance des autres MS et de leur travail. Ils expriment tous un manque d'information ou une information mal planifiée dans le calendrier pour être efficace. Ils évoquent un déficit de formation sur des registres différents de leur fonction en particulier

sur la formation d'adultes et sur des objets spécifiques à la fonction comme la rédaction des comptes-rendus de visite par exemple. Beaucoup regrettent de ne pas pouvoir se rencontrer dans des espaces prévus et institutionnalisés à cet effet pour échanger entre eux sur la fonction et se donner des repères ou des outils. Le seul moment de formation identifié par tous les MS est la réunion d'information qui leur est proposée en début d'année dans laquelle un formateur de l'IUFM ou l'IPR (parfois les deux sont associés selon les disciplines) présentent le cahier des charges et les impératifs institutionnels de l'accompagnement (nombre de visites, de comptes-rendus...). Cette réunion est très différemment appréciée de la part des MS car les attentes ne sont pas les mêmes. Par ailleurs, elles sont organisées par discipline et il n'y a pas d'harmonisation ni sur les dates et la durée, ni sur le contenu. De nombreux MS font part de leur intérêt pour cette réunion de cadrage mais dans la plupart des cas, ils n'évoquent pas ou peu d'espace d'échanges. En effet, les MS reçoivent une information et posent des questions pour préciser les attendus mais il n'y a pas toujours de réelles discussions sur l'exercice de la fonction, les outils et les différences de pratiques de chacun. Les deux extraits qui suivent présentent les points de vue du MS14 et du MS13 qui sont très opposés : le MS13 attendait une formation lorsqu'il a accepté d'être MS et exprime une forte déception à propos de cette réunion de début d'année, alors que le MS14 est particulièrement satisfait de ce moment de travail entre MS à propos de la fonction (cf. extraits suivants).

TP28/32 E13

28. MS : « ..., ça m'est arrivé parfois de partager avec d'autres tuteurs

29. SO : ah ouais, d'autres conseillers péda

30. MS : on a déjà travaillé, enfin travaillé, discuté, c'est à dire comment tu le sens toi, parce que l'an dernier, en fait je me suis retrouvé en position de tuteur, mais je n'ai eu aucune information sur ce qu'il fallait faire en fait, quasiment très très peu, c'est à dire on a eu deux réunions, ou même pas, une réunion à Reims et c'était n'importe quoi

31. SO : et dans cette réunion là j'apprends quoi moi ?

32. MS : euh si vous étiez allé à cette réunion, qu'est-ce que vous auriez appris ? qu'il y avait des dates à respecter, euh qu'est-ce que j'ai appris d'autre, qu'il fallait que je demande à l'université une inscription pour le carnet de bord informatisé, ils étaient pas capables de dire exactement ce que c'était parce que la personne qu'on avait eue en fait avait été prévenue 3h avant qu'elle avait cette réunion »

TP67/72 E14

67. SO: « et quand vous dites j'ai rencontré des collègues, j'ai l'occasion de pouvoir discuter, ou d'être formé par rapport à tout ça ?
68. *MS : on a toujours on va dire en début d'année une lettre nous proposant des réunions pour les nouveaux conseillers péda on va dire ou comme pour les anciens, moi j'y suis allée à quelques-unes oui pour pouvoir, ben ne serait-ce qu'échanger sur la façon de faire, sur, savoir si on fait bien aussi parce que c'est vrai que*
69. SO: comment je, ça fonctionne là ? je peux discuter avec les collègues ou c'est juste une information
70. *MS : non, non, on peut discuter, on a des tables rondes on va dire, et puis donc on se présente, on présente de quel collègue on est, si on était volontaire ou pas pour la fonction et puis donc après ben on va dire on expose un peu les soucis qui peuvent se présenter à nous dans différentes circonstances pour encadrer le jeune qui arrive*
71. SO: donc là c'est une réunion tous les ans ?
72. *MS : oui alors je crois que y'en avait une ou deux, je ne m'en souviens plus, mais ça c'est intéressant, c'est vrai que on va dire on se rend compte que y'en a certains qui ont vraiment des petits jeunes qui sont difficiles on va dire, c'est une façon aussi pour nous de voir qu'on a, ben qu'on est pas tous seuls à pédaler parfois et qu'on a des soutiens, qu'on peut avoir des soutiens, alors c'est vrai qu'après on échange souvent nos mails pour pouvoir communiquer »*

Enfin, de nombreux MS expriment un manque de repères sur leur travail, peu de retour sur la pertinence de ce qu'ils font de la part de l'institution voire pour certains une incompréhension de la part des collègues enseignants. Ils se questionnent comme le MS5, le MS10 et le MS13 sur leur sentiment de travail bien fait (Clot, 2008a). Ils ont du mal à se reconnaître dans ce qu'ils font (Clot, 2008a), à être assurés de la qualité et de l'utilité de leur travail. Finalement le sentiment d'être obligé de fonctionner seul prédomine. Faire face aux difficultés du stagiaire crée une sorte de malaise et contraint le MS à naviguer à vue, à essayer de s'en sortir avec les moyens du bord, à tâtonner et à rechercher une aide extérieure qui n'est délivrée, ni par les collègues ou le chef d'établissement, ni par l'IPR ou l'équipe de formation :

TP405/409 E10

405.SO: « et est-ce que j'ai l'occasion de discuter de ça avec d'autres conseillers pédagogiques?

406.MS : non

407.SO: non ?

408.MS : *non, moi je connais pas, enfin je connais de vue, si j'ai eu, la fille j'ai bien connu mais c'était y'a trois ans, mais sinon cette année par exemple j'ai été à la réunion pour la troisième consécutive, je connais, j'ai l'impression d'ailleurs que les gens ont beaucoup tourné hein, parce que c'est pas toujours les mêmes établissements et je connais pas, très peu de gens, pourtant y'a quelqu'un que je connais de nom, comme ça qui est pas très loin, qui est à C. mais on a peu d'échanges, et même, et ça je trouve ça à la limite, moi je trouve ça, j'ai jamais eu, bon on va enlever l'année dernière, je n'ai jamais eu, l'année dernière c'était particulier parce qu'elle a démissionné mais la première année, j'ai jamais eu d'échanges, ni cette année, ni l'année dernière avec le professeur en pratique je cherche le mot*

409.SO: ah pratique accompagnée »

Les propos du MS12 qui suivent, résument particulièrement bien les remarques exprimées par l'ensemble des MS à propos des moments d'échanges entre MS et autres formateurs, sur leurs formes et leurs contenus ainsi que sur la planification et le nombre d'espaces de formation dont ils sont susceptibles de bénéficier :

TP78/90 E12 :

78. *MS : ... « le rôle de tuteur, alors bon ça c'est un peu dans ce que j'ai lu, l'an dernier j'avais pu aller à la réunion qui est au mois de décembre, ça c'est une petite parenthèse, je la trouvais un peu loin la réunion, et cette année c'était encore à la mi-décembre, et dans le planning de réunion, enfin c'est le programme de la réunion, c'est marqué accueil du stagiaire etc., bon je trouve quand même un peu embêtant qu'on nous explique comment accueillir les stagiaires en décembre*
79. *SO: parce que j'ai quand même une réunion ?*
80. *MS : je bénéficie de l'an dernier, mais là cette année j'ai pas pu y aller, parce que en plus c'est le mercredi après-midi, moi ici je finis à 12h45, je peux pas être à Reims en 2 heures, alors l'an dernier j'avais déjà changé des heures de cours, là j'y suis pas allée, je me suis dit, ça va être quasiment la même info, et donc par contre la réunion, j'avais appris des trucs, et notamment par rapport, que le professeur tuteur, moi je me considère comme un collègue, je me considère pas comme quelqu'un qui va dire entre guillemets c'est bien ou c'est mal, enfin je le ressens comme ça, (...) et c'est comme ça que je l'avais compris, dans les quelques infos que j'ai eues de l'IUFM*
81. *SO: ces infos elles viennent d'où ? oui de l'IUFM*
82. *MS : ben j'ai le petit livret là, qui est là et puis, mais je trouve que, par exemple j'ai regardé du coup bien dans le détail là hier, ils disaient justement que y'aurait dû avoir une formation, ça serait bien qu'il y ait une formation etc. donc l'an dernier, j'ai une demi-journée à Châlons en Champagne, là y'avait donc une réunion plénière où y'avait tous les conseillers pédagogiques de toutes les matières, bon y'avait des infos générales, c'était pas mal*
83. *SO: c'est de quel genre les infos générales ?*
84. *MS : oh ben qu'est-ce que c'était que le cbi, des choses vraiment comme ça, quand est-ce qu'il fallait rendre tel rapport, tel rapport mais faut qu'à un moment donné, on le donne*
85. *SO: oui le cadre en fait*
86. *MS : voilà, et puis après par matière on était réunis, mais là c'était un peu, on discutait avec les formateurs IUFM, du coup on a pu poser quelques questions toutes bêtes, et qu'est-ce que je vais mettre dans le rapport, bon moi j'avais heureusement, on a les amis des amis des fois qui, mais c'est comme ça que j'ai fonctionné au départ parce que j'avais rien, je me suis fabriquée une grille de lecture aussi pour aller assister, on m'a jamais rien donné de grille, c'est la grille que j'ai, c'est parce que je l'ai fabriquée à partir de ce que les amis m'avaient donné de ce qu'ils avaient été voir, donc là-dessus, moi je trouve que y'a un manque*
87. *SO: ouais, donc je suis un petit peu seule quand même vis à vis de la fonction ?*
88. *MS : ouais, au début de l'année ouais*
89. *SO: j'ai un cadre mais j'ai pas autre chose ?*
90. *MS : ben au début de l'année, cette année nous on a une collègue donc de français qui vient d'être, qui a été nommée conseillère pédagogique, c'était pas prévu pareil, on a eu une stagiaire de français qui a été nommée au dernier moment, donc la collègue, l'inspection me demandait, j'ai dit bon ben pourquoi pas, ça m'intéresse, mais du coup, elle m'a dit est-ce que tu peux me passer les docs, j'a rien, donc je lui ai montré ce que moi j'avais fait l'année précédente mais pareil, si vous deviez me remplacer je dirais, ça serait ma grille de lecture à moi mais »*

Ces résultats montrent que les MS sont très isolés dans leur activité. Cette situation crée chez eux une forme d'activité contrariée voire empêchée (Clot, 2008a). L'activité interpersonnelle ne permet pas de construire des références communes, ressource sur

laquelle l'activité pourrait s'appuyer. Ainsi, la dimension transpersonnelle du « métier » a peu de possibilités de se développer.

1.2. La part impersonnelle du « métier » de maître de stage

La part impersonnelle du « métier » est l'ensemble des éléments qui relèvent de la prescription, référence pour l'ensemble des acteurs du métier et qui sont un repère institutionnel pour tous. Elle est nécessaire pour que chacun ne se retrouve pas seul devant sa tâche avec ses options personnelles sans cadre commun. Elle évolue et permet au « métier » de se transformer si elle tient compte de l'activité de chaque professionnel, si elle existe comme cadre pour chacun et si effectivement les acteurs peuvent avoir une certaine influence sur la prescription. Dans les ressources auxquelles les MS font référence, apparaissent les éléments de cadrage de la formation qui précisent localement (en fonction des IUFM) les droits et les devoirs de l'ES et du MS. Si nous prenons le cas de l'académie de Champagne-Ardenne, les MS reçoivent ces informations sous la forme d'un document écrit lors de la première réunion d'information en début d'année, la première fois où ils assument la fonction. Le recours à ces éléments de prescription intervient lorsque le sosie les questionne à propos des écrits sur lesquels ils s'appuient en dehors de textes qui relèvent de leur métier d'enseignant. Cette ressource est particulièrement sollicitée lorsqu'ils parlent de leur activité de validation de l'ES pour laquelle l'IUFM leur demande de rédiger des rapports d'évaluation sur le niveau de construction des compétences de l'ES et de donner un avis sur la capacité à exercer le métier pour lequel il a été recruté. C'est ce qu'exprime le MS4 dans l'extrait suivant en décrivant le cadre de rapport de visite proposé par l'IUFM :

TP253/254 E4

253.SO : « d'accord donc je fais, je mène l'entretien on va dire, enfin **plusieurs entretiens après des visites je suppose, et à un moment donné faut que je fasse un rapport de visite**, comment je m'y prends ?

254.MS : *ben je prends le canevas qui m'a été donné déjà et puis je reprends le descriptif puisqu'on nous demande un descriptif à un moment donné, enfin on nous demande de donner un avis sur les différents points et d'expliquer, de donner l'explicatif, le descriptif argumentant »*

Ces éléments de cadrage pour assurer la fonction de MS sont différemment utilisés par les MS. L'extrait qui suit est une illustration d'une forme de liberté que beaucoup de MS s'accordent dans l'interprétation de cette prescription. Les propos varient d'un MS à l'autre. Les MS ne sont pas très précis en ce qui concerne les exigences de leur mission. Le MS4 par exemple, connaît la trame générale de ce que l'institution attend à propos de l'évaluation de l'ES mais l'adapte à sa façon.

TP257/268 E4

257.SO: « d'accord, donc je prends chaque point et je m'appuie sur plusieurs visites ou sur une visite particulière?

258.MS : **ben c'est sur une visite parce que je crois que le rapport, c'est après chaque visite que tu fais un rapport**

259.SO: ben là y'a un rapport de

260.MS : **et puis y'a le rapport en fin d'année aussi**

261.SO: y'a un rapport en novembre là

262.MS : **ouais**

263.SO: et un rapport en fin d'année normalement

264.MS : **y'a pas un rapport entre chaque visite ?**

265.SO: non

266.MS : **donc c'est moi qui le faisais comme ça**

267.SO: donc moi je peux faire un rapport après chaque visite ?

268.MS : **moi je me faisais un petit truc que je lui donnais »**

Ces éléments de cadrage de l'institution de formation constituent également un appui pour organiser leur travail d'accompagnement et de conseil sur l'année. Ainsi le MS10, enseignant en Anglais choisit de demander à l'ES de venir l'observer très rapidement en début d'année en précisant qu'elle sait par ailleurs que c'est également une attente de l'IUFM. En revanche il n'est pas sûr que cela se passe de la même façon dans toutes les disciplines : SO: « c'est moi qui lui dis ? MS : **je lui propose oui, mais c'est vrai que comme l'IUFM leur dit d'aller très tôt** SO: d'accord, l'IUFM leur dit d'aller très tôt? MS : **en anglais hein, après les autres matières je sais pas, on leur dit de venir très tôt donc moi elle vient quand elle veut »** (TP133/136 E10)

Les MS sollicitent cette ressource pour légitimer les demandes qu'ils font à l'ES comme celle de lui présenter ses préparations de séances lors des visites. C'est le cas du MS7 : SO: « donc moi **je lui demande de me produire des fiches de prep** MS : **ah oui, oui, ça, ça fait partie des pré-requis incontournables »** (TP157/158 E7).

Ils y font référence à propos de l'obligation pour l'ES de venir dans leur classe ou dans celle d'un collègue, comme l'exprime le MS5 : SO : « et par rapport à d'autres activités, est-ce que je lui propose de venir me voir ou d'aller voir des collègues ? **MS : alors il sait, il sait que lui, dans ses attributions en tant que stagiaire, il faut qu'il vienne voir des tierces** SO: **ah ouais c'est écrit ? MS : c'est écrit, de même le stagiaire viendra vous voir...** » (TP211/214 E5).

Seul le MS5 a une position critique sur ce qui leur est demandé dans ces prescriptions, qui peuvent être présentés différemment d'une discipline à l'autre et interprétés de façon différente par chaque MS.

TP1 E5 :

MS : « cinq visites dans l'année, c'est ton taf, t'es payé, on te demande tu fais cinq visites dans l'année à ton PLC2, je m'excuse, mais si tu veux avoir un impact sur la formation, cinq visites moi je les ai déjà faites ça y est hein donc si je vais, si tu vas par-là, les 5 visites elles sont faites, je vais faire mon rapport de décembre puis après je ferai un rapport à la fin de l'année, tu vois, suivant qui tu sollicites ou suivant ce que t'entends derrière ça, c'est écrit noir sur blanc qu'il faut que tu fasses 5 visites, ben je trouve que ça, il faudrait l'enlever parce que c'est pas ça quand t'es, si t'as besoin de faire 10 visites, t'en fais 10, si y'en a besoin de 15, t'en fais 15, si y'en a besoin de 5 en un trimestre ou de 3 dans un trimestre, que le mec il roule parce que, mais après tes visites elles ont un, elles sont faites autrement, tu vas chercher autre chose, les échanges ils sont d'une autre nature mais le limiter comme ça sur le papier à 5 visites, je veux dire, tu vois, mais je comprends pourquoi ils le mettent, parce que à un moment donné il faut bien mettre quelles sont comment, quelles sont les exigences attendues de ce conseiller péda, sauf que je me dis ben avant la Toussaint, les 5 visites elles sont faites quoi ... »

TP5 E5 :

MS : « et donc si tu veux c'est pas tellement 5 visites, c'est surtout qu'est-ce qu'une visite et puis moi je veux dire je viens le vendredi matin, de 8 à 12, je m'assois sur une chaise, je le regarde et puis je repars chez moi, j'ai fait deux visites, non mais je caricature volontairement parce que je sais pas bien que chacun prend les choses autrement mais tu vois c'est tout le temps quand t'es avec lui, je veux dire tu passes le voir, tu l'appelles après son premier conseil, tu l'appelles, après quand tu l'as laissé une première fois tout seul en compé UNSS ou sa première éval au Bac, tu passes un coup de fil parce que t'étais pas là, tu dis ben alors ça a été avec le collègue pour évaluer, pour faire tes notes, c'est une, enfin pas une permanence, mais tu vois »

Ce MS pose le problème d'un cadre qui ne lui convient pas car il le trouve trop formel et surtout trop peu explicite sur les modalités d'accompagnement et les attendus. Cette discussion critique est une possibilité de faire se rencontrer l'activité des MS et la part impersonnelle du « métier ». Elle pourrait être le levier d'une transformation de ces éléments de cadrage afin de les préciser. Elle pourrait également permettre aux MS d'harmoniser des pratiques différentes.

Tous les autres MS suivent les consignes prescrites par l'IUFM mais ne portent pas d'avis sur le cadre ou ne le remettent pas en question. Certains regrettent l'absence d'une véritable formation sur leurs missions qu'ils considèrent différentes de celles d'un enseignant. C'est le cas du MS13 dont nous avons déjà parlé qui va chercher dans son vécu extra-professionnel ou dans une formation personnelle des éléments sur l'accompagnement d'un adulte en formation.

Ce constat ne permet pas de dire qu'il existe des repères précis et partagés par tous qui guident et orientent l'activité des MS, sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour valider ou non leur travail, encore moins pour les discuter afin de les faire évoluer. Ils font même parfois référence à ces cadres sachant qu'ils existent mais avouent qu'ils ne les connaissent pas. Comme c'était déjà le cas pour la dimension transpersonnelle, cette ressource ne leur permet pas de se situer dans l'exercice de leur fonction de MS. Enfin, à aucun moment les MS ne font allusion au texte de mission (MEN, 2010) qui incarne véritablement la dimension impersonnelle puisque ce sont des prescriptions officielles.

Ces résultats portent à croire qu'un déséquilibre existe dans cette architecture du « métier ». Nous considérons que le modèle choisi est pertinent puisqu'il permet de cerner les quatre instances du « métier » dans l'activité. En effet, l'activité est toujours présente dans les deux instances personnelles et interpersonnelles (Clot, 2007). Par ailleurs, les ressources auxquelles le MS fait référence sont essentiellement puisées dans son métier d'enseignant (expérience propre et collective, habitudes de travail entre collègues, productions de l'équipe enseignante, textes comme le règlement intérieur de l'établissement). Son expérience de MS essentiellement centrée sur l'accompagnement et la gestion de la relation se construit souvent en tâtonnant, par essais/erreurs. Il n'existe que très peu de dimension collective à la fonction dans laquelle chacun devrait pouvoir se reconnaître, se ressourcer, puisque les conditions de son existence ne sont pas présentes. La part transpersonnelle du « métier » de MS est très faible. Les MS ont peu de possibilités d'échanges sur leur pratique d'accompagnement et de conseil pour la discuter et s'y repérer que ce soit avec d'autres formateurs de l'IUFM ou encore moins entre MS. Quant à la part impersonnelle, elle est présente dans l'activité mais semble relativement lâche et ne sert pas vraiment aux MS pour orienter leur activité car elle leur laisse une liberté d'interprétation

qui ne leur donne pas assez de repères pour s’y adosser. Elle est par ailleurs trop distante de leur activité, très peu discutée et n’a pas évolué depuis 1992 (MEN, 1992) date du premier texte relatif aux missions des MS. En effet, le texte de 2010 ne fait apparaître aucune évolution significative permettant de préciser les missions d’accompagnement et de conseil des MS.

Nous sommes donc en présence d’un ensemble de pratiques singulières. Cet isolement mis en évidence dans les propos des MS renvoie à ce que dit Clot : « un métier, privé des ressources vitales du travail collectif interpersonnel, sans répondant *transpersonnel* peut *dégénérer* en face à face ravageur entre un exercice *personnel* solitaire et des injonctions *impersonnelles* factices » (Clot, 2008a, p. 260). Les « métiers » de chacun ne se frottent jamais ne permettant pas à la part transpersonnelle de « faire genre » (Clot et Faïta, 2000), élément essentiel du développement de l’activité. Pour autant la présence des quatre instances est identifiée. Cependant le déficit d’interactions entre elles, confirme une situation de développement problématique du « métier ». Les conditions (acteurs, lieux et dispositifs) qui permettraient cette dynamique ne semblent pas réunies. Or, « le cercle vicieux des migrations impossibles fait aussi partie des destins du développement du métier. Mieux, c’est souvent ainsi qu’on peut expliquer sa dégénérescence. Il faut alors la regarder comme le résultat d’une déliaison des quatre instances du métier » (ibid., p. 261). Nous pensons que c’est le cas pour l’activité des MS qui présente un « métier » en déséquilibre. Nous posons ces éléments comme indicateurs de la difficulté de développement du pouvoir d’agir des MS dans cette fonction.

L’ensemble des résultats et des éléments de discussion nous amènent à faire des propositions dans une perspective de formation des MS en tant que professionnels dans l’accompagnement et le conseil en formation des enseignants.

2. Perspectives pour la formation des maîtres de stage

2.1. Préalable

Cette recherche a permis de produire des connaissances sur l'activité réelle du MS lorsqu'il accompagne et conseille un ES sur une année de stage dans la construction de ses compétences professionnelles d'enseignant. Nous avons mis en évidence que la fonction ne se résumait pas aux visites suivies d'un entretien même si ces deux tâches sont au cœur du métier de MS. La fonction prise dans ce paradigme de l'accompagnement et du conseil fait apparaître que ce travail se déploie dans différentes facettes et évolue sur la durée d'une année scolaire.

Ce travail d'analyse permet également d'objectiver une structure de l'activité qui s'organise entre deux pôles : le sens et l'efficacité. Le MS choisit une action ou une autre faisant ainsi émerger du conflit (Clot, 1999) une activité parmi de nombreuses autres possibles. Ce choix est fortement lié dans un premier temps à une préoccupation différente d'un MS à l'autre, préoccupation qui oriente son activité dans une forme de pratique d'accompagnement et de conseil particulière. Nous avons ainsi identifié et caractérisé trois formes de pratiques d'accompagnement et de conseil : les MS « enseignant », les MS « formateur », les MS « relationnel ». Cette analyse permet d'une certaine façon, de remettre en cause l'idée que « les MS supervisent comme ils enseignent » puisqu'elle dévoile une réalité plus complexe. Nous avons ainsi mis en évidence l'importance d'avoir recours à une analyse de l'activité du MS en situation de travail comme point de départ essentiel à la réflexion sur la fonction de MS. Dans une visée de formation des MS, cette activité étant singulière et contextualisée, il est nécessaire d'avoir accès à la subjectivité de l'acteur pour lui permettre de mettre au jour un certain nombre d'éléments de compréhension de son activité. La pertinence des choix des objets et contenus de formation nous semble ainsi être nécessairement liée au fait que les MS puissent réaliser leur activité

une seconde fois à travers l'instruction au sosie, pour se projeter et développer du pouvoir d'agir dans leur fonction.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence au-delà de ceux déjà identifiés par Chaliès *et al.* (2000) huit nouveaux dilemmes qui confirment que cette fonction n'est pas simple à assumer pour les MS. Notre option théorique permet de mieux comprendre ce qui est à l'origine de ces dilemmes et comment les MS les assument. L'analyse des difficultés qu'ils rencontrent montrent que le cœur de la problématique de formation à la fonction est l'identification et la gestion par les MS de l'articulation entre « l'objet de l'intervention » (Mayen, 2007, p. 60) en l'occurrence les compétences d'enseignant et l'objet de leur travail d'accompagnement qui s'apparente à la prise en charge d'une personne dans une relation de formation à cet objet d'intervention.

Enfin, l'analyse des ressources mobilisées révèle d'une part que les MS s'appuient fortement sur celles de leur métier d'enseignant, à la fois leur propre expérience, celle du collectif et sur la formation continue dans la didactique de la discipline enseignée. D'autre part, les ressources spécifiques à la fonction de MS se réduisent essentiellement à leur propre expérience de MS, ce qui ne leur suffit pas pour assumer sereinement leur fonction. En effet, la formation à la fonction apparaît comme une ressource potentielle que la plupart des MS regrettent de ne pas pouvoir convoquer faute de stages. La littérature scientifique et les travaux de recherche ne sont pas considérés par les MS comme une ressource puisqu'ils n'y font pas allusion dans leur propos. Cette recherche dévoile donc des compétences construites empiriquement, riches d'outils qui appartiennent à chacun mais qui laissent apparaître une solitude dans l'exercice de l'activité et des incertitudes quant à l'efficacité et à la reconnaissance de leur activité de MS. En effet, la perspective de la clinique de l'activité choisie comme cadre théorique nous a permis au-delà des connaissances sur l'activité des MS de mettre en évidence l'absence d'un « genre MS ». Ce déficit de l'instance transpersonnelle du métier fait obstacle à toute possibilité de développement du « métier » de MS dans leur activité. Il semble vital de permettre à ces professionnels enseignants dans leur fonction de MS de construire cette ressource commune, « manières de faire de dire ou de sentir, stabilisées au moins pour un temps dans le milieu professionnel et qui concernent

autant les rapports à la tâche qu'aux collègues, autant les rapports à la hiérarchie qu'aux syndicats » (Clot, 2008a, p. 76-77) par un travail en collectif professionnel.

Nos résultats montrent également que les MS ne font pas appel au texte de mission (MEN, 2010) pour agir efficacement. Cette référence institutionnelle à visée structurante est méconnue et très peu discutée. Elle ne sert pas l'activité et en retour n'est pas transformée par l'activité de chacun des acteurs. Les seuls éléments de la prescription qui sont utilisés par les MS sont les documents locaux venant de la formation qui eux sont connus, mais souvent interprétés individuellement. Nous pouvons dire qu'il n'existe pas de véritable migration fonctionnelle entre les deux instances (personnelle et impersonnelle) qui leur permette de se structurer conjointement.

Les différents points que notre travail a mis en valeur nous conduisent à faire des suggestions pour la mise en place de dispositifs de formation pour les MS afin de dynamiser le développement du « métier » dans l'activité.

2.2. Orientations, propositions et principes pour des formations

Nos trois orientations pour la conception de dispositifs de formation sont les suivantes :

- orientation 1 : articuler situations de travail et situations de formation ;
- orientation 2 : articuler savoirs d'expérience et savoirs issus de la recherche ;
- orientation 3 : articuler pratique et réflexion sur sa pratique.

Nous présentons ensuite cinq propositions qui traversent ces trois orientations. Pour chacune des cinq propositions, nous développons quelques principes et éléments de contenus pour les opérationnaliser dans des dispositifs de formation.

- **Partir d'une demande des MS et construire du collectif professionnel**

- Définir ensemble (MS et formateur) les objectifs de formation ;
- construire le contrat de formation avec tous les participants en particulier les éléments relatifs à la confiance, la confidentialité réciproque, l'engagement de chacun dans le dispositif et ses exigences ;
- positionner le statut des MS et du formateur (concepteur et animateur du dispositif) dans une relation dissymétrique (chacun ayant une expertise différente) mais au service du développement de l'activité des acteurs. Cela signifie que l'apport des savoirs sur le travail des MS constitue des ressources possibles susceptibles d'alimenter les expériences de chacun et leur compréhension. L'utilisation de notre grille d'analyse est un exemple d'outil pertinent parmi d'autres ressources issues de la recherche que le formateur peut mobiliser ;
- construire des outils et des compétences spécifiques sur les objets définis et souhaités par le groupe au fur et à mesure du déroulement du dispositif. Ces objets peuvent par exemple être issus des résultats de notre recherche tels que les neuf facettes de la fonction que nous avons mises en évidence, les actions en lien avec les facettes... Ainsi un dispositif de formation ne peut se réduire à une journée d'information ;
- travailler sur des études de cas et notamment des dilemmes que nous avons identifiés dans notre corpus pour repérer les préoccupations et l'incidence des choix des MS sur la formation de l'ES ;
- analyser les missions inscrites dans les textes de la formation et du ministère pour les mettre en relation avec l'activité réelle des MS et les discuter au regard des pratiques de chacun.

- **Se donner les moyens d'accéder à l'activité réelle des MS pour partir de situations de travail**

- Mobiliser l'IS dans un objectif de développement de l'activité de chacun

Sachant que les méthodes telles que l'IS ou d'autres comme l'auto-confrontation simple ou croisée sont des « techniques qui trouvent leur justification à l'extérieur d'elles-mêmes » (Clot, 2008a, p. 31), il nous appartient de savoir dans quelles limites les utiliser en formation sans les dénaturer et pour quels objectifs. Dans la mesure où la visée de formation poursuit le développement professionnel des MS et que l'activité ordinaire de chacun constitue l'objet de travail de la formation, nous proposons d'utiliser l'IS entre MS afin qu'un maximum de personnes du groupe puisse réaliser son activité en temps qu'instructeur. En effet le questionnement du sosie pousse le MS interviewé à détailler son activité, son mobile, ses actions et comment il s'y prend pour accompagner et conseiller l'ES. Le MS réalise à travers son dialogue avec le sosie tout un ensemble d'éléments de son activité et la clarifie. Il peut ainsi mettre en évidence des dilemmes ou des difficultés qu'il n'aurait pas réellement pointés s'il n'avait pas été confronté à cette situation d'IS. L'IS dans le cadre d'une formation met en présence deux MS, ce qui permet dans un tel protocole de favoriser des controverses professionnelles lorsque le sosie doit assumer de se mettre à la place de l'instructeur et accepter de mettre en œuvre une activité qui va à l'encontre de la sienne. Ainsi, à partir des IS, il nous paraît opportun de faire dialoguer les MS sur ce qui fait débat et qui révèle des différences de pratiques afin d'adapter les contenus de formation aux besoins réels des personnes du groupe en formation. Ces objets de débat peuvent être articulés aux différentes facettes de la fonction. La problématique de la gestion d'un entretien d'analyse de pratique est un exemple d'objet de formation déjà connu et souvent présent dans les souhaits de formation des MS. Cependant le travail que nous avons conduit a mis en évidence d'autres sujets communs et différemment mis en œuvre comme la mise en place d'un contrat de formation entre le MS et l'ES, l'accueil de l'ES en début d'année, la gestion du statut et du rôle du MS dans sa relation avec l'ES, la rédaction d'un rapport de visite, la prise en compte de la formation à l'IUFM dans le stage...

- Mobiliser l'IS au service du développement du collectif

Nous proposons ce dispositif d'entretien non plus comme un simple dialogue entre deux personnes comme dans le cas de notre recherche (cf. Chapitre 3, p. 175) mais avec la présence de MS observateurs.

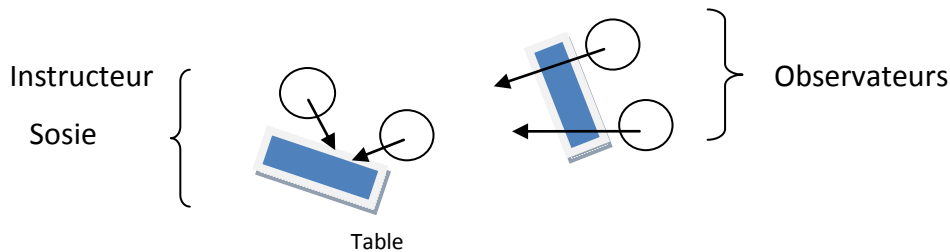


Figure n° 4 : schéma de l'organisation spatiale d'une instruction au sosie en formation

Pour permettre à ce dispositif d'être un outil au service d'un collectif en formation, nous proposons dans un groupe de formation de 10 à 12 personnes de se répartir en trois ou quatre groupes pour réaliser chacun une IS dans une organisation spatiale telle que la présente la figure n° 4. Nous donnons la même consigne au sosie et au MS instructeur que dans notre recherche : *« suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail de MS avec un ES. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? »*. Nous proposons un rôle de régulateur/preneur de notes à un ou deux autres MS. Le choix des rôles est libre car il est nécessaire que l'instructeur soit volontaire pour parler de sa pratique devant d'autres MS. Le fonctionnement d'un groupe de trois ou quatre MS est le suivant :

- L'instructeur qui décrit au sosie son activité, lui explique tout ce qu'il doit savoir, lui donne toutes les instructions qu'il estime nécessaires pour que le sosie le remplace afin que personne ne s'avise de la substitution. Il doit s'adresser au sosie en utilisant le « tu » ou le « vous » ;
- le sosie peut poser autant de questions qu'il veut en imaginant être à la place de l'instructeur. Il n'a pas d'avis à donner sur les instructions et évite les jugements

de valeur du type « moi je m’y prendrais plutôt comme ça... ». Il doit s’adresser à l’instructeur en utilisant le « je » ;

- le régulateur/preneur de notes est placé de façon à ne pas perturber le dialogue entre le sosie et l’instructeur, en dehors du regard de ces deux personnes. Il est responsable du respect du cadre dans lequel se déroule l’IS. Il prend en note les sujets abordés au cours de l’IS et les points qui ont porté à controverse ou ceux sur lesquels lui n’aurait pas fonctionné de la même façon que l’instructeur.

Le protocole est le suivant :

Temps 1 : environ 30’ d’IS suivies de 10’ de discussion entre les trois ou quatre MS du groupe pendant lesquelles le ou les régulateur(s)/preneur(s) de notes a (ont) la possibilité de questionner l’instructeur à son (leur) tour (sans véritablement prendre le rôle du sosie) pour avoir des réponses à des questions ou avoir plus d’explications sur certains points abordés et éviter un sentiment de frustration.

Temps 2 : synthèse autour de la prise de note par l’ensemble du groupe de trois ou quatre MS sur les sujets abordés dans l’IS et les objets de débat.

Temps 3 : débriefing en grand groupe en deux temps :

- donner la parole aux MS dans les différents rôles pour laisser s’exprimer le ressenti pour chacun à propos de l’IS. Même si dans les petits groupes ce temps de ressenti s’est souvent déjà réalisé il est intéressant de permettre à tous d’entendre ce que chacun a vécu différemment ;
- identifier en collectif les objets de discussion dans une perspective de catégorisation par exemple en relation avec les facettes de la fonction

Les expériences d’IS sont comme toute activité unique. Ce travail permet à chacun de se reconnaître dans les sujets des autres. La notion de collectif professionnel peut ainsi prendre forme. Le MS entend les choix des autres MS qui peuvent questionner sa propre pratique. La

discussion et la confrontation des expériences de chacun et des savoirs issus de la recherche sur les différents sujets, peut permettre à chaque MS de se transformer avec l'aide du collectif et de construire également une expérience commune. Ce travail permet la construction de repères professionnels et par là contribue à alimenter un « genre » MS.

- **Choisir une temporalité de formation sur l'année scolaire adaptée à un processus de développement**

- Alternier des moments de production d'expériences avec des retours sur ces pratiques lors de journées de stage en mode « filé » (par exemple sur cinq ou six journées). Permettre de conduire ces dispositifs sur deux ans consécutifs ;
- créer de l'intérêt en abordant des contenus de formation de façon synchronisée avec leur apparition dans le temps de l'accompagnement de l'ES comme par exemple l'accueil et le travail sur le contrat de formation en début d'année ;
- travailler sur des objets de l'activité de MS dont la mise en œuvre évolue tout au long de la période de stage tels que l'aide à la conception de séances, l'observation de l'ES dans son acte d'enseignement, l'entretien post-visite, la rédaction du rapport de visite...
- créer des conditions de suivi de l'expérience de chacun entre les sessions de formation (espaces numériques de mutualisation de documents, outils, idées, questions..., travail en inter-sessions, possibilité de recueillir des traces de pratique des MS (films, enregistrements audio) à la demande pour une éventuelle analyse partagée de situations de travail ;
- permettre un entraînement des compétences réflexives en permettant des situations d'analyse de pratique régulières ;
- construire un intérêt de chacun à l'histoire du groupe en débutant chaque journée de stage par un retour oral de chaque MS sur les perspectives de travail envisagées dans la journée précédente et le fruit du travail en inter-sessions et en terminant chaque journée de stage par un bilan et des perspectives de travail en inter-sessions présentés par chaque MS oralement au groupe ;

Ce travail de liaison entre les journées de stage et le temps de pratique avec l'ES partagé par tous permet à chacun d'évoluer dans le groupe et d'appartenir à un collectif de travail qui construit également le « genre » MS.

Le type de formation envisagé à travers ces propositions et ces principes est fondé sur l'idée que les expériences de chacun s'alimentent du travail en collectif et que le collectif se construit grâce à ces diverses pratiques. Nous pensons en suivant Clot (2008a) que la co-analyse des styles de l'action entre les différents professionnels permet que « les concepts spontanés « germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Vygotski, 1997) afin que de nouvelles connaissances sortent de ce processus » (Clot, 2008a, p. 74). Nous rejoignons Cartaud (2009, p. 302) pour qui il ne suffit pas de mettre ensemble des professionnels pour échanger sur leurs pratiques pour parler de formation ou de transformation mais qu'en revanche, la « dispute professionnelle » au sens de Clot et la controverse étayée construisent des ressources alimentées par les savoirs produits par la recherche. Nous prenons pour exemple, la connaissance des nombreux dilemmes qui traversent la fonction, l'identification des différentes préoccupations qui alimentent l'activité du MS, la légitimité de la controverse dans une activité de travail. Nous visons ainsi une reprise en main de son activité par chaque acteur pour développer son pouvoir d'agir.

- **Organiser des dispositifs de formation pluri-catégoriels**

L'accompagnement d'un ES en formation est un objet commun à plusieurs catégories de formateurs : le MS, le formateur référent, l'IPR, le chef d'établissement et nous avons montré que les échanges entre ces différents acteurs étaient peu présents en particulier au sujet de l'exercice de la fonction de MS. Cartaud (2009, 2012), Chalies *et al.* (2009), montrent l'intérêt de mettre en place des dispositifs de formation dans lesquels ces acteurs travaillent sur le même objet avec leurs points de vue différents. Nous proposons de donner l'occasion de construire la part transpersonnelle et de faire une place à la part impersonnelle

du « métier » de MS en développant des dispositifs dans lesquels des interactions entre ces différents acteurs de la formation peuvent avoir lieu. Une confrontation de leurs activités sur cet objet commun : la formation d'un ES dans la construction de ses compétences professionnelles, permettrait de travailler ensemble pour préciser la place de chacun dans les différentes tâches au service de l'objet. Nos résultats montrent que pour les MS, le développement de leur activité passe par la clarification :

- de leur rôle et de leur statut vis-à-vis de l'ES et des seuils de leurs droits et devoirs envers eux dans l'accompagnement et le conseil qu'ils leur doivent ;
 - de l'articulation de leur intervention avec les autres acteurs de la formation ;
-
- **Proposer une formation qualifiante pour les MS dans le cadre de la réforme pour la refondation de l'école**

Un élément majeur du projet de réforme pour la refondation de l'école de la république (2013) est le recrutement d'un grand nombre d'enseignants à niveau master 2. Cette formation universitaire professionnalisante affiche la volonté d'une alternance intégrative, laquelle s'organise avec la présence de stages en particulier dans l'année de master 2. Les étudiants sont en responsabilité de classes pour un tiers de leur temps en 2013 et pour un mi-temps en 2014. Le reste de la formation se passe à l'université. Chaque étudiant dans ce parcours de formation articulant une pratique professionnelle en responsabilité et des cours à l'université est supervisé par une doublette de formateurs dont l'un est un MS, enseignant en établissement et l'autre, formateur à l'université. A la suite de leur réussite au concours et de leur qualification universitaire, les néo-titulaires sont de nouveau suivis dans leur première année par un MS. Ce dernier accueille le novice dans son établissement pendant sept semaines en début d'année scolaire, puis le suit lorsqu'il prend la responsabilité de classes jusqu'en juin. Dans les deux cas, un MS et d'autres catégories de formateurs accompagnent toujours sous différentes formes, l'étudiant ou l'enseignant novice. Le nombre important de nouveaux enseignants nécessite que le réservoir de MS soit conséquent pour assumer ce travail de suivi.

Comme ceux d'autres auteurs, nos résultats confirment la nécessité d'une formation pour les MS. Ainsi, nous défendons l'idée d'une formation qualifiante universitaire pour les enseignants qui assumeraient cette fonction d'accompagnement et de conseil auprès d'un étudiant ou d'un enseignant novice. A l'instar du CAFIPEMF qui existe dans le premier degré et donne à la fois une légitimité aux enseignants qui le détiennent, cette qualification des MS du second degré permettrait de constituer un vivier d'enseignants maîtres de stage, reconnus et formés.

Nous avons souligné l'importance que prend le MS dans le cadre d'une formation dans laquelle l'alternance intégrative est centrale. Dans la mesure où ils sont des acteurs de la formation qui en connaissent les attentes et les contraintes, ils mobilisent au mieux avec leur ressources propres des compétences spécifiques pour accueillir un ES, contractualiser un projet de formation, créer une relation de confiance, aider à concevoir des séances, observer une pratique d'enseignement, mener un entretien de formation, rédiger un compte-rendu de visite, gérer la temporalité de l'accompagnement, valider un niveau de compétences... Nous pensons à la suite de notre travail qu'une formation qualifiante pourrait être un des éléments de professionnalisation de la fonction si elle est conçue et mise en œuvre dans une logique qui permette aux enseignants de construire des compétences de MS tout en assumant avec lucidité leurs deux « métiers ».

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, nous proposons de retracer brièvement notre itinéraire théorique et méthodologique ainsi que les résultats essentiels de cette recherche.

Notre intérêt de départ s'est porté sur la fonction de MS, fonction que nous avons approchée dans le cadre de notre profession en tant que formateur référent IUFM auprès de MS du premier et du second degré. Avec cette expérience et suite à notre revue de lecture concernant cette fonction, l'activité des MS méritait d'être étudiée d'autant plus qu'elle semblait présenter une certaine complexité, une grande variété de pratiques et des difficultés du point de vue des MS, à la fois dans leur identité et dans la mise en œuvre des différentes tâches qu'ils leur sont confiées (Carlier, 2002 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès *et al.*, 2009 ; Desbiens *et al.*, 2009).

En effet, la présence récurrente de cette fonction dans la formation des enseignants fait de l'activité des MS un objet de réflexion digne d'intérêt dans un contexte en perpétuelle évolution. C'était le cas dans le contexte dans lequel ont été recueillies nos données lors du stage en responsabilité des PLC2 en 2009, dispositif dans lequel les MS avaient une place fondamentale dans la deuxième année de formation et également dans le contexte de la réforme de la formation des enseignants qui a suivi (réforme dite de la « masterisation » en 2009-2010) puisque les étudiants et les néo-titulaires ont bénéficié de stages dans lesquels ils ont été accompagnés et supervisés par différents acteurs de la formation dont des MS. Aujourd'hui en 2013, le projet de réforme sur la refondation de l'école (projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013) poursuit cette logique de formation par alternance intégrative (Malglaive, 1993), dispositif qui positionne le MS comme un formateur essentiel, à l'interface entre la formation à l'Université et l'établissement scolaire. Ainsi, quelle que soit la forme du dispositif de stage ou le nom que prend la fonction, l'activité d'accompagnement et de conseil d'un novice par un enseignant pour l'aider à construire des compétences professionnelles, s'avère un élément incontournable pour l'avenir de la formation des enseignants.

Tous les travaux relatifs à la fonction mettent en avant la nécessité de former les MS car la plupart du temps, ils ne font pas la distinction entre enseigner à des élèves et former un stagiaire (Zeichner, 1993). Nous sommes partis du postulat que l'analyse de leur travail était un passage obligé de la réflexion sur cette formation. Nous souhaitons objectiver en termes d'activité la diversité de pratiques mise en évidence par Perez-Roux (2007) qui décrit des formes différentes d'accompagnement mises en jeu par les MS ainsi qu'un certain nombre de dilemmes professionnels (Chaliès *et al.*, 2000, 2009) rencontrés par les MS.

Aussi avons-nous choisi un cadre théorique qui nous donne les moyens de mieux comprendre l'activité d'une personne dans son contexte de travail, cadre dans lequel l'enjeu du développement de la personne au travail est primordial. La clinique de l'activité nous a permis d'essayer de nous mettre « au chevet » de l'activité du MS pour comprendre de quoi est fait son pouvoir d'agir et quelles sont ses possibilités de développement. Il nous a semblé opportun pour identifier objectivement les éléments de cette activité de prendre à notre compte le concept d'activité tel que le développe Clot (1999) pour construire la grille d'analyse de l'activité professionnelle mobilisée par les MS. Nous souhaitons ainsi comprendre cette activité dans son contexte de travail. Nous avons utilisé l'IS comme méthode indirecte de recueil de données afin d'obtenir des traces de l'activité à partir de la subjectivité de l'acteur. Nous avons ainsi cherché à comprendre l'activité réelle (Clot, 1999) de chaque MS.

Nous sommes donc partie du postulat de Clot (2008, p. 13) selon lequel « le concept de pouvoir d'agir concerne l'activité » comme premier appui fondamental de notre travail. Le pouvoir d'agir c'est le sujet qui se reconnaît dans son travail bien fait et dans celui de ceux qui exercent le même métier. Cet auteur fait remarquer que ce pouvoir d'agir « augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action où se joue le dynamisme de l'activité, son efficacité » (Clot, 2008a, p. 13). Nous avons alors cherché à comprendre ce qui crée des écarts entre sens et efficacité, entre ce qui pilote l'intention, motive l'activité et ce qui permet ou non de réaliser l'action en termes de moyens. A partir de huit dilemmes identifiés, nous avons cherché à comprendre les conflits et leurs origines, à repérer les discordances entre préoccupation et réalisation et mieux saisir ce qui brouille la cohérence entre intention et action. Clot souligne que « le développement

du pouvoir d'agir change de base au cours du temps » (ibid, p. 18) par la réorganisation fonctionnelle de l'efficacité. Cette dynamique existe si le sens et l'efficace sont alimentés d'un côté par des techniques qui se renouvellent, de l'autre par des échanges entre l'activité du sujet et celle des autres qui la traverse. C'est particulièrement le cas des situations dont l'objet du travail est l'humain comme celle du MS en relation avec l'activité de l'ES, des collègues enseignants, des élèves ...

Enfin, Clot défend l'idée que l'activité n'existe pas pour elle-même puisqu'elle s'inscrit dans un système organisationnel. Ainsi, en fonction de la qualité de la dynamique de ce système, l'activité peut plus ou moins se développer. Si elle est dépourvue des ressources qu'elle puise à l'extérieur d'elle-même d'une part dans le genre, mémoire de l'ensemble des activités de tous les professionnels du métier et d'autre part dans la tâche prescrite à partir de laquelle tous les professionnels orientent leur activité, elle se sclérose de l'intérieur sans pouvoir alimenter ces deux sources en retour, brisant alors la dynamique vitale de développement. Nous prenons comme second fondement de notre travail ce système dynamique qui conceptualise le « métier » dans un modèle psychologique développemental (Clot, 2008a) basé sur les quatre instances : personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle, impersonnelle. Il nous permet d'identifier les possibilités de développement du « métier » de MS dans son activité. Ainsi, notre préoccupation a été de produire des connaissances sur l'activité réelle des MS et de chercher l'existence des quatre instances et des migrations fonctionnelles entre ces instances pour questionner l'avenir de la fonction.

Par ailleurs, nous avons positionné la fonction de MS dans les activités dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre (Mayen, 2007) et qui demande plus particulièrement d'accompagner (Paul, 2004, 2006, 2009a, 2009b) une personne dans la construction de compétences en formation. Cette orientation nous a permis de décrire et d'interpréter l'activité réelle des MS au regard des caractéristiques de ces situations de travail d'accompagnement et de conseil.

Enfin, nous avons discuté l'opportunité d'utiliser le cadre de la clinique de l'activité pour ce travail d'analyse dans une fonction qui n'est pas un métier à proprement parler et qui est

assumée en tant qu'activité occasionnelle par des enseignants dont le métier est d'enseigner.

Nous avons donc mis en évidence :

- une architecture de la fonction à neuf facettes ;
- une architecture différente pour chaque MS ;
- huit dilemmes transversaux aux neuf facettes.

Par ailleurs, l'activité analysée dans ces dilemmes présente :

- des façons de faire singulières même dans une même forme de pratique d'accompagnement et de conseil ;
- des discordances révélées par des écarts entre les intentions et les opérations ;
- des préoccupations de trois origines. Chaque préoccupation oriente le MS dans une forme de pratique d'accompagnement à laquelle s'associe une visée (Paul, 2004) particulière. Dans chacune des trois formes de pratique d'accompagnement et de conseil identifiées, le degré d'autonomie et de responsabilité de l'ES dans la construction de ses compétences d'enseignant n'est pas le même et le MS se positionne dans un rôle et un statut différents vis-à-vis de l'ES.

Nous avons distingués ces trois formes de pratique d'accompagnement et de conseil :

- les maîtres de stage « enseignant » qui s'inscrivent dans une visée « normative » et « opératoire » : l'ES doit intégrer les normes du métier et y être opérationnel pour les élèves, les collègues, les parents et la hiérarchie ;
- les maîtres de stage « formateur » qui se situent dans une visée de « résolution de problème » : l'ES doit trouver ses propres solutions avec l'aide du MS et un questionnement adapté ;
- les maîtres de stage « relationnel » qui optent pour une visée d'« actualisation de soi » pour l'ES : le MS se préoccupe de la survie de l'ES pour le sortir de difficultés

personnelles et de litiges avec les élèves, les collègues, le chef d'établissement, les formateurs IUFM.

La caractérisation des ressources et des échanges présents dans l'activité nous a permis de discuter les possibilités de développement du métier révélant un déséquilibre de son architecture et d'impossibles migrations fonctionnelles entre les quatre instances néanmoins présentes.

Enfin, nous avons fait des propositions de pistes pour la formation des MS à partir des connaissances que ce travail de recherche a pu produire en prenant comme cadre de référence principal la clinique de l'activité. Nous avons mis en avant la nécessité de :

- partir de l'analyse de l'activité des MS pour mettre en évidence son activité réelle ;
- afficher des objectifs de formation en termes de développement de l'activité des MS ;
- utiliser la méthode de l'IS dans un cadre de formation (en étant attentif à ne pas la dénaturer) pour accéder de manière indirecte à l'activité réelle du MS en mobilisant sa subjectivité ;
- proposer une structure et une temporalité de dispositif en phase avec un processus de développement ;
- construire du collectif professionnel en développant le pouvoir d'agir de chacun ;
- donner à la prescription toute sa dimension de référence pour chaque MS ;
- travailler entre acteurs de la formation sur un objet commun portant sur l'accompagnement et le conseil d'un ES ;
- légitimer la fonction en proposant une véritable formation et une qualification aux MS.

L'intérêt de ce travail et son originalité résident dans les connaissances que nous apportons sur l'activité réelle du MS. Ces connaissances nous permettent d'envisager le développement du « métier » de MS dans le cadre évolutif de la formation des enseignants.

Par ailleurs, la grille d'analyse et la matrice élaborée permettent d'accéder à l'activité réelle d'autres professionnels dans des métiers ou des activités professionnelles d'interactions humaines dans lesquels la situation de travail consiste à agir pour et avec un autre dans une pratique d'accompagnement et de conseil, tels que les tuteurs en entreprise ou les MS en formation en soins infirmiers. Cette recherche pourrait ainsi ouvrir des perspectives de professionnalisation de la fonction de MS au-delà du contexte de la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbaléa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale*, 124, 39-49.
- Alin, C. (1996). *Être formateur : quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- Alin, C. (2006). Le travail du conseiller pédagogique et/ou du maître de stage. Texte présenté à la Huitième Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA*, (pp. 127-146). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyses des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des I.U.F.M. *Recherche et Formation*, 35, 133-143.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en Education*, 8 (2), 12-23.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In J. Ardoino & G. Mialaret (dir.), *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir : Actes du colloque de l'AFIRSE, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (Alençon, 24-26 mai 1990)* (pp. 22-34). Vigneux : Matrice / Paris : Andsha.

Baillat, G. (1996). Au centre ou sur le terrain. Deux modèles de tutorat en formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 21, 141-153.

Baillat, G. (2002). Les transformations actuelles de la professionnalité enseignante dans le premier degré. In *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales (les nouveaux profils des métiers de l'enseignement)*, 2 (5), De Boeck.

Baillat, G. & Guillon, R. (2000). *L'alternance au service des formations aux didactiques*. Reims : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Champagne-Ardenne.

Bancel, D. (dir.). (1990). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Barbier, J.-M. (dir.). (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2000). Savoirs, capacités, compétences : des concepts d'analyse ou des concepts pour l'action ? *VEI Enjeux*, 123, 10-25.

Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A. & Meard, J-A. (2006). 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. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (2), 245-264.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 88-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot « universitarisation ». *Recherche et Formation*, 54, 135-149.

Bourdoncle, R. & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation*, 19, 137-148.

Boutinet, J.-P. (avec R. Bourdoncle & A. Gonnin-Bolo). (2009). Entretien. *Recherche et Formation*, 62, 109-124.

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G. & Robin, J.-Y. (dir.). (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Presses universitaires de France.

Braem, S. & Abballéa, F. (2002). La notion de professionnalité : un concept « transfert ». *Recherche Sociale*, 163, 4-15.

Brau-Antony, S. (2010). Analyse de l'activité d'un conseiller d'E.P.S. In D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation : regards pluriels* (pp. 59-75). Dijon : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bourgogne.

Brau-antony, S. & Jourdain, C. (2005). *Rapport de l'observatoire des formations. Evaluation des formations par les stagiaires du premier et second degré*. IUFM Champagne Ardenne. 103 pages.

Brau-Antony, S., Lenfant-Corblin, A., Miousset, C. & Miot, C. (2008). *La fonction tutorale dans la formation professionnelle des enseignants stagiaires. Rapport Bonus Qualité Recherche*. Reims : Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Champagne-Ardenne.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2010). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherche en éducation*, 9, 83-98.

Brau-Antony, S., Lenfant-Corblin, A., Miousset, C. & Miot, C. (2011). Analyser le travail de tuteurs d'enseignants débutants. *Education Permanente*, 186, 175-185.

Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail & formation en éducation*, 4.

Carlier, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 8 (1), 96-111.

Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et Francophonie*, 37 (1), 68-88.

Carver, C.-L. & Katz, D.-S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice. What is new teacher mentor to do ?. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449-462.

Cahier des charges de la formation des maîtres en I.U.F.M. (Arrêté du ministère de l'Éducation nationale, 19 décembre 2006).

Cerf, M. & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Chaliès, S., Flavier, E. & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *eJRIEPS*, 12, 18-33.

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

Chatigny, C. & Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité du travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. In P. Rabardel & P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (pp. 127-159). Toulouse : Octarès.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *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, non publiée. Université de Provence.

Ciavaldini-Cartaut, S. (Coord) (2012). *Innovier en formation : accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris: L'Harmattan

Clot, Y. (1995a/1998/2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte

Clot, Y. (1995b). L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience : un essai. *Société Française*, 53 (3), 51-55.

Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cas d'analyse. *Le Travail Humain*, 60, 113-129.

Clot, Y. (1998). Le sujet au travail. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, & D. Linhart (eds.), *Le monde du travail*, 287-301. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.

Clot, Y. (1999/2008). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1 (1), 83-93.

Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation Permanente*, 177, 67-78.

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

Clot, Y. & Roger, J.-L. (2005). Généricité et stylisation de l'activité : un exemple. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (2), 183-201.

Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). « Prendre la classe » : une question de style ? *Société Française*, 62-63, 78-88.

Condette, J.-F. (2008). *Histoire de la formation des enseignants en France*. Paris : l'Harmattan.

Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru (dir.), *Situations de travail et formation* (pp. 135-154). Paris : L'Harmattan.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique et de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.

Curie, J. & Hajjar, V. (1987). Vie de travail – vie hors travail : la vie en temps partagé. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Spérando (dir.), *Traité de psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris : Presses universitaires de France.

Dadoy, M. (1986). À la recherche de la notion de professionnalité. *Cahiers du plan construction métiers du BTP*.

Darnis, F. (2010a). Analyse interlocutoire du conseil en formation : étude de deux cas d'entretiens post-leçon en EPS. In C. Amans-Passaga, N. Gal-Petitfaux, P. Terral, M. Cizeron & M.F. Carnus, *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : culture et singularité de l'action* (pp. 149-155). Rodez : Presses du Centre Universitaire Champollion.

- Darnis, F. (2010b). La relation de conseil : apports de l'analyse interlocutoire. In D. Loizon, *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 77-91). CRDP de Bourgogne : Scéren.
- David, B. & Amarouche, P. (2007). Approche clinique de l'activité évaluative de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 9, 4-17.
- Desbiens, J.F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et Francophonie*, 37 (1), 6-25.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, XXIX (1/87), 59-69.
- Demailly, L. (1990). *Le collègue : crise, mythes et métiers*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Lille.
- Donnay, J. (2008). Préface. In M. Boutet & J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dotoli, G. (2008). *Les défis de l'université européenne au XXIe siècle*. Paris : A. Baudry.
- Dubar, C. (1987). La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*, XXIX (1-87), 3-14.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubar, C. & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dugal, J.-P. (2002). Forme et contenu du conseil dans la relation conseiller pédagogique-professeur stagiaire. Communication au Colloque Formation des enseignants et professionnalité, Bordeaux.
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseil et formation des conseillers pédagogiques. *Travail & formation en éducation*, 4.
- Dugal, J.-P. & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.

Durand, M., Ria, L. & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité de l'enseignant. In F. Yvon & F. Saussez, *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). Québec : Presses de l'Université de Laval.

Escalié, G. & Chaliès, S. (2009). Optimiser le conseil pédagogique. La mise au travail d'un collectif de formation. *Travail & formation en éducation*, 4.

Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail & formation en éducation*, 4.

Franke, A. & Dalhgren, L.-O. (1996). Conceptions of mentoring : an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.

Geay, A. & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance, ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie*, 128, 7-15.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Ed. Minuit.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et argumentation*. Paris : PUF.

Hatchuel, A. (1994). Apprentissage collectifs et activités de conception. *Revue Française de Gestion*, 99, 100-120.

Holmes group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI : Auteur.

Hugues, E. C. (1996). Les professions établies. (J.-M. Chapoulie, trad.). In E. C. Hugues, *Le regard sociologique* (pp. 107-122). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation Permanente*, 80, 125-145.

Jorro, A. (2006a). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2006b). Devenir ami critique : avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29 (1), 31-44.

Jorro, A. (2007). L'évaluation – conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 7-13.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2005). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». In B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 141-160). Paris : La Découverte.
- Laot, F., Malglaive, G. (2006). Entretien : formation des adultes, formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 53, 69-78.
- Le Bouvier, B. (2008). Cadres interprétatifs mobilisés par le conseiller pédagogique pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage en EPS. In N. Wallian, M.P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 147-160). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3 (1), 49-63.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Losego, P. (1995). Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales. *Recherche et Formation*, 19, 5-24.
- Loughran, J. & Berry, A., (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse, Octares.
- Malglaive, G. (1991). Un modèle cognitif des activités d'assurance. *Éducation Permanente*, 106, 43-56.
- Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative, *Éducation et management*, 3, 44-47.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Marcel, J.-F., (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *SPIRALE.Revue de Recherches en Éducation*, 30, 103-121.

Marcel, J.-F. & Garcia, A. (2009). Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public. *Travail et formation en éducation*. [En ligne], 4, mis en ligne le 09 mars 2010. Consulté le 03 avril 2010. URL : <http://tfe.revues.org/913>.

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

MEN. (1992). *Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires de second degré à la formation des futurs enseignants des I.U.F.M.* (Circulaire n°92-136, 31 mars).

MEN. (1997). *Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* (Circulaire n°97-123, 23 mai).

MEN. (2009). *Organisation de stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement* (Circulaire n°2009-109, 20 août).

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

MEN (2012). *Refondons l'école de la république - rapport de la concertation*. (Rapporteur général A. DULOT, octobre).

MEN, MESR. (2013). *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Merle, P. (1999). Les professeurs conseillers pédagogiques : essai de modélisation des pratiques et conceptions de la fonction de conseiller. *Les Sciences de l'Éducation*, 32 (3), 61-83.

Mieusset, C. (2007). *Place et rôle du conseiller pédagogique dans la construction des compétences professionnelles des enseignants en formation*. (Mémoire de master en Sciences sociales non publié). Université de Reims Champagne-Ardenne.

Mieusset, C. (2010). Analyse de l'activité professionnelle du maître de stage dans sa fonction d'accompagnement d'un enseignant stagiaire. Communication présentée au congrès international AREF 2010. Genève, 13-16 septembre.

Niclot, D. (2002). Les conseillers pédagogiques dans un modèle de formation « professionnalisant » : l'exemple de la formation des professeurs stagiaires d'histoire et géographie de l'I.U.F.M. de Reims. Communication au Colloque Formation des enseignants et professionnalité, Bordeaux.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, 280, 13-35.

Obin, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain : rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

Oddone, I., Rey, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.

Orsoni, M.-A. (1998). Les I.U.F.M., entre enseignements et formation. In R. Bourdoncle & L. Demailly (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp.117-128). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Paillé, P. & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences Humaines et Sociales*. Paris : Armand Colin.

Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.

Parker-Katz, M. & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge : learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1259-1269.

Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopedia of Social Sciences*, XII.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2006). Penser accompagnement et autorité : peut-on accompagner sans autorité ? Colloque international CERFEE, 8 et 9 novembre 2006.

Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.

Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.

Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*. Lyon : Chronique sociale.

Pepel, P. (2005). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, (2002). *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 176-191) Bruxelles : De Boeck.

Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur/stagiaire. *Recherche et Formation*, 55, 135-150.

Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, 9-23.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Pinsky, L. (1991). Activité, action et interprétation. In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau (dir.). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga.

Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching : Busy, happy and good ? In T. Tremplin & J. Olson, *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL : Human Kinetics.

Pochard, M. (dir.). (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant : rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.

Potocki-Malicet, D. (2006). *Éléments de sociologie de l'entreprise*. Paris : Economica.

Raisky, C. (1993). Problème du sens et des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Joannaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (pp. 101-121). Sherbrooke : Centre de ressources pédagogiques de la Faculté d'éducation.

Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix : tension et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 77-89). Bruxelles : De Boeck.

Ricoeur, P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Roehring, A., Bohn, C., Turner, J., Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 684-702.

Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier : essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Érès.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement : une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, 62, 13-24.

Samurcay, R. & Pastré, P. (dir.). (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat, 13/12. Aix-en-Provence : Université de Provence.

Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. En ligne http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf, consulté le huit février deux mille onze.

Saujat, F., Amigues, R. & Faita, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot & M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : PUR, 183-196.

Sénat. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information de Mme Brigitte GONTHIER-MAURIN, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication n° 601 (2011-2012).

Scheller, L. (2001). L'élaboration de l'expérience du travail : la méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire. *Éducation permanente*, 146, 161-173.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions logiques.

Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 107-120.

Stanulis, R.-N., Russel, D. (2000). Jumping in : trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.

Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1990). Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier : une approche socio-épistémologique du savoir enseignant. Communication au 2^e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française, Sherbrooke.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université de Laval / Bruxelles : De Boeck.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Toll, C., Nierstheimer, S., Davis-Lenski, S. & Kollof, P. (2004). Washing our students clean. *Journal of Teacher Education*, 55 (2), 164-176.

Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction, analyse des médiations sémiotiques* (pp. 69-94). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Trohel, J., Chaliès, S. & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 122-139.

Valléry, G., Cerf, M., Leduc, S. & Compagnon, C. (2005). Les activités de conseil. In M. Cerf & P. Falzon, *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 135-154). Paris : Presses universitaires de France.

Valot, C. (2006). Conférence donnée dans le séminaire doctoral. CNAM.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I. & Robin, J.-Y. (2011). *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

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

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

Vygotski L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. (2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. (F. Sève, trad.). In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.

Wittgentsein L. (1996). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. New York : Cambridge University Press.

Wiel, G. (1997). La démarche d'accompagnement. In G. Chappaz, *Accompagnement et formation* (pp. 22-44). Marseille : Université de Provence / Centre Régional de Documentation Pédagogique de Provence-Alpes-Côte-d'Azur.

Wittorski, P. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, P. (2009). In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF.

Wittorski, R. & Briquet-Duhaze, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Yvon, F. & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail. *Psicologia da Educação, 19*, 11-38.

Yvon, F. & Saussez, F. (dir.). (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval.

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In F. Yvon & F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 141-158). Québec : Presses de l'université de Laval.

Zeichner, K.-M. (1993). Alternatives paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 43*, 299-307.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
LISTE DES ABREVIATIONS ET DES ACRONYMES	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION	9
1. Un objet inscrit dans la dynamique d'un parcours professionnel	10
2. Un objet, élément fondamental de la formation des enseignants dans les textes institutionnels	14
3. Un objet qui questionne la problématique de la professionnalisation	17
4. Un objet complexe qui reste encore à explorer	19
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	22
1. Le métier d'enseignant, une activité qui se complexifie et se professionnalise.....	23
1.1. Une tentative de définition du métier d'enseignant	24
1.2. Des indicateurs de professionnalisation du métier d'enseignant	27
2. Vers une formation universitaire professionnalisante	28
2.1. Des éléments qui ont poussé au changement	29
2.2. Une alternance difficile à opérationnaliser	32
2.3. Les rapports formation professionnelle et université	35
2.4. Le maître de stage, élément essentiel du stage comme dispositif professionnalisant.....	41
2.4.1. Des formateurs à part	43
2.4.2. Un rôle qui a évolué	43
2.4.3. Domaines de compétences investis par le maître de stage	46
2.4.4. Un professionnel à identité composite	46
2.4.5. Une évolution de la fonction mais quelle professionnalisation des acteurs ?	50
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	53
1. Accompagnement et conseil	54
1.1. L'accompagnement	54
1.1.1. Contexte social de développement du terme accompagnement	54
1.1.2. Des pratiques diverses pour une seule notion	57
1.1.3. Le terme « accompagnement » est générique	68

1.1.4. L'accompagnement dans un contexte de formation professionnelle	73
1.1.4.1. Les contraintes d'un contexte de formation	73
1.1.4.2. Le cas de la formation des enseignants. Des points de tension	74
1.2. Le conseil	92
1.2.1. Le conseil : une situation de travail qui consiste à agir pour et avec un autre	92
1.2.2. Le cas du conseil dans la fonction de maître de stage	96
1.3. Conclusion	106
2. Les travaux de recherche sur la fonction de maître de stage. Connaissances et questions en suspens	107
2.1. Des notes de synthèse essentielles.....	107
2.1.1. Premier dilemme : aider ou évaluer	111
2.1.2. Deuxième dilemme : transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier	114
2.1.3. Troisième dilemme : aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner.....	115
2.2. Revue de questions sur les travaux de recherche sur le conseil pédagogique et la fonction de maître de stage	120
2.3. Conclusion	129
3. Le choix de la clinique de l'activité pour étudier l'activité du maître de stage	130
3.1. La clinique de l'activité	130
3.1.1. Définition.....	130
3.1.2. Intérêt de cette approche clinique pour notre objet de recherche	132
3.2. Le concept d'activité	133
3.2.1. Activités et activité	133
3.2.2. Tâche et activité	136
3.3. Le concept d'activité réelle	140
3.3.1. L'activité est triplement dirigée	143
3.3.1.1. Les dilemmes	145
3.3.1.2. Les difficultés	147
3.3.2. Les ressources et les contraintes de l'activité	148
3.3.2.1. La prescription	148
3.3.2.2. La dimension collective de l'activité : le genre dans le collectif de travail	150
3.3.2.3. La dimension individuelle de l'activité : le sujet, son style et son genre intérieur	152
3.4. Les conditions de fonctionnement et de développement de l'activité	154
3.4.1. Appréhender le concept de « métier » dans un modèle psychologique développemental ...	155
3.4.2. Un « métier » en bonne santé dans l'activité	158
3.4.2.1. La dynamique de l'architecture du « métier »	158
3.4.2.2. Les reconnaissances nécessaires au sujet	160
3.4.3. Le « métier » dans une activité professionnelle	163
3.5. Conclusion	164
4. Positionnement et visée de la recherche	165
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE.....	167
1. L'instruction au sosie comme technique d'entretien pour analyser l'activité	168
2. Itinéraire de la méthode de l'instruction au sosie	174

2.1. Parti-pris de départ	174
2.2. Les raisons du choix de l'instruction au sosie	175
2.2.1. Accéder à toutes les activités de la fonction	175
2.2.2. Ouvrir à une temporalité élargie	177
2.2.3. Accéder à la subjectivité des sujets	178
2.2.4. Dévoiler « les autres » participants de l'activité réelle du maître de stage et les conflits sous-tendus	179
2.3. Les éléments de la mise en œuvre de l'instruction au sosie	180
2.3.1. Comment mettre l'instructeur en confiance	180
2.3.2. Comment aider l'instructeur à dépasser la difficulté de parler de son activité	181
2.3.3. Comment poser les statuts respectifs de l'instructeur et du sosie	183
2.3.4. Comment établir la forme d'adresse de l'instructeur vers le sosie	186
2.3.5. Comment démarrer l'entretien et relancer la parole de l'instructeur	187
2.3.6. Comment avoir accès au plus grand nombre d'objets possible	189
2.4. Constitution de l'échantillon	191
2.4.1. Le choix des disciplines	191
2.4.2. La procédure de choix des maîtres de stage	192
2.4.3. Caractéristiques de la population des maîtres de stage	193
3. Traitement des données : la construction du cadre d'analyse	196
3.1. La séquenciation des instructions au sosie. Les « facettes » de la fonction de maître de stage	196
3.2. Analyse de l'activité réelle	207
3.2.1. L'action	208
3.2.2. Le mobile se nourrit des pré-occupations du sujet	210
3.2.3. Les opérations puisent dans des ressources et s'habillent de postures	211
3.3. La matrice d'analyse	215
3.4. Les dilemmes	218
3.5. Les difficultés	223
3.6. La matrice sur un dilemme	225
3.7. Les formes de gestion des dilemmes	227
3.8. L'opérationnalisation du cadre d'analyse	229
CHAPITRE 4 : RESULTATS	231
1. L'architecture du métier	232
1.1. Les facettes de la fonction. Une structure générale qui se décline singulièrement pour chaque maître de stage	232
1.1.1. Des écarts d'intérêt significatifs pour de nombreuses facettes entre les maîtres de stage ...	236
1.1.2. Exemples de profils de maîtres de stage	237
1.2. Les dilemmes	245
1.2.1. Les huit dilemmes dans le corpus	245
1.2.1. Les dilemmes dans les facettes de la fonction	246
2. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans les différents dilemmes	251
2.1. La facette « observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement » et ses deux dilemmes : « intervenir, faire pour l'ES <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul » et « établir le parcours de l'ES <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »	254
2.1.1. Le dilemme « intervenir, faire pour l'ES <i>ou</i> s'effacer, le laisser faire seul »	255

2.1.2. Le dilemme « établir le parcours de l'ES <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »	261
2.2. La facette « analyse de la pratique avec l'ES » et ses quatre dilemmes : « transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse », « pointer les erreurs et les réussites de l'ES ou l'aider à les faire émerger », « soutenir l'ES ou l'évaluer », « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »	265
2.2.1. Le dilemme « transmettre le métier <i>ou</i> faire réfléchir pour permettre à l'ES de construire sa réponse »	266
2.2.2. Le dilemme « pointer les erreurs et les réussites de l'ES <i>ou</i> l'aider à les faire émerger »	270
2.2.3. Le dilemme « soutenir l'ES <i>ou</i> l'évaluer »	274
2.2.4. Le dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES <i>ou</i> le laisser libre de ses choix »	279
2.3. La facette « travail avec l'ES sur la conception de l'acte enseignement » et son dilemme « guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix »	285
2.4. La facette « validation institutionnelle de l'ES » et ses deux dilemmes : « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler » et « soutenir l'ES ou l'évaluer »	291
2.4.1. Le dilemme « former, aider l'ES à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler »	292
2.4.2. Le dilemme « soutenir l'ES <i>ou</i> l'évaluer »	299
2.5. La facette « accueil, intégration de l'ES » et son dilemme : « être collègue avec l'ES ou être formateur de l'ES »	305
2.6. La facette « accueil de l'ES dans les classes » et son dilemme : « établir le parcours de l'ES <i>ou</i> lui laisser une liberté de gestion de son projet de formation »	309
2.7. Les facettes sans dilemmes	316
2.7.1. La facette « travail avec l'ES sur d'autres activités que l'acte d'enseignement »	317
2.7.2. La facette « travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES »	319
2.8 Synthèse des résultats	322
2.8.1. Trois formes de pratique d'accompagnement et de conseil	326
2.8.2. Une activité singulière et complexe	330
 CHAPITRE 5 : DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE FORMATION	333
 1. Des éléments de développement du « métier » dans l'activité du maître de stage	334
1.1. La part transpersonnelle du « métier » de maître de stage	336
1.1.1. L'origine des ressources	336
1.1.2. Les interactions avec les autres acteurs de la formation	342
1.2. La part impersonnelle du « métier » de maître de stage	356
 2. Perspectives pour la formation des maîtres de stage	361
2.1. Préalable	361
2.2. Orientations, propositions et principes pour des formations	363
 CONCLUSION GENERALE	372
 BIBLIOGRAPHIE	378

TABLE DES MATIÈRES	392
LISTE DES FIGURES.....	397
LISTE DES GRAPHIQUES	398
LISTE DES TABLEAUX.....	399
ANNEXES	401

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : tableau synthétique des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004, p. 53).	67
Figure n° 2 : essai de modélisation du « réel de l'activité » d'après Clot, 1995.	142
Figure n° 3 : schéma de l'organisation spatiale d'une instruction au sosie	181
Figure n° 4 : schéma de l'organisation spatiale d'une instruction au sosie en formation	366

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique n° 1 : répartition des facettes dans le corpus de données	233
Graphique n° 2 : répartition des facettes déterminant le profil du MS1	237
Graphique n° 3 : répartition des facettes déterminant le profil du MS2	238
Graphique n° 4 : répartition des facettes déterminant le profil du MS5	239
Graphique n° 5 : répartition des facettes déterminant le profil du MS6	240
Graphique n° 6 : répartition des facettes déterminant le profil du MS8	241
Graphique n° 7 : répartition des facettes déterminant le profil du MS9	242
Graphique n° 8 : répartition des facettes déterminant le profil du MS10	243
Graphique n° 9 : répartition des facettes déterminant le profil du MS15	244
Graphique n° 10 : fréquence d'apparition des huit dilemmes dans le corpus	245

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : caractéristiques de la population de MS (HG et Maths)	194
Tableau n° 2 : Caractéristique de la population de MS (Anglais et EPS)	195
Tableau n° 3 : facette n° 1 : accueil et intégration de l'enseignant-stagiaire. Registres 1-3.....	197
Tableau n° 4 : facette n° 2 : travail avec l'ES sur la conception de l'acte d'enseignement. Registres 1-2	198
Tableau n° 5 : facette n° 3 : observation de l'ES pour évaluer son acte d'enseignement. Registres 1-2.....	199
Tableau n° 6 : facette n° 4 : analyse de la pratique avec l'ES. Registres 1-2	200
Tableau n° 7 : facette n° 5 : travail avec d'autres professionnels avec et pour l'ES. Registre 1	201
Tableau n° 8 : facette n° 6 : accueil de l'ES dans des classes. Registres 1-2	202
Tableau n° 9 : facette n° 7 : travail avec l'ES sur d'autres activités du métier que l'acte d'enseignement. Registres 1-3	203
Tableau n° 10 : facette n° 8 : validation institutionnelle. Registres 1-3.....	204
Tableau n° 11 : facette n° 9 : accès, gestion et formation à la fonction de MS. Registres 1-3.....	205
Tableau n° 12 : exemple de séquenciation d'un extrait d'IS (E8)	206
Tableau n° 13 : exemple de définition d'une action et son illustration	209
Tableau n° 14 : les postures du MS, définitions et illustrations	214
Tableau n° 15 : matrice d'analyse de l'activité réelle appliquée à une trace d'activité	217

Tableau n° 16 : matrice pour analyser l'activité réelle appliquée à un dilemme : guider, imposer un cadre, des outils à l'ES ou le laisser libre de ses choix	226
Tableau n° 17 : matrice de codage des tours de paroles dans le logiciel « Sphinx » ...	230
Tableau n° 18 : répartition en pourcentage des tours de parole par facettes pour chaque MS.....	235
Tableau n° 19 : fréquence d'apparition des dilemmes dans les facettes de la fonction de MS.....	247
Tableau n° 20 : matrice d'analyse de l'activité réelle vierge.....	253
Tableau n° 21 : positionnement des MS dans une forme d'accompagnement et de conseil dans les 12 dilemmes analysés	329
Tableau n° 22 : les actions du MS, définitions et illustrations.....	696
Tableau n° 23 : fréquence d'apparition des actions et des postures dans les facettes.....	701

ANNEXES

ANNEXE 1	403
ANNEXE 2	415
ANNEXE 3	418
Entretien 1	418
Entretien 2	437
Entretien 3	454
Entretien 4	476
Entretien 5	492
Entretien 6	514
Entretien 7	531
Entretien 8	546
Entretien 9	561
Entretien 10	583
Entretien 11	605
Entretien 12	623
Entretien 13	644
Entretien 14	662
Entretien 15	678
ANNEXE 4	696
ANNEXE 5	701