



HAL
open science

La plus-value d'une tierce personne dans un dispositif de formation d'enseignants débutants

Marine Luminet

► To cite this version:

Marine Luminet. La plus-value d'une tierce personne dans un dispositif de formation d'enseignants débutants. Education. Université de la Réunion, 2018. Français. NNT: 2018LARE0005. tel-01909286

HAL Id: tel-01909286

<https://theses.hal.science/tel-01909286>

Submitted on 31 Oct 2018

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

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

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE L'ENVIRONNEMENT

École Doctorale Lettres et Sciences Humaines / Droit-Économie-Gestion-Sciences Politiques

LABORATOIRE INGÉNIERIE RECHERCHE
INTERVENTION SPORT SANTÉ ENVIRONNEMENT
(IRISSE)

Thèse de STAPS
Présentée par : LUMINET Marine

**LA PLUS-VALUE D'UNE TIERCE PERSONNE
DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION
D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS**

Thèse conduite sous la direction du Professeur Pascal Duret
Soutenue publiquement le 4 juin 2018

Composition du jury :

M. François DE SINGLY, Professeur Émérite, Laboratoire CERLIS, Université Paris 5
Descartes (Rapporteur)

Mme. Pascale GARNIER, Professeure, Laboratoire EXPERICE, Université Paris 13
(Rapporteuse)

Mme. Nathalie WALLIAN, Professeure, Laboratoire ICARE, Université de La Réunion

M. Pascal DURET, Professeur, Laboratoire IRISSE, Université de La Réunion

REMERCIEMENTS

Je tiens par ces quelques mots à exprimer toute ma gratitude à celles et ceux qui ont participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail de thèse.

En premier lieu, je tiens à remercier Stefano Bertone, à l'origine de ces travaux. Sa rigueur et son exigence m'ont ouvert la voie.

Je tiens ensuite à remercier tous les membres des séminaires doctoraux pour leur écoute attentive et leurs remarques constructives. Je remercie en particulier François Baux, Mickaël Hassambay et Christophe Bredelet, tant pour leur soutien amical que pour leurs retours pertinents. Ils m'ont aidé à ne jamais baisser les bras.

Mes remerciements vont également et surtout à l'adresse de Pascal Duret qui m'a fait confiance et a accepté de diriger cette thèse. Sans lui, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je le remercie pour sa gentillesse et sa disponibilité, pour sa compréhension bienveillante et l'hospitalité intellectuelle dont il a fait preuve envers moi. Plus qu'un professeur, ses qualités humaines me touchent profondément, qu'il trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans la participation volontaire d'un certain nombre d'enseignants au dispositif de recherche. Les professeurs stagiaires, titulaires et tuteurs, qui ont participé ont été les principaux acteurs de cette recherche. Ils m'ont accordé un temps précieux et m'ont permis d'accéder à leurs expériences.

Je remercie également François De Singly, Pascale Garnier et Nathalie Wallian, qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres de mon jury.

Mes derniers remerciements iront à Luc Bernard, pour ses relectures et pour son soutien, à Adrien Restle, pour m'avoir enseigné la théorie du moral d'acier, à ma sœur, pour avoir su faire preuve de dérision dans les moments les plus « graves » de ce parcours, et enfin, à mes parents ; à mon père qui m'a soutenu jusqu'au bout de ce projet avec toutes les incertitudes que cela suppose et à ma mère, qui a toujours cru en moi.

RÉSUMÉ

Comment s'approprié-t-on les règles de métier lors de l'année de stage de titularisation des enseignants débutants ?

La conception traditionnelle de l'enseignement donne un rôle crucial aux experts et porte l'attention sur la place des collectifs professionnels dans le développement de l'activité des enseignants en formation. La sociologie a-t-elle à dire ou à redire face à cette approche ?

Fruit d'une enquête de terrain sur trois établissements scolaires, nos résultats montrent que la relation dyadique classique, tuteur expert / novice, ne permet pas toujours aux novices de s'approprier les règles de métier. Cette configuration dyadique ne favorise pas le jeu de l'argumentation et de la contre-argumentation permettant via des accords ou des désaccords, l'apprentissage des règles. Ne conviendrait-il pas mieux d'introduire un tiers pour dépasser les freins statutaires qui brident la relation ? C'est ce que nous avons choisi de faire à partir d'une démarche expérimentale qui repose sur la mise en place d'une relation triadique.

Le tiers élève le niveau de la contrainte de justification, et les conseils du tuteur ne peuvent plus s'appuyer uniquement sur l'avantage statutaire dont il bénéficiait jusqu'alors. Ce dispositif permet au stagiaire, au risque du conflit, engageant la nécessité d'opération de relativisation et de compromis, d'accéder aux règles enseignées par le tuteur, restées jusque-là inaccessibles.

Mots-clés : tuteur, enseignant novice, situation triadique, accord, compromis, relativisation

ENGLISH SUMMARY

How do the rules are appropriated during the year of preservice teachers ?

The traditional conception of education gives a crucial role to the experts and focuses on the place of professional collectives in the development of the activity of teachers in training Does sociology have to say or complain about this approach ?

The result of our survey based of three schools, show that the classical dyadic relationship expert-tutor / novice does not always allow novices to appropriate the rules of trade.

This dyadic configuration does not favor the game of argumentation and counter-argumentation through agreements or disagreements and get difficult the learning of rules. Would not it be better to introduce a third party to overcome the statutory obstacles breaking the relationship. This is what we choose to do from an experimental approach based on the establishment of a triadic relationship.

The third party raises the level of the justifying constraint and the tutor's advice can no longer rely solely on the statutory advantage he enjoyed hitherto.

This device allows the trainee, at the risk of conflict involving the need for relativisation and compromise operation, to access the rules taught by the tutor, remained until then inaccessible.

Keywords : tutor, novice teacher, triadic situation, agreement, compromise, relativisation.

SOMMAIRE

<i>REMERCIEMENTS</i>	2
<i>RÉSUMÉ</i>	3
<i>ENGLISH SUMMARY</i>	4
<i>Introduction générale</i>	7
PARTIE 1 : REVUE DE LITTERATURE	12
<i>Introduction</i>	13
Chapitre 1 : D'un social symétrique à un social dissymétrique	17
1.1 Visionner des pairs : une ressource pour alimenter des possibles d'action alternatifs	17
1.2 L'empathie des pairs : starter de la transformation de l'activité des novices.....	19
Chapitre 2 : D'une dissymétrie absente à une dissymétrie plus présente	23
2.1 Nécessité de créer des dispositifs innovants	23
2.2 Importance des formateurs de terrain (tuteurs) et superviseurs universitaires	26
2.3 Étayage par les formateurs : dans des communautés de pratiques.....	30
2.4 Prendre en compte les statuts dans la formation des enseignants novices.....	35
2.4.1 <i>De l'importance des rituels dans la formation stagiaire- tuteur</i>	38
2.4.2 <i>Deux principales sources de tension pour le stagiaire</i>	40
Chapitre 3 : Une dissymétrie aménagée : un « parrain » dans le bateau	43
3.1 Les limites des dispositifs fondés sur de la dissymétrie.....	44
3.2 Considérations à prendre en compte pour la création d'un dispositif particulier dit du « parrain ».....	45
<i>Conclusion</i>	48
PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE	50
Chapitre 1 : Présupposés théoriques retenus pour analyser les actes d'apprentissage	51
1.1 Le social dans l'individu	51
1.2 Des dispositions incorporées.....	55
1.3 Le non-appris et l'appris : capacités anthropologiques et normatives.....	59
1.4 Les contraintes du social	64
1.4.1 <i>Prendre en compte les statuts</i>	64
1.4.2 <i>Constitution des règles dans l'interaction</i>	68
1.5 La sociologie pragmatique repose sur dix principes.....	74
1.5.1 <i>Un principe empirico-conceptualiste</i>	74
1.5.2 <i>Un principe de réflexivité</i>	74

1.5.3	<i>Un principe de capacité à la justification des acteurs</i>	74
1.5.4	<i>Un principe de pluralisme</i>	75
1.5.5	<i>Un principe d'épreuve (de reconnaissance des compétences)</i>	75
1.5.6	<i>Un principe de distinction entre la réalité et « le monde »</i>	76
1.5.7	<i>Un principe ethnométhodologique</i>	77
1.5.8	<i>Un principe de symétrie</i>	78
1.5.9	<i>Un principe d'incertitude</i>	78
1.5.10	<i>Un principe de montée en généralité</i>	78
Chapitre 2 : Une lecture théorique de la formation des enseignants à partir des postulats retenus dans cette étude		80
2.1	Le collectif comme source et ressource de l'apprentissage.....	80
2.2	Apprendre des règles et les interpréter pour se développer.....	84
2.3	Enseigner des règles pour permettre aux enseignants novices de « s'attendre » à des résultats 89	
2.4	Instaurer la présence d'un tiers au sein des conseils.....	94
3.1	Le statut de l'expérience.....	98
3.2	La présence d'un tiers : le parrain	101
PARTIE 3 : MÉTHODE		104
Chapitre 1 : Contexte de recueil des données		105
1.1	Le choix du dispositif de formation support de l'étude et ses justifications.....	105
1.1.1	<i>Une étude s'appuyant sur un dispositif de formation traditionnel</i>	105
1.1.2	<i>Étape 1 : pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel</i>	109
1.1.3	<i>Étape 2 : Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude</i>	111
1.1.4	<i>Étape 3 : Vers la construction d'un dispositif de recherche visant la transformation des enseignants novices</i>	112
1.2	Les participants à l'étude.....	113
1.2.1	<i>Triade 1</i>	114
1.2.2	<i>Triade 2</i>	115
1.2.3	<i>Triade 3</i>	116
Chapitre 2 : Cadre de recueil des données		118
2.1	Nature des données recueillies	118
2.2	Modalité de recueil de données.....	120
2.2.1	<i>Les données d'enregistrement des séquences de formation</i>	120
2.2.2	<i>Les données d'auto-confrontation</i>	122
Chapitre 3 : Cadre d'analyse des données		128
3.1	Étapes de traitement des données	128

3.2	Validité des données et du traitement	130
PARTIE 4 : RÉSULTATS		132
Chapitre 1 : La plus-value de l’outil vidéo.....		133
1.1	Le visionnage vidéo de sa propre pratique permet à l’enseignant novice de signifier son expérience.....	133
1.2	Le visionnage vidéo de conseils pédagogiques permet à l’enseignant novice d’envisager des solutions alternatives.....	137
Chapitre 2 : Accords et Désaccords.....		139
2.1	Les conditions de l’accord.....	139
2.2	Les conditions du désaccord	143
2.2.1	<i>L’enseignant novice soumis au désaccord.....</i>	<i>143</i>
2.2.2	<i>Le tuteur soumis au désaccord</i>	<i>151</i>
2.3	Les formes d’apaisement des désaccords.....	154
2.3.1	<i>La relativisation</i>	<i>155</i>
2.3.2	<i>Le compromis</i>	<i>157</i>
2.4	Le poids de la reconnaissance.....	159
Chapitre 3 : La présence d’un tiers : le parrain.....		162
3.1	Le parrain comme facilitateur du lien tuteur-stagiaire.....	163
3.2	Le parrain comme facilitateur des compromis	171
3.2.1	<i>Les conditions nécessaires à la mise en place de compromis.....</i>	<i>171</i>
3.2.2	<i>La logique de déconfinement : l’ouverture à d’autres tiers</i>	<i>175</i>
3.3	Le parrain comme avocat et comme source de valorisation du stagiaire.....	178
3.4	Changement de configuration.....	182
3.4.1	<i>Stagiaire-parrain/tuteur.....</i>	<i>183</i>
3.4.2	<i>Tuteur-parrain/stagiaire.....</i>	<i>187</i>
DISCUSSION ET CONCLUSION.....		195
TABLE DES ILLUSTRATIONS		209
BIBLIOGRAPHIE.....		210

Introduction générale

Nous nous attachons dans cette recherche à décrire ce qui structure les processus éducatifs et formatifs en ce qu'ils sont intimement liés. Nous dirons des processus éducatif et formatif qu'ils sont anthropologiques, car mobilisés dans toutes sociétés humaines pour assurer leur devenir. L'homme, de génération en génération doit transmettre son savoir. La formation relève du même processus anthropologique. Nous pouvons donc considérer que la formation est un processus individuel au sein d'un projet collectif.

Ardoino montre que l'éducation se caractérise par « (...) *tout à la fois reconnaissance et acceptation de la loi, adaptation à l'existant, et développement d'une capacité de transgression, éloge d'une négativité liée à l'autorisation, aidant à la remise en cause et affirme ainsi, d'entrée de jeu, son caractère éminemment paradoxal* » (Ardoino, 1998, p.7). L'acte éducatif consiste en effet à la mise en tension de deux visées pouvant apparaître paradoxales. La première recherche l'adaptation sociale c'est-à-dire ce que l'on nomme aujourd'hui « l'intégration ou encore l'inclusion sociale » par la reconnaissance des normes et conduites sociales dominantes. Elle valorise l'obéissance et le conformisme au prix du risque de la pure reproduction du social. La seconde intention, tout aussi fondamentale, favorise l'autonomie des potentialités personnelles au prix de la transformation du social. Pour Ardoino, l'éducation et la formation auraient besoin d'experts oscillant entre la praxis (efficacité par rapport au but) et la poésis (manière de poursuivre l'atteinte du but) (Ardoino, 1998). Il s'agit d'identifier, dans cette oscillation, la place de l'expertise dans des contextes éducatifs ou sociaux.

Cet exercice de virtuosité prend aujourd'hui forme dans un contexte déterminé, celui des réformes de la formation des enseignants. Celles-ci rendent cruciale l'articulation entre savoirs académiques et savoirs issus de l'exercice du métier. Quand penser cette articulation semble trop

difficile au législateur, il en confie la responsabilité au stagiaire (c'est-à-dire paradoxalement à la personne la moins armée pour le faire). Il s'agit alors de passer la « patate chaude » conceptuelle en vantant les bienfaits du processus de dévolution tout en insistant sur la place centrale tenue par l'accompagnement durant cette période.

Dans des situations traditionnelles de tutorat, un tuteur expert encadre un enseignant novice durant son stage de formation. Il faut toutefois noter que le tutorat d'un enseignant expert envers un novice n'est qu'une des formes possibles de l'offre d'accompagnement. Ainsi, l'espace professionnel de l'accompagnement comprend le « counselling » (orientation, guidance, aide à la construction identitaire), le compagnonnage (transmission intergénérationnelle), le mentorat (transmission par identification au mentor), le coaching (transmission de techniques d'optimalisation de soi), le parrainage (soutien affectif et cognitif), et enfin le tutorat (mise en conformité, soutien institutionnel). Ce sont ces quatre dernières activités qui, en France, au XXe siècle, sont prédominantes. En effet, le compagnonnage, majeur dans la culture ouvrière du XIXe siècle et encore vivace dans la tradition du « tour de France » jusque dans la première moitié du XXe, a aujourd'hui largement décliné. Quant au « counselling », il représente une profession florissante surtout outre-Atlantique.

Mentor, Coach, Tuteur et Parrain ont des caractéristiques communes et des traits spécifiques. Le mentor est tout puissant c'est sa personne même que l'on essaie d'imiter. Le mentor personnalise à l'extrême la relation avec son disciple et ne cherche pas obligatoirement à l'inscrire dans un cadre institutionnel. Le coach la dépersonnalise en appliquant un ensemble de techniques éprouvées. Il tire son efficacité de la collection de conseils qu'il peut prodiguer quand il a identifié une difficulté. Le tuteur comme le mentor peut servir de modèle mais ils doivent surtout permettre

au stagiaire d'accéder à l'autonomie au sein d'une communauté professionnelle. Le parrain lui, n'a pas à être exceptionnel comme le mentor, ni à mettre à disposition un ensemble de techniques comme le coach, ni à garantir le fonctionnement de l'institution comme celle du tuteur, sa simple présence rassure par sa proximité.

L'accompagnement, dont la racine étymologique « cum-ducere » rappelle qu'il s'agit d'aller avec ou de faire aller avec, emprunte de ce fait à trois champs sémantiques principaux : Conduire, Guider et Protéger (Paul, 2016). Conduire suppose d'être à la tête du mouvement, ou de le gouverner (« être au gouvernail »), de pousser dans une direction. Guider sous-tend le conseil, l'éclairage, l'orientation. Enfin, protéger suppose le soutien, la défense et la prise de soins. Ces trois principaux champs reposent sur une dissymétrie initiale entre l'accompagnateur et l'accompagné. Cette dissymétrie concerne globalement, le savoir, le statut, la confiance en soi.

L'accompagné (ici le stagiaire) est un apprenant qui a en face de lui quelqu'un de mieux pensant, de mieux-disant. L'accompagné est aussi quelqu'un qui n'est pas en position statutaire dominante, (sauf dans le cas du mentor qui peut neutraliser ou inverser par son charisme les écarts statutaires). Enfin, l'accompagné est quelqu'un qui, à priori, se sent plus fragile que l'accompagnateur.

Le stagiaire aura à se positionner par rapport à cette définition. La question du rapport et du positionnement du stagiaire vis-à-vis de son tuteur dans une situation dyadique est soulevée.

La littérature montre que ce système de formation, fondé sur une alternance entre théorie et pratique, donne un rôle crucial aux experts et met la focale sur la place des collectifs professionnels dans le développement de l'activité des enseignants en formation. La relation dyadique classique tuteur expert-novice ne permet pas toujours au novice

de s'approprier les règles de métier et donc de comprendre et interpréter les normes et les valeurs du métier en question.

Dans cette recherche, l'apprentissage est abordé comme un phénomène d'emblée social. Le langage étant le moyen privilégié pour accéder au sens et à l'usage d'une règle. Nous partons donc du postulat selon lequel le collectif est la « source de l'apprentissage » pour reprendre l'expression de Clot (Clot, 2008). Mais nous verrons que le social et les collectifs renvoient aussi à des rapports de légitimité. Ces rapports de légitimité, source de dissymétrie des uns envers les autres, posent la question des statuts. Lemieux aborde la question du statut non pas comme de simples effets de contexte qui pèseraient sur les acteurs de l'extérieur mais comme des contraintes intériorisées produisant du raisonnement (Lemieux, 2009).

Toutes ces contraintes du social qui pèsent sur les acteurs en formation nous ont amenés à envisager, sur la base d'une recherche-intervention, un dispositif nous permettant d'observer les effets d'une configuration inédite en formation d'enseignant : un système triadique de formation où l'enseignant débutant est parrainé par un enseignant dont l'expérience professionnelle est située entre celle du novice (minimum 4 ans d'expérience) et celle de l'expert (minimum 8 ans d'expérience).

Nous verrons que l'introduction d'une tierce personne dans le dispositif dyadique classique tuteur expert-novice est à l'origine de plusieurs bouleversements, favorables pour partie à l'appropriation des règles par l'enseignant stagiaire.

PARTIE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

Cette partie est organisée en trois chapitres. Après un bref état des lieux du contexte de la formation des enseignants en France, nous verrons dans un premier chapitre les plus-values apportées par des interactions de formation entre pairs, c'est-à-dire de type symétrique. Nous verrons ensuite qu'il existe des limites à ce type de dispositifs et la nécessité d'une référence experte lors des interactions de formation. Cependant, les résultats de la littérature montrent aussi la nécessité de créer des dispositifs innovants pour ne pas tomber sous le poids de certaines contraintes. Nous verrons en dernier lieu les limites associées aux dispositifs de formation dont les configurations d'interaction sont trop dissymétriques.

Introduction

Au plan politique, l'ensemble des pays occidentaux s'est engagé dans d'importantes réformes portant à la fois sur leurs systèmes scolaires et la formation des enseignants. Bien que présentant des spécificités locales, des mouvements communs se dessinent qui concernent la façon d'assurer en formation initiale une alternance efficace entre la formation en institut et celle sur le terrain, cette formation accompagnant les pratiques d'enseignement (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009).

En 1991, en France, la création des IUFM a voulu répondre à la nécessité d'une formation plus professionnalisante. Elle s'est appuyée sur un modèle d'alternance (et non plus sur un modèle de transmission) où l'enseignant novice est confronté à des mises en situation puis à leur reprise réflexive sous forme d'analyse de pratique ou d'écriture professionnelle (Rayou et Ria, 2009). Ce modèle s'organise ainsi par le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation qui sont, d'une part, un institut de formation initiale et, d'autre part, un ou plusieurs lieux de stages. Théorie et pratique ne sont pas confinées dans des espaces distincts et une porosité existe entre les lieux d'exercice du métier au quotidien et ceux de l'analyse réflexive portée sur ce métier.

Pour autant, le développement de l'activité professionnelle issu de la réflexion et de la mobilisation de savoirs théoriques, ne suffisent pas à guider l'action (Perrenoud, 2001). L'alternance suppose que ceux à qui elle s'adresse acceptent de (et parviennent à) faire le lien entre ce qu'ils expérimentent eux-mêmes et ce qui leur est proposé pour le maîtriser d'un point de vue conceptuel (Rayou et Ria, 2009). Dans ce cas, la signification des concepts est transformée lorsque les étudiants en formation d'enseignant basculent du contexte de la formation au contexte du travail, l'expérience professionnelle leur permettant de comprendre la

portée des apports théoriques de la formation (Dalhlgren et Chiriak, 2009). La rénovation de la formation qui a institué le principe de l'alternance a mis en avant son utilité comme source de pratique réflexive, d'analyse et/ou de co-analyse de l'expérience de classe dans le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices (Bertone et Saujat, 2013).

L'une des voies visées consisterait à organiser une formation *in situ* qui se démarquerait nettement de l'apprentissage du métier « sur le tas », trop dépendante des ressources personnelles des novices, et des formations théoriques et magistrales souvent inadaptées à cette étape de développement professionnel des enseignants (Ria, 2011).

La quasi-totalité des dispositifs de formation organise l'apprentissage du métier à partir de pratiques réflexives censées développer chez les enseignants en formation le pouvoir d'analyse de leur expérience d'enseignement (Bertone, Méard, Ria, Euzet et Durand, 2009 ; Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004) car l'exercice de leur métier nécessite bien davantage que de l'expertise scientifique (Ria, 2011).

Ainsi, Bertone, Chaliès et Clot (2009) considèrent, par exemple, que l'analyse doit permettre aux novices à la fois de pré-ordonner (sans le prédéterminer) le travail à venir afin de l'envisager autrement.

Ils avancent l'hypothèse selon laquelle l'on peut augmenter le pouvoir d'agir des enseignants novices en classe par le développement de la signification des concepts appris en formation et par la co-analyse du travail.

Cette hypothèse fait la part belle au rôle tenu par les experts du métier et se focalise sur la place des collectifs professionnels dans le développement de l'activité des enseignants novices en formation.

Les approches « collectivistes » postulent qu'il faut apprendre pour comprendre et que ce cheminement ne peut se faire sans l'intermédiaire

d'un expert qui « dresse » des liens de signification. D'autres approches, valorisant une conception moins hiérarchisée, confèrent plus de capacités de conceptualisation aux novices mis en situation de construction de connaissances principalement entre pairs. Elles suggèrent une intervention minimale des experts formateurs de terrain et superviseurs universitaires.

On peut dès lors se demander jusqu'où les activités de formation doivent être réservées aux formateurs experts du domaine et jusqu'où elles peuvent associer des pairs ? Pour ce courant d'étude, les novices disposent d'une rationalité étendue et de préoccupations propres (Fuller, 1969 ; Ria, 2004 ; Saujat, 2004). Il convient de recycler ces préoccupations pour former efficacement des enseignants novices. L'existence d'un genre débutant (Saujat, 2004 ; Roustan, Saujat, 2008) a même été formulée comme hypothèse et des dispositifs de formation ont été conçus pour laisser plus de place aux enseignants novices dans l'émergence d'une professionnalité effective. Ces études ont montré l'importance de la co-analyse entre pairs notamment par le biais de visionnages vidéo (Zhang, Lundeborg, Koelher et Eberhardt, 2011 ; Kleinknecht et Schneider, 2013).

Deux questions émergent de ces constats généraux : la question a) de la symétrie des interactions dans des dispositifs où des pairs novices échangent à propos de leurs pratiques et b) des limites et des atouts d'approches qui documentent des avancées en formation d'enseignants à partir de postulats opposés quant au statut et à la place des collectifs professionnels dans le développement professionnel des enseignants novices.

La synthèse qui suit se propose donc de faire un état des avancées en matière de recherches sur la formation des enseignants novices au travers du filtre de la problématique suivante : quelles sont la place et le statut des interactions de formation dissymétriques vs symétriques dans le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices ?

La réponse à cette question est organisée en trois parties regroupant chacune un ensemble de travaux.

La première rassemble les analyses suggérant qu'il est possible aux novices de se développer dans des dispositifs de formation entre pairs à partir notamment de l'outil vidéo comme l'ont montré Zhang, Lundeborg, Koelher et Eberhardt, lorsque ce dernier a permis au novice de se visionner ou de visionner les pratiques de leurs pairs (Zhang, Lundeborg, Koelher et Eberhardt, 2011). Il est également montré dans cette partie l'importance de la collaboration entre pairs et comment l'empathie constitue un « starter » du développement chez les novices.

La deuxième concerne des travaux montrant en contrepoint de la première partie que s'il est possible de se former entre pairs, l'étayage, dispensé par des tuteurs et formateurs experts est indispensable aux novices afin de se former. Cette section montrera toutefois la nécessité de créer des dispositifs innovants grâce à l'engagement des experts au sein même de communautés de pratique afin d'éviter le poids des statuts dans les échanges professionnels.

La troisième regroupe les travaux montrant les limites des dispositifs traditionnels du type stagiaires/tuteur-expert en appui sur une critique d'une dissymétrie institutionnelle trop marquée, néfaste au développement des enseignants novices. Ce cadre proposera *in fine* la mise en place d'un dispositif particulier (dispositif du « parrain ») à même de sortir des impasses évoquées dans les sections précédentes.

Chapitre 1 : D'un social symétrique à un social dissymétrique

Le développement des enseignants novices, prend ici pour support la controverse et se définit par des situations de formation dans lesquelles ces novices assistent ou participent à des discussions argumentées avec leurs pairs quant à leur pratique de classe par le biais de conseils pédagogiques et/ou grâce à l'outil vidéo. Cette forme de tutorat s'effectue paradoxalement en l'absence de tuteurs institutionnels mais lors de controverses entre pairs.

1.1 Visionner des pairs : une ressource pour alimenter des possibles d'action alternatifs

Une étude de Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg et Schwindt a montré que les enseignants confrontés à la pratique vidéo de leurs pairs ont été plus critiques dans l'analyse de l'enseignement et plus créatifs sur les alternatives possibles à mettre en œuvre que ceux ayant visionnés des vidéos de leur propre pratique (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg et Schwindt, 2011). Zhang, Lundeberg, Koelher et Eberhardt précisent à ce propos que l'outil vidéo a permis le développement professionnel des enseignants notamment dans le cas où ces derniers étaient confrontés à des vidéos de classe de leurs pairs. En analysant ces pratiques de façon critique les enseignants ont pu envisager de nouvelles perspectives d'enseignement (Zhang, Lundeberg, Koelher et Eberhardt, 2011).

Une autre récente étude présente des résultats similaires en montrant que l'analyse vidéo de pairs a permis aux enseignants de remarquer « plus de choses » lors des interactions de classe et de développer leur capacité à interpréter et analyser plusieurs caractéristiques d'un enseignement efficace. Les interactions et les discussions entre pairs ont permis aux enseignants de développer des connaissances professionnelles (Osmanoglu, Isiksal et Koc, 2015). Kleinknecht et Schneider ainsi que Ria soulignent que des dispositifs de type « observation-confrontation » ont montré que les difficultés personnelles des enseignants novices étaient souvent des problèmes typiques rencontrés par la communauté des enseignants débutant dans le métier. Les situations de simulation vidéo jouent plus un rôle de " miroir de leur propre activité " que de " miroir d'une situation étrangère " (Kleinknecht et Schneider, 2013 ; Ria, 2010). L'étude de Ria présente un dispositif de formation « au fil de l'eau » où des enseignants novices aux parcours très contrastés ont été encadrés par des experts et superviseurs universitaires. Les enseignants novices ont été filmés et ont décrit aux autres enseignants novices leurs préoccupations et leurs émotions ressenties lors de la pratique. Un des cas étudiés, montre que l'enseignant novice s'est adapté à des conditions d'enseignement ayant un « air de famille » avec celles rencontrées lors de son stage professionnel. Un des sujets de l'étude est parvenu à engager les élèves durablement dans des situations de travail structurées et son activité s'est construite en intégrant conjointement les normes académiques de sa discipline et ses propres normes de résistance physique. Les confrontations vidéo l'ont aidé à formuler des pistes de transformation de sa propre activité professionnelle. Un autre cas analysé concerne l'activité d'un enseignant débutant ayant pour conviction que la mise en ordre de la classe constitue un préalable absolu à la mise au travail. Cette opinion construite implicitement en formation initiale ou même durant la scolarité,

est pourtant un frein à la mise au travail des élèves. Les résultats ont montré que les débutants volontaires ont pu, par la confrontation aux traces de leur propre activité et de celle de leurs pairs, dépasser la connaissance syncrétique de leurs interactions en classe. Cependant ces processus d'identification des styles personnels ne sont pas opérés dans l'action en classe mais lors du dispositif (Ria, 2010). Ria propose à partir de ces résultats, de repositionner les rôles et les fonctions des formateurs et/ou tuteurs dans des modalités qui permettraient de : a) s'emparer des méthodes d'explicitations des vécus professionnels pour analyser leur travail, b) s'appuyer sur un cadre éthique propice à l'analyse des pratiques, c) aider les débutants à analyser leur activité, c'est-à-dire à identifier les composantes expérientielles de leurs vécus et d) positionner les pratiques acceptables (sans les prescrire) tout en bornant en amont et en avant les pratiques moins acceptables (sans les proscrire). Cette étude de Ria et celle de Kleinknecht et Schneider ont montré cependant que lorsque des enseignants novices visionnaient leur propre pratique, ils ne réussissaient pas souvent à le faire de façon critique. Les enseignants confrontés aux vidéos de leurs pairs ont analysé les situations de manière plus approfondie que les enseignants confrontés à leur propre vidéo qui ont souvent décrit ou évalué les événements de manière plus superficielle, sans réussir à pointer les difficultés.

1.2 L'empathie des pairs : starter de la transformation de l'activité des novices

Tripp et Rich ainsi que Dajani ont montré à l'aide d'un dispositif de formation que la participation des enseignants novices à un groupe de discussion entre pairs constitue un soutien pour eux. Ils ont montré que

ceux-ci n'hésitaient pas à réutiliser avec leurs élèves les conseils formulés par le groupe car ils voulaient montrer qu'ils essayaient de mettre en œuvre les idées dans leur enseignement (Tripp et Rich, 2012 ; Dajani, 2015). « *Les expériences partagées [...] ont influencé leur développement professionnel ainsi que leur enseignement [...] car les enseignants ont été confrontés à de nouvelles idées pédagogiques à travers leurs collègues* » (Dajani, 2015, p.129). Masats et Dooly envisagent le « coaching vidéo » comme un stimulus pour la réflexion personnelle. Ils mettent en place un dispositif où les étudiants en formation, tels des « pairs évaluateurs » doivent endosser le rôle de l'enseignant, fournir des directives et des critiques constructives. Si les enseignants novices ressentent de l'inconfort au début en se regardant à l'écran, cela leur a permis de formaliser leurs actions en classe en visualisant leur pratique comme celle d'un pair (Masats et Dooly, 2012).

Complétement Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman et Stevens ont observé les avantages de la collaboration entre pairs dans un dispositif triadique (deux enseignants novices et un tuteur) notamment à propos des retours (« feedback ») que les enseignants novices reçoivent de leur pair débutant pendant le stage de pratique et quant à la qualité des leçons dispensées aux élèves qui sont de « *meilleure qualité grâce à la collaboration avec leur partenaire* » (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman et Stevens, 2009).

Toutes ces situations du tutorat ont offert aux enseignants des alternatives accessibles qui leur ont permis de se former ou au moins de formaliser leurs propres actions. Des effets ont été observés sur le développement des enseignants lorsqu'ils ont analysé des vidéos de leur propre pratique, dans certaines conditions : les situations de simulation vidéo, à condition qu'elles respectent certaines précautions éthiques, relationnelles et méthodologiques, conduisent les enseignants débutants à

dévoiler leurs difficultés, à porter un regard sur leur propre pratique et à s'engager dans des débats et controverses professionnelles, sources potentielles de transformation de leur pratique voire de création (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

Zhang, Lundeberg, Koelher et Eberhardt ainsi que Tripp et Rich, partagent aussi l'idée selon laquelle l'analyse vidéo de sa propre pratique apporte une plus-value sur la pratique de classe et/ou sur la pratique réflexive des enseignants lorsqu'elle est réalisée entre pairs. Ainsi, les pairs offrent des perspectives différentes (Zhang, Lundeberg, Koehler, Eberhardt, 2011) dans des groupes de discussion qui aident les enseignants à voir leur enseignement sous d'autres aspects (Tripp et Rich, 2012). L'analyse vidéo de sa propre pratique a permis aux enseignants de s'engager dans une réflexion descriptive et dans une réflexion critique (analyse des situations sous des angles différents : enseignant/élèves/contenus/interactions) (Zhang, Lundeberg, Koehler, Eberhardt, 2011).

On constate au regard de ces résultats que plus l'activité de tutorat est individuelle et moins elle est féconde. En revanche, plus elle est sociale et plus il y a de la plus-value. Les novices transforment leur activité en classe lorsqu'ils s'engagent devant le groupe à prendre en compte les conseils dispensés, car ils savent que des séquences vidéo de leur pratique vont être visionnées par leurs pairs (Tripp & Rich, 2012). La présence des pairs constitue un destinataire supplémentaire de l'activité de classe des novices. Ils s'adressent aux élèves mais aussi aux collègues « invisiblement présents » avec qui ils ont négocié des transformations de l'action.

Ces dispositifs de formation entre pairs ont permis aux enseignants novices et/ou débutants en formation de s'engager dans des débats et controverses professionnelles, sources potentielles de développement.

L'outil vidéo a joué un rôle important puisqu'il a permis aux enseignants novices d'accéder à d'autres pratiques que la leur et de la comparer à celle de leurs pairs (Zhang, Lundeberg, Koehler & Eberhardt, 2011).

Cependant, Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman et Stevens, ont observé que lorsque les discussions entre pairs étaient pilotées par un tuteur, elles leur permettaient de se former ou au moins de formaliser leurs propres actions. Lorsque les stagiaires analysent leurs pratiques entre eux, ils sont contents de leur enseignement et ne discernent pas ce qui ne fonctionne pas (Kleinknecht & Schneider, 2013) car ils ne disposent pas d'indices leur permettant de repérer que leur pratique n'est pas satisfaisante. Ils n'arrivent pas à pointer ce qui ne fonctionne pas, seule l'intervention des tuteurs leur permet de voir qu'elle n'est pas bonne, y compris quand c'est la leur. En ce sens, Ditchburn a souligné l'importance de revisiter les directions qui stimulent la réflexion et l'engagement collégial lors de l'expérience professionnelle de formation des enseignants (Ditchburn, 2015). Ria propose aussi des perspectives à partir de l'espace de formation « au fil de l'eau », qui rejoignent une tendance sur le plan international consistant à donner plus d'autonomie aux établissements dans la formation de leur personnel (Maandag *et al.*, 2007). Néanmoins, cette responsabilisation accrue sur le plan local nécessite de repenser les organisations et les conceptions classiques se nourrissant des oppositions entre recherche et formation, débutants et experts, formation en centre sur le terrain et apprentissages individuels et collectifs (Ria, 2010).

Chapitre 2 : D'une dissymétrie absente à une dissymétrie plus présente

Il ressort de la littérature que l'étayage, prodigué par des tuteurs bien souvent enseignants experts, permet également aux enseignants de se former. Le concept d'étayage peut être défini comme l'ensemble des interactions d'assistance, permettant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème que l'apprenant ne savait pas résoudre au départ (Bruner, 1983). Ce concept renvoie aux activités de familiarisation des enseignants débutants à leur milieu professionnel par l'intermédiaire d'un tuteur ou d'un superviseur. Ces activités consistent notamment à verbaliser, nommer, étiqueter, exemplariser les règles de métier et contrôler leurs suivis.

2.1 Nécessité de créer des dispositifs innovants

Correa, Martínez-Arbelaiz et Aberasturi-Apraiz ont analysé les tensions et dilemmes fréquemment rencontrés par les enseignants lors de leur année de titularisation et par là, la nécessité de créer des dispositifs adaptés à leurs besoins. Les résultats ont plus particulièrement montré le besoin de plus de coordination au sein des communautés de pratique auxquelles les néo-titulaires participent.

Les enseignants sollicités pour l'étude ont rapporté un manque de reconnaissance de la part des communautés de pratique notamment lorsque leurs idées n'allaient pas dans le sens dominant de celles de la communauté. Le fait que les « plus anciens » déconsidèrent les propositions des enseignants néo-titulaires refusant de les prendre au

sérieux est une source de déception (Correa, Martínez-Arbelaz et Aberasturi-Apraiz, 2015). Le pouvoir de transformation des novices se heurte à l'impossibilité de transformer les modèles d'enseignement proposés par leurs tuteurs ou superviseurs. Rodgers et Keil ont testé un modèle de restructuration de la formation développé à partir des points faibles des dispositifs de formation pointés dans la littérature.

Plusieurs thématiques ont été construites : « parler de supervision », « de la transformation à l'articulation », « évaluer et apprécier l'enseignement », « documenter l'enseignement », « communiquer entre participants ». La mise en œuvre de ce dispositif a remis en cause les rôles de supervision et les fonctions de chacun des acteurs impliqués (Rodgers et Keil, 2007). Southgate, Reynolds et Howley ont également testé un dispositif innovant sur la base de l'expérience professionnelle. Ils ont construit le leur à partir du principe du « wicked problem » développé par Rittel & Webber mettant l'individu face à des dilemmes auxquels ni règle ni solution déterminée à l'avance ne peuvent répondre. Ce dispositif a permis de prendre en compte la pluralité des publics. Il a agi comme un dispositif de distanciation et a contribué à aider les formateurs d'enseignants à sortir des préoccupations immédiates de l'expérience professionnelle et d'échanger à moyen et long terme sur des questions stratégiques (Southgate, Reynolds et Howley, 2013).

Cette volonté de créer des dispositifs de formation innovants illustre la nécessité d'un nouveau système de formation pour les enseignants novices, les tuteurs, les formateurs universitaires ou superviseurs universitaires en ce qui concerne notamment l'évaluation et l'appréciation de l'enseignement, la documentation de l'enseignement et la communication entre les participants.

Borko et Hilda ont rendu compte de la mise en place d'un programme de développement professionnel et recommandent que les concepteurs de

programmes de développement professionnel collaborent avec les chercheurs en s'appuyant sur des expériences et des résultats (Borko et Hilda, 2004). Schnellert, Butler, Higginson ont montré dans un dispositif de recherche-action qu'évaluer les objectifs et faire émerger les mises en œuvre, dans une structure de développement professionnel des enseignants portée sur les besoins de leurs élèves, en fonction de leurs objectifs pédagogiques, a permis aux enseignants de construire des décisions nouvelles et plus adaptées (Schnellert, Butler, Higginson, 2008).

Les résultats présentés par Rogers et Kiel montrent que les changements dans les pratiques enseignantes supposent aussi de nouveaux modes de supervision fondés sur la mise en place d'un partenariat collaboratif entre école et université (Rogers et Kiel, 2007). Les freins sont d'autant plus importants que les conseillers pédagogiques, les enseignants novices, les tuteurs et les formateurs universitaires ou superviseurs universitaires ont du mal à s'inscrire de façon cohérente dans le dispositif de formation par alternance (Chaliès, Bertone et Flavier, 2007), entre les « *two largely separate worlds* » (Beck & Kosnik, 2000) que sont l'université et l'établissement scolaire.

Pour répondre à ces insuffisances, certains auteurs préconisent de renouveler le modèle traditionnel de conseil pédagogique (Chaliès, Bertone et Flavier, 2007) en instaurant des « *highly interactive learning community* » (Paris & Gespass, 2001) ou des « *collaborative mentoring model* » (Chaliès, Bertone, Flavier, Durand, 2007) impliquant les enseignants novices, les tuteurs, les formateurs universitaires ou superviseurs universitaires et les conseillers pédagogiques dans un « *process of co-constructing supervision* » (Paris et Gespass, 2001).

Cette proposition est intéressante car elle permet d'une part, de négocier la définition du travail à accomplir à partir des préoccupations, attentes et possibilités (Paris et Gespass, 2001 ; Rodgers et Kiels, 2007 ;

Southgate, Reynolds et Howley, 2013) et d'autre part, de se développer professionnellement (Grisham, Ferguson & Brink, 2004) en s'impliquant véritablement lors des temps de pratique réflexive et professionnelle (Chaliès, Bertone, Flavier, Durand, 2007).

2.2 Importance des formateurs de terrain (tuteurs) et superviseurs universitaires

Richter *et al.* (2013) ont examiné les conditions dans lesquelles le tutorat est une plus-value et son influence sur les compétences professionnelles et le bien-être des enseignants durant leur première année d'enseignement. Les résultats ont indiqué que la qualité du tutorat dispensé par les tuteurs plutôt que sa fréquence explique un début de carrière réussie (Richter *et al.* 2013).

En outre, les conclusions ont montré que lorsque les tuteurs ont offert des opportunités de réflexion critique et de recherche collaborative, des bénéfices se sont observés sur le développement des enseignants novices et sur leur bien-être. Roehring, Bohn, Turner et Pressley contredisent partiellement ces résultats en montrant que l'efficacité des enseignants novices a été relative au temps passé avec leurs tuteurs. Les données ont montré que les enseignants débutants ayant passé plus de temps avec leurs tuteurs ont été plus efficaces que ceux ayant passé moins de temps avec eux. Cette même étude souligne l'existence d'une autre raison possible à l'amélioration de l'efficacité des enseignants débutants liée à l'aisance des formateurs de terrain dans leur rôle de tuteur (Roehring, Bohn, Turner et Pressley, 2008).

L'expérience des tuteurs a joué un rôle important quant au développement des enseignants novices. Les auteurs ont observé que le

niveau d'attente des débutants vis-à-vis des élèves a augmenté avec le nombre d'interactions et les observations de classe en présence du tuteur. Ils ont également souligné que les enseignants débutants considérés comme « *efficaces* » ont développé une conscience métacognitive des pratiques de classe plus accrue et ont été plus ouverts à la supervision que les autres qui semblaient plus résistants au tutorat. Korver et Tillema renforcent ces propos en précisant que la clarté des conseils dispensés par les tuteurs a été un facteur déterminant quant à l'appropriation et à l'utilisation de ces conseils par les enseignants novices (Korver et Tillema, 2013).

Les résultats d'Edwards-Groves ont apporté une description dynamique des arrangements qui stimulent la pratique des enseignants : les conseils pédagogiques autour de pratiques dialogiques (entre tuteurs et enseignants novices) et leurs suivis dans l'espace de la classe comme lieu d'apprentissage ont créé des situations authentiques et appropriées pour la première année de formation/titularisation (Edwards-Groves, 2014). Cette étude a montré les particularités du tutorat comme des conseils dans l'action (« conversations-in-action »).

Une autre étude de Achinstein et Fogo, plus orientée sur l'activité des tuteurs, a montré des résultats similaires quant au développement de l'activité des enseignants novices. Les tuteurs les plus efficaces supervisent avec différents niveaux de contenus de connaissances en prenant en compte les dispositions des enseignants novices (Achinstein et Fogo, 2015). Sundli, partant d'une synthèse de la littérature à propos des situations de tutorat en Norvège a montré plusieurs facteurs qui accroissent la dépendance de tutorés (Sundli, 2007).

Le tutorat dans l'institution norvégienne est quasi-exclusivement marqué par l'imposition des schémas de pensée des tuteurs. Rozelle et Wilson ont observé deux types d'enseignants débutants : ceux qui

« résistent » au modèle proposé par leurs tuteurs et ceux qui le « reproduisent ». Reproduire suppose de partager avec le tuteur la définition de ce qu'est un bon enseignant, alors que résister revient au contraire à prendre acte des divergences persistantes au sujet de cette définition (Rozelle et Wilson, 2012). Ces auteurs ont également observé que le fait d'avoir un tuteur unique a beaucoup influencé les croyances et les pratiques des stagiaires » et « les pratiques encouragées », lors de la formation, ont rarement fait surface. Ce constat souligne un manque de connexion entre la formation et le monde du travail. Bertone *et al.* ont étudié le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices à travers des interactions de tutorat en utilisant l'outil vidéo et notamment la technique de l'autoconfrontation (Bertone, Chaliès, Clarke et Méard, 2006). Dans ce cas, elle « implique une posture dans laquelle l'enseignant stagiaire a l'initiative du commentaire, et fournit les matériaux permettant d'identifier et de comprendre les processus qui organisent son activité. L'interlocuteur aide à expliciter les zones d'ombre de celle-ci, mais diffère de celle du formateur tenté d'expliquer, de juger ou de prescrire assez rapidement des solutions » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008). Les résultats issus de cette étude montrent que les conceptions de l'enseignant novice au sujet de son enseignement se sont développées malgré des difficultés de communication avec son tuteur (« co-operating teacher »). L'enseignant novice a construit de nouvelles connaissances notamment lorsqu'il a été en désaccord avec son tuteur. Les résultats soulignent que : a) l'enseignant novice peut développer des conceptions pendant les conseils post-leçon à l'insu de son tuteur, b) il peut développer des conceptions lorsqu'il est en désaccord avec son tuteur, mais le développement de l'activité de l'enseignant novice a été limité et c) le développement de l'activité de l'enseignant novice lorsqu'il repose sur un accord de surface

avec le tuteur entraîne une adhésion trop partielle pour enclencher des changements durables dans ses conduites de classe. Bertone, Chaliès, Clarke et Méard ont également montré que les relations entre l'enseignant novice et le tuteur ont été définies par l'incommunicabilité alors que l'autoconfrontation et les conseils post-leçon, avec des séances comme instrument d'analyse, ont permis au stagiaire de réélaborer son expérience vécue et ont permis au tuteur de repenser les conseils donnés à l'enseignant novice.

Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg et Schwindt ont souligné par ailleurs l'importance pour les chercheurs et les formateurs d'enseignants d'établir des communautés de pratique ainsi que des règles quant à l'analyse des séquences vidéo d'enseignement pour renforcer la confiance entre les membres du groupe, particulièrement lorsque les enseignants montrent des vidéos de leur propre enseignement dans un contexte de développement professionnel. Dajani a montré en ce sens dans une étude citée précédemment que l'analyse réflexive, guidée par un formateur universitaire, grâce à la coopération et à la collaboration dans une communauté de pratique, a été l'occasion d'assumer plus de responsabilités et d'évaluer de façon plus critique leur pratique d'enseignement.

Les accords partiels sont profitables pour la remise en question non seulement des enseignants novices mais aussi des tuteurs. Les savoirs ne se développent pas de la même manière qu'ils s'acquièrent. La dimension interpersonnelle est nécessaire à leur développement.

2.3 Étayage par les formateurs : dans des communautés de pratiques

Moussay, Méard et Étienne ont étudié l'impact de la situation tutorale sur l'activité de classe des enseignants novices. Ils ont montré que l'adressage des actions et des motifs par les interlocuteurs de la situation tutorale permet aux enseignants de découvrir de nouvelles possibilités d'action (Moussay, Méard et Étienne, 2011).

Certains dispositifs de formation collaboratifs, sous forme de triade composée d'un tuteur, d'un enseignant novice et d'un pair enseignant novice (binôme) permettraient la transition entre l'université et le terrain ainsi qu'un réel apprentissage du métier (Rigelman et Ruben, 2012). La collaboration au sein de la triade a permis d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage du métier enseignant en créant un collectif. Ces auteurs ont montré via la mise en place de ce dispositif triadique l'importance de la pratique réflexive réalisée à partir de l'outil vidéo.

En observant leurs pratiques de classe, les enseignants novices se sont centrés sur les élèves de manière plus approfondie, ils ont amélioré leur confiance en eux, entraînant un désir de mettre à l'épreuve leurs pratiques qui ont pu être différentes de celles des tuteurs (Rigelman et Ruben, 2012). Cependant, le rôle des tuteurs a été trop peu structuré et structurant pour les enseignants novices, les auteurs n'ont pas mentionné en détail les pratiques d'étayage apportées aux enseignants novices.

De plus, on peut souligner la fragilité de ce modèle concernant l'usage du binôme car il est difficile aux enseignants, étant novices, de pouvoir juger et valider les « bonnes pratiques » entre eux. Au regard de ces difficultés, Rigelman et Ruben proposent de développer les connaissances des tuteurs et leurs compétences en matière de tutorat afin

qu'ils puissent accompagner les enseignants novices dans des tâches réflexives spécifiques (Rigelman et Ruben, 2012). Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman et Stevens ont observé plus précisément des modèles triadiques de formation (un tuteur et deux enseignants novices). Ils ont pu distinguer, à partir de catégorisations ayant émergé en cours de la recherche, plusieurs formes d'enseignement.

Dans l'enseignement individuel, un enseignant met en œuvre la leçon et l'autre agit comme un ami critique « critical friend ». Dans l'enseignement « partagé », un enseignant chef de file conçoit et l'autre exécute. Enfin, l'enseignement collaboratif complet donne lieu à un partage égal de la conception et de la mise en œuvre des leçons. Les chercheurs ont observé au cours de l'étude une modification du rôle des tuteurs. Au fil des séances, ils n'étaient plus le guide dirigeant toutes les activités et les enseignants novices se sont émancipés. En ce sens le modèle triadique diffère du modèle de dyade où les activités sont le plus généralement chapeautées par le tuteur. Les enseignants novices ayant participé à l'étude ont toutefois relevé des problèmes concernant la perte de leur individualité due au travail collectif ainsi que l'instauration d'un climat de compétition. Les tuteurs ont souligné quant à eux des différences d'habiletés entre enseignants novices, pouvant poser problème, ainsi qu'un manque de communication avec les enseignants novices. Les tuteurs, en leur laissant la main, n'ont pas réussi à contrôler de près leurs activités (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman et Stevens, 2009).

Ce dispositif pourtant « innovant » par rapport aux dispositifs traditionnels de formation n'a pas permis, malgré la présence d'un tuteur, de coordonner les activités des enseignants novices entre eux. Masats et Dooly ont observé différents dispositifs considérés comme « innovants »

fondés sur la collaboration entre les différents acteurs engagés et utilisant la vidéo comme outil de formation.

Plusieurs cas ont été analysés afin de rendre compte de leurs spécificités. Un des dispositifs intitulés le « zooming in » part du postulat faisant du coaching vidéo un stimulus pour la réflexion personnelle. Les auteurs adoptent la position selon laquelle, pour devenir un bon enseignant, il faut être capable de réfléchir sur la pratique d'enseignement de chacun. Un autre des dispositifs présentés dans cette étude, le « freeze framing » se développe à partir de propositions vidéo dans lesquelles les étudiants en formation peuvent visualiser des exemples de « meilleures pratiques » réalisées par un enseignant expert. La vidéo proposée donne à voir dans les plus menus détails le comportement de l'enseignant et les interactions de classe. Les enseignants novices jugent que l'analyse de la pratique d'un enseignant expert est plus utile que l'analyse de leur propre pratique (Masats et Dooly, 2011).

Ces résultats démentent le postulat de Luc Ria (2010) selon lequel les étudiants en formation préfèrent le jugement sur les pairs. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la préférence pour le visionnage de la pratique de leurs pairs, repose sur un élan compassionnel. Ils ne sont pas tout seuls dans le « bateau » mais ils ne sont efficaces que lorsqu'il y a un « skipper » et c'est le tuteur qui permet un étayage efficace. Même si dans certains cas, ce sont les étudiants en formation qui ont validé leur pratique, le recours aux experts leur a permis de se développer dans leurs pratiques d'enseignement et/ou de développer leur pratique réflexive.

Le « social présent non dissymétrique » produit de la contradiction entre les enseignants novices mais leur permet de s'engager à transformer leurs pratiques. Reconnaître la nécessité d'un « skipper à bord » (tuteur) accroît la « dissymétrie ». Encore faut-il que ce tuteur soit réellement présent. C'est-à-dire qu'il coordonne les interactions de formation des

enseignants novices afin d'accéder à leurs préoccupations. Lambson a montré en ce sens les avantages de la participation d'enseignants novices à un groupe d'étude d'enseignants (« *teacher study group* ») incluant la présence de superviseurs universitaires en plus des tuteurs. Cet auteur a mis en exergue deux points au regard des résultats obtenus : d'une part, la participation assidue des enseignants novices dans le groupe d'étude et d'autre part le rôle du superviseur universitaire et des tuteurs. Les préoccupations des novices ont été prises en compte, la superviseure universitaire a joué un rôle prédominant dans l'organisation et le soutien des enseignants novices. Son rôle a été de s'occuper de chacun et de répondre aux besoins individuels, d'engager les enseignants dans la discussion, de les encourager à aller plus loin dans leur réflexion, de développer et de s'inscrire dans un répertoire partagé par la communauté. Ce dispositif a donc permis aux enseignants novices de s'approprier les habitudes du groupe et de s'acculturer au milieu. Les pratiques et le discours du groupe leur ont permis de se développer. Les progrès s'appliquent également aux experts. Les enseignants expérimentés ont volontairement ouvert leurs portes aux enseignants novices qui ont été acceptés comme des participants légitimes avant d'exercer pleinement le métier d'enseignant. Cette étude a aussi révélé le rôle significatif des experts et notamment des superviseurs universitaires, sensibles et attentifs aux besoins des participants dans un collectif de travail (Lambson, 2010).

Ibrahim a examiné les approches de supervision des étudiants en formation d'enseignants (« *student teachers* ») dans un programme de formation. Cette étude a montré que les étudiants en formation préfèrent une approche collaborative à la supervision (considérée comme plus directive). L'approche collaborative a été utilisée par les tuteurs et l'approche directive par les superviseurs universitaires. De plus, contrairement aux tuteurs, les superviseurs universitaires avaient des

opinions négatives sur les niveaux d'engagement et d'abstraction des étudiants en formation (« student teacher »). Une des conclusions de cette recherche est que les superviseurs universitaires portaient des opinions négatives concernant les capacités des enseignants novices dans ce programme et que cette attitude négative a conduit les superviseurs universitaires à adopter une approche directive.

Les résultats montrent que les stagiaires n'ont pas été satisfaits de l'approche directive employée par les superviseurs universitaires et auraient souhaité plus de collaboration et d'autonomie. Contrairement aux tuteurs qui étaient plus ouverts dans leurs relations avec les enseignants novices, les superviseurs universitaires pesaient en termes techniques de superviseurs plutôt qu'en termes de facilitateur de l'apprentissage des novices (Ibrahim, 2013).

Les dispositifs de formation fondés sur l'étayage par des tuteurs et/ou des superviseurs universitaires et/ou des formateurs universitaires permettent souvent aux enseignants novices de se développer plus efficacement qu'au sein des dispositifs entre pairs. La dissymétrie est donc un facteur déterminant mais, dans certains cas on observe des formes de résistance (Bertone, Chaliès, Clarke et Méard, 2006 ; Ibrahim, 2013). Le tuteur apparaît parfois comme une personne encombrante. La dissymétrie n'est donc pas systématiquement souhaitée notamment lorsque les conseils dispensés par les formateurs experts sont inaccessibles aux enseignants débutants et/ou enseignants en formation. Correa, Martínez-Arbelaz, Aberasturi-Apraiz ont confirmé cette hypothèse et ont montré selon la perspective de Lave et Wenger que les néo-titulaires sollicités ont eu une « participation périphérique » au sein de leur communauté de pratique et n'étaient pas considérés comme des membres à part entière. Ils ont éprouvé des difficultés à mettre en œuvre leur enseignement car ils

n'ont pas été pris au sérieux par les membres plus anciens de la communauté (Correa, Martínez-Arbelaiz, Aberasturi-Apr aiz, 2015).

2.4 Prendre en compte les statuts dans la formation des enseignants novices

Nous envisagerons uniquement¹ les statuts des tuteurs et des autres personnes qui interagissent avec les stagiaires au cours de leur processus d'intégration à leur groupe professionnel. (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004 ; Perez-Roux, 2006). La rencontre du stagiaire avec l'institution scolaire n'est pas abstraite mais incarnée dans la personne d'un adulte en place : le tuteur. Le tuteur est tacitement chargé par l'institution d'une mission de normalisation. Il doit pouvoir décerner une sorte de certificat de normalité au stagiaire. Les tuteurs, de par leurs responsabilités, sont amenés à intérioriser les valeurs instituant es, et même s'ils s'en défendent et se présentent comme critiques face à l'institution, ils n'en restent pas moins ses gardiens et ses promoteurs.

De cette rencontre (mais pas uniquement d'elle) le stagiaire pourra puiser de nouvelles ressources pour faciliter son intégration. Par ressource, il faut entendre, de la manière la plus générale qui soit, tout ce qui accroît la possibilité d'un individu d'atteindre les buts qu'il s'est (ou qu'on lui a) fixé. Les ressources peuvent être matérielles (documentations, fiches de préparations de collègues...) ou immatérielles (conseils, souvenirs), placées dans d'autres individus ou dans des choses (un terrain

¹ La définition extensive du statut enseignant regroupe en fait deux notions distinctes, le « travail » et « l'emploi », qui ont longtemps été traités, dans une relative ignorance réciproque par la sociologie (pour le travail) et par l'économie (pour l'emploi). Au risque de la caricature, le partage s'opère globalement entre la sociologie qui s'intéresse aux conditions de travail et à leurs sens et l'économie qui prend pour objet la catégorisation des emplois et leur fluctuation.

de sport dont on connaît l'histoire, une paire de chaussures fétiches, des nouveaux ballons de volley...). Le couplage acteur/situation suppose, parce qu'il est dynamique, de pouvoir évoluer en fonction, soit de nouvelles ressources de l'acteur soit de nouvelles propriétés de la situation (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013).

Adé *et Al.* prennent appui sur l'activité de cinq enseignants stagiaires pour envisager l'ensemble des ressources qu'ils mobilisent. Les auteurs, chaque mois pendant une année scolaire, repèrent à partir de récits de cours de vie comment les stagiaires s'adaptent pour mobiliser des ressources adéquates à leurs attentes du moment. Ces attentes peuvent être générales (et concerner par exemple la discipline et l'autorité en classe), ou liées à une activité spécifique (savoir démontrer un geste, ou savoir anticiper les réactions des élèves).

Les résultats de ces travaux montrent que les ressources du stagiaire sont beaucoup plus diversifiées que l'on aurait pu le croire. Ainsi, à côté des échanges avec le tuteur, les stagiaires font appel, à un ensemble d'expériences. Le tuteur est souvent mobilisé pour vérifier la préparation de séances, voire pour assister à la séance. Mais, des pairs stagiaires, d'autres enseignants d'EPS (de l'établissement ou non) d'autres enseignants d'autres disciplines (de l'établissement ou non), ou même des amis n'appartenant pas à l'éducation nationale peuvent être mis à contribution. Ainsi, des pairs stagiaires semblent mobilisés surtout comme experts dans telle ou telle spécialité et d'une manière plus générale pour échanger sur l'expérience du stage. Le stagiaire peut aussi avoir recours à ses préparations de séance en vue du concours, ou même à Internet. Enfin il peut faire appel à ses souvenirs de pratiquants ou d'étudiants et retirer de ces expériences de quoi se rassurer. Les stagiaires ne se satisfont pas des ressources offertes par l'institution, ils « braconnent » auprès d'autres

enseignants ou de pairs qu'ils pensent à même de mieux répondre à leurs préoccupations (Saury, Adé, Gal-Petifaux, Huet, Sève, Trohel, 2013).

Dans la même veine, Roux et Lanéelle (2015) mènent une enquête pour identifier les ressources des enseignants stagiaires de plusieurs disciplines. Leur méthodologie mixte quantitative (questionnaire en ligne n=160) et qualitative (12 entretiens avec des stagiaires) leur permet de mettre en lumière un système de ressources mobilisant normes institutionnelles relayées par la formation initiale et continue, cultures professionnelles plus ou moins partagées et formes de soutien dans lesquelles le rapport au tuteur prend une place essentielle (Roux et Lanéelle, 2015).

Certains cours de pratiques sportives suivis en formation initiale marquent donc les esprits mais ne font pas perdre de vue à l'étudiant en formation universitaire que son objectif prioritaire reste le CAPEPS. À ce titre, les exhortations pédagogiques rappelant l'utilité de la formation initiale pour exercer le métier semblent rester pour une grande partie peine perdue :

Il est clair que malgré le discours enseignant, le clivage entre le discours académique (même s'il est acquis sur un terrain de sport) et le savoir issu de l'expérience (même si elle s'acquiert dans une salle des profs) reste très marqué.

2.4.1 De l'importance des rituels dans la formation stagiaire-tuteur

Le rituel d'accueil des stagiaires contribue à donner à l'événement son caractère plus ou moins solennel et lui confère une dimension particulière de rite de passage (Van Gennep, 1981), dont un des effets essentiels est d'instituer une différence durable entre un avant et un après.

Une des fonctions essentielles de ce rituel renvoie donc à la nécessité de consacrer et de légitimer une frontière entre ceux qui sont dans l'institution et ceux qui n'y sont pas encore. A ce titre, le rite d'accueil du stagiaire est profondément ambivalent puisqu'il dit à la fois « deviens ce que tu es déjà », appelé par Bourdieu la « magie performative » (Bourdieu, 1982), et « voilà ce que tu n'es pas encore ».

L'ordre des prises de parole (speaking order) rappelle la dissymétrie des statuts. Le tuteur prend la parole en premier. Il choisit le lieu de l'échange, et conserve l'initiative de l'organisation de l'échange et de ses règles d'interactions. La distance initiale entre tuteur et stagiaire varie selon les dyades, mais, quelles que soient les règles de l'interaction établies pour cadrer l'échange, c'est le tuteur qui les formule. Le stagiaire ne pourra au mieux que les relativiser prudemment et en y « mettant les formes ».

L'échange doit à la fois marquer la proximité et l'écart statutaire. Proximité, car le stagiaire n'est plus un élève, mais un collègue, tout en conservant la distance institutionnelle. Cette distance donne à voir, métaphorise la distance entre l'expérience de l'un et l'inexpérience de l'autre. La première visite au bureau des enseignants EPS, ou à la « salle des profs », signifie au stagiaire son double statut d'« insider », et d'« outsider ».

À travers le tuteur c'est toujours l'institution qui reçoit le stagiaire. En faisant visiter l'établissement ou, au minimum, les installations sportives et la « salle des profs », le tuteur rappelle au stagiaire qu'il lui faut entrer au collège ou au lycée comme tout le monde. Le stagiaire doit s'assujettir à la forme scolaire. Quoi qu'il en soit, le tuteur contribue à transmettre de fortes attentes en termes d'institution (sur la ponctualité, l'évaluation des élèves, la présentation de l'enseignant).

Le tuteur doit savoir moduler le dosage entre formel et informel. Un contrat trop formalisé loin de renforcer les conditions de la confiance peut activer une sorte de crainte et d'appréhension face à l'institution.

L'excellence relationnelle du stagiaire s'exprime dès cet accueil par sa capacité à « savoir mettre les formes » et à transformer à son profit les règles édictées par le tuteur. Les stagiaires sont unanimes sur ce point, tous cherchent à étendre leurs latitudes d'action (même ceux qu'un discours prescriptif rassure).

Le tuteur classe les buts de cette première prise de contact en deux catégories principales : soit viser à renforcer l'opposition entre stagiaire formé et non formé soit au contraire chercher à la réduire². Ces buts semblent, à première vue, s'exclure mutuellement. En fait, ils peuvent s'exprimer de manière séquentielle.

L'opposition formé/non formé servira d'ultime recours au tuteur pour convaincre le stagiaire qu'il doit lui faire confiance, et qu'il doit par moment se contenter de l'application de consignes « qu'un jour il comprendra ». Vouloir réduire l'écart entre stagiaire formé et non formé ne veut pas pour autant souhaiter les mettre sur un même plan égalitaire bien au contraire.

² Par exemple, quand le tuteur tente d'instiller un critique de l'universitarisation de la formation il le fait pour créer de la complicité mais aussi parce qu'il se croit sur ce point en position de faiblesse par rapport au stagiaire.

Cela signifie simplement pour le tuteur de rappeler au stagiaire que lui aussi est passé par là. Ils ont connu la même expérience à deux moments différents. Ce faisant, le tuteur crée une chaîne générationnelle qui permet l'affirmation « nous sommes semblables, mais pas égaux » (une observation précise des formations reçues démentirait cet éloge de la similitude, mais l'important est que le tuteur y recourt quand même).

Le tuteur est là pour dire au stagiaire quels savoirs lui sont nécessaires immédiatement, quels autres dans l'immédiat sont superflus, quels autres sont accessibles ou quels autres restent inaccessibles ici et maintenant.

Une autre fonction de cet acte institutionnel est d'opérer une séparation des stagiaires entre eux. La promotion doit laisser place à la dyade tuteur/stagiaire. Mais cette séparation appelle aussi en retour à l'esprit de cohésion de ce qui fut la promotion.

Les stagiaires disséminés dans l'académie ne manqueront pas une occasion de se retrouver pour faire vivre l'esprit d'un collectif.

2.4.2 Deux principales sources de tension pour le stagiaire

Les stagiaires (comme les tuteurs) peuvent être porteurs d'ambivalence quant à leur statut. Les analyses effectuées par Giraud et Zbigniev montrent que quatre variables influencent fortement l'attitude des fonctionnaires à l'égard de leur statut :

- La position de l'acteur dans l'institution
- L'ancienneté de l'acteur dans l'institution
- La catégorie socio-professionnelle des parents,
- Le secteur d'activité professionnelle des parents.

Les acteurs en position basse ou en position intermédiaire seront plus critiques que les acteurs situés en haut de l'échelle statutaire. L'ancienneté dans l'institution est globalement un facteur de critique du statut, en particulier au niveau du salaire. Le salaire étant considéré comme le prix qu'une institution est prête à payer pour rémunérer des compétences à la hauteur de l'estime qu'elle leur attribue (Giraud, 1992 ; Giraud et Zbigniew, 1992).

Par exemple, si la catégorie professionnelle des parents est plus basse que la position de l'acteur alors la vision du fonctionnariat sera positive.

À partir d'une enquête statistique menée en 2007 auprès de 2600 enseignants du primaire et du secondaire, Spire analyse le rapport que les enseignants entretiennent à l'égard de leur statut.

Cette étude montre le contraste entre d'un côté, les enseignants recrutés à la fin des années 1970 qui sont les moins satisfaits de leur salaire et sont les plus critiques à l'égard du niveau actuel des élèves et les plus ancrés à gauche. De l'autre côté, ceux arrivés en poste à partir des années 1990 se satisfont davantage de leur statut et n'ont aucune nostalgie des élèves d'antan et sont moins enclins que leurs aînés à choisir un camp politique (Spire, 2010).

Les deux principales tensions rencontrées, auprès des stagiaires sont celle entre conformité et originalité et celle entre statut d'enseignant et statut d'apprenant.

D'ordinaire cette tension se résout de manière séquentielle d'abord, se sentir conforme et intégré dans son groupe professionnel, pour ensuite seulement développer sa singularité (Kaufman, 2008, Gotman, 2016). Or, savoir qu'il va falloir reporter à plus tard l'épanouissement de son individualité peut entraîner certaines crises précoces de vocation.

Les tuteurs peuvent eux aussi connaître des tensions. Ils sont pris entre l'envie de se rendre crédible en donnant des solutions clés en main (peur de ne pas voir son expertise reconnue) et l'envie de laisser le stagiaire progresser quitte à être momentanément en difficulté pendant les séances. Cette tension recouvre l'envie de respecter les prises d'initiatives des stagiaires tout en souhaitant exercer leur souveraineté sur eux.

Chapitre 3 : Une dissymétrie aménagée : un « parrain » dans le bateau

Les travaux regroupés dans cette section postulent l'obtention de bénéfices d'un dispositif triadique composé d'un enseignant novice, d'un tuteur et d'une tierce personne, le « parrain » (enseignant à mi-chemin entre l'enseignant novice et le tuteur, plus tout à fait novice mais pas encore expert), par rapport aux communautés de pratique. Cette perspective introduit, d'une part, une dimension collective forte et stimule l'analyse réflexive dont la visée est de recycler les préoccupations et les indices de la compréhension de l'action. Il ne convient plus ici de se distancier, mais au contraire de rester immergé dans la situation. Il n'y a pas de montée en généralité qui puisse se faire au détriment d'une prise en compte de la situation. D'autre part, la présence d'un « parrain dans le bateau » pourrait apporter une plus-value quant à l'inaccessibilité des conseils fournis par les tuteurs, superviseurs universitaires ou formateurs universitaires tout en dépassant le statut de simple novice. Son statut d'intermédiaire lui permettrait d'apporter des conseils plus adaptés aux situations d'urgence et d'inconfort que vivent parfois les enseignants novices ou de décrypter les conseils des formateurs souvent trop éloignés de la réalité des situations que vivent les enseignants novices en classe tout en constituant une référence quasi experte capable d'assurer le suivi et le contrôle des règles enseignées de concert avec le formateur.

3.1 Les limites des dispositifs fondés sur de la dissymétrie

Les entretiens de conseils pédagogiques traditionnels réalisés dans le cadre d'une formation en alternance sont considérés de manière paradoxale. Ils sont considérés à la fois comme cruciaux et comme peu efficaces dans la formation des enseignants novices. Ils sont, tantôt , centrés sur le soutien émotionnel, au détriment de l'analyse des difficultés réelles rencontrées en classe par ces derniers (Arredondo et Rucinski, 1998 ; Abell, Dillon, Hopkins, McNery et O'Brien, 1995 ; Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Clarke et Jarvis-Selinger, 2005 ; Edwards, 1997 ; Stanulis et Russel, 2000), tantôt, fondés sur des malentendus ou des consensus apparents sur la compréhension de la situation analysée (Borko et Mayfield, 1995 ; Bullough *et al.*, 2003 ; Paris et Gespass, 2001). Ils apparaissent alors comme superficiels et donc peu efficaces en termes d'identification des difficultés professionnelles concrètes. Cela est encore plus vrai en ce qui concerne les interactions de formation entre enseignants novices et formateurs universitaires. Dans ce cas, les interactions en pointillé (McNally, Cope, Inglis et Stronach, 1997 ; Borko et Mayfield, 1995) et le caractère théorique des échanges (Blake, Hanley, Jennings et Lloyd, 1996 ; Christie, Conlon, Gemmell et Long, 2004) sont perçus comme responsables de l'inefficacité relative de la formation. Davantage que pour les interactions de formation de terrain, l'inefficacité de ces situations de formation est principalement liée au caractère théorique abstrait des concepts abordés (Darling-Hammond, 2006) et au fait que toute position d'évaluations, de prescriptions et de jugements, correspondant à une position en surplomb, entraîne immédiatement des effets de protection des personnes qui se manifestent soit par des attitudes d'acceptation ou de soumission immédiates ou inversement de rejet qui

coupent court aux échanges. Les conditions ne sont donc pas requises pour accéder à l'expérience de l'autre (Leblanc, 2007).

Beck et Kosnik ainsi que Fairbanks *et al.* soulignent que l'activité des formateurs universitaires est parfois considérée comme inefficace même lorsque ces derniers s'engagent dans l'échange de formation à côté des conseillers pédagogiques, notamment en raison de la discordance des points de vue (Beck et Kosnik, 2002 ; Fairbanks *et al.*, 2000).

Bertone, Chaliès et Clot considèrent cependant que si l'activité des formateurs universitaires ne peut consister à jouer le rôle d'un « tuteur *bis* », dont l'intervention en pointillés est fustigée par tous les travaux récents, il est néanmoins malaisé de définir les contours de ce travail nouveau qui se donne pour principal objet l'amélioration du potentiel de développement des dispositifs de formation de terrain fondés sur l'alternance (Bertone, Chaliès et Clot, 2009).

3.2 Considérations à prendre en compte pour la création d'un dispositif particulier dit du « parrain »

Deux types de contenus sont majoritairement proposés aux enseignants débutants en formation. Soit des contenus généraux et abstraits très peu exploitables par les enseignants, soit des prescriptions pratiques très spécifiques, mais dont le caractère formateur reste limité puisque les conditions de leur mise en œuvre ne sont pas analysées.

Dans le premier cas, les règles didactiques et pédagogiques qu'il s'agirait d'appliquer et qui sont énoncées par des formateurs eux-mêmes coupés de la pratique de l'enseignement de classe correspondent souvent à des injonctions idéalistes.

Dans le deuxième cas, les règles énoncées par des formateurs conservant une pratique d'enseignement sont aussi en décalage important avec les possibilités d'action d'un enseignant débutant, car elles sont issues d'une pratique expérimentée.

Dans les deux cas, elles sont perçues comme irréalistes ou inatteignables par les enseignants stagiaires (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008). Les interventions des tuteurs et des formateurs ne doivent pas prescrire mécaniquement l'activité des enseignants stagiaires, mais venir enrichir le contexte de leur activité en relation avec leurs préoccupations actuelles (Durand, De Saint-Georges et Meuwly-Bonte, 2006). L'efficacité de l'intervention des formateurs pour aider les enseignants stagiaires à transformer leur pratique ne se trouve donc pas dans la prescription de ce qu'ils devraient faire dans leur classe au regard des programmes, des instructions diverses, d'une pratique experte ou des apports didactiques et pédagogiques valorisés à un moment donné (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

Ainsi lorsque les conseils, apports de connaissances, injonctions, recommandations, propositions théoriques sont adressés de manière trop décontextualisée par des formateurs éloignés des préoccupations des stagiaires, ils risquent fort de développer chez leurs destinataires des stratégies d'autoprotection qui les constituent en réfractaires (Durand, 2008 ; Serres, Ria et Adé, 2004). Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand ont montré qu'un enseignant débutant peut difficilement faire rentrer dans son monde de significations l'expertise de didacticiens ou de praticiens expérimentés tant leurs visions de la situation sont différentes ; il va donc se culpabiliser de ne pas pouvoir mettre en œuvre ces principes ou les rejeter en grande partie. Son monde ne coïncide que partiellement avec celui d'un enseignant expérimenté : par exemple, un enseignant débutant va en permanence devoir s'adapter à des situations nouvelles

fortement anxiogènes et un enseignant expérimenté va reconnaître régulièrement des situations déjà vécues à partir d'indices typiques (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008). Ainsi, les préoccupations typiques des professeurs stagiaires relatives à la nature des relations avec leur conseiller pédagogique ou leur tuteur montrent qu'ils cherchent à « conserver la main », à bénéficier de conseils quand cela est nécessaire et à faire du conseiller un « allié », une ressource (Ria, Serres, Goigoux, Baques et Tardif, 2004/2007). Serres plaide pour ne pas développer de relation de type compagnonnage basée sur des interactions asymétriques fortement prescriptives, mais plutôt une relation empathique qui débouche sur des conseils lorsque ceux-ci sont sollicités et attendus (Serres, 2006).

Malgré l'intention d'accorder une responsabilisation accrue aux acteurs de la formation, l'apprentissage du métier enseignant nécessite un étayage de la part des personnes-ressources. Mais la littérature montre qu'un accompagnement ne peut se limiter aux seules prescriptions de savoirs et de savoir-faire experts. D'une part, parce que la complexité de l'activité professionnelle déployée au quotidien n'est pas aussi facilement appréhendable par les acteurs eux-mêmes : ceux-ci s'adaptent au gré des circonstances sans en avoir pleinement conscience et sans pouvoir identifier clairement les fondements de leurs activités les plus intuitives ou routinières. D'autre part, la prescription de gestes professionnels experts est rarement efficace, car ceux-ci ne sont pas « directement assimilables » par des novices n'ayant pas le même vécu professionnel et la même maîtrise des interactions scolaires. La référence à l'activité experte ne peut être alors qu'une ressource ponctuelle, compte tenu de sa pertinence vis-à-vis d'un registre particulier de situations scolaires et de sa compatibilité avec les dispositions à agir en classe des néo-titulaires (Ria, 2010).

Conclusion

Les avancées dans les dispositifs d'alternance supposent de sortir de la dispute entre les partisans d'une transmission verticale opérée par des enseignants experts et les tenants d'un enrichissement horizontal par des pairs. Plusieurs dispositifs réussissent à dépasser cette opposition en clarifiant les exigences complémentaires des deux formes de transmission.

Le recours à la notion de « communauté de pratique » est mobilisé pour atténuer les écarts statutaires, mais elle n'est pas dans les faits un paradis communautaire tournant le dos aux hiérarchies institutionnelles. Toutes les prises de parole n'y ont pas le même poids. Les positions d'énonciation restent déterminantes pour l'accueil réservé aux membres intervenants. En outre, en milieu scolaire, la communauté de pratique reste repliée sur l'établissement, alors que dans d'autres milieux professionnels comme les laboratoires de recherche ou l'entreprise ces communautés reposent au contraire sur un décloisonnement institutionnel (Lave et Wenger, 1998). En milieu scolaire, on est même en droit de se demander si l'ouverture telle qu'elle est proposée par la communauté de pratique ne renforce pas en définitive l'institution.

La contestation des impositions statutaires n'a pour autant rien d'une fin en soi et des travaux ont montré la nécessité de l'étayage du cheminement des enseignants novices par des experts chevronnés. Toutefois, ils suggèrent aussi le nécessaire recours à un intermédiaire à même de traduire la pensée des experts, en retour de valoriser la pensée des enseignants novices et finalement de réduire les résistances à la transmission. La traduction/construction du savoir transmis n'est pas uniquement l'œuvre de ceux qui transmettent et de ceux qui reçoivent ; ce sont aussi des médiateurs qui rendent efficaces les échanges. Dans cette perspective l'introduction de parrains semble pertinente d'une part par ce

qu'elle remet en cause toute relation de type strictement « maître à disciple », mais aussi parce qu'en évoquant la dimension familiale de la transmission elle est le garant de sa continuité.

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

Cette partie est structurée en trois chapitres. Le chapitre 1 introduit les présupposés théoriques retenus pour analyser les actes d'apprentissage, le chapitre 2 propose une lecture théorique de la formation des enseignants à partir des postulats retenus dans cette étude et le chapitre 3 propose une hypothèse auxiliaire et des questions de recherche y étant indexée.

Chapitre 1 : Présupposés théoriques retenus pour analyser les actes d'apprentissage

Ce premier chapitre a pour objet l'explicitation des hypothèses théoriques adoptées et constitutives en quelque sorte du « noyau dur » de cette recherche. Il est organisé autour de trois hypothèses théoriques relatives : 1.1) au rôle prépondérant accordé au « social » dans la construction de l'individu, 1.2) au concept de capacités, normatives et anthropologiques, qui permettent l'apprentissage (et le développement) de l'individu et 1.3) à l'apprentissage et à l'interprétation des règles comme condition pour se développer.

1.1 Le social dans l'individu

Il s'agit de distinguer dans cette approche théorique, l'apprentissage, considéré comme social, du développement, qui est individuel.

« L'accès à la conscience n'est pas le simple résultat d'un processus de maturation (comme le montre Piaget avec les différents stades de développement). Se mettre à penser implique pour un enfant de faire usage du monde dans lequel il est pris, sachant que ce monde n'est pas seulement composé de purs objets, mais est un monde intrinsèquement historique, culturel, social – autrement dit un monde où, de manière extrêmement variable d'un enfant à l'autre, d'autres personnes que l'enfant agissent et où s'imposent plus généralement, en particulier via le langage omniprésent, un certain nombre et un certain type de ressources et de contraintes symboliques » (Lignier et Mariot, 2013, p.195).

La signification des signes s'acquiert et s'intériorise en partie par l'intermédiaire du langage.

Les conceptions soutenues par la philosophie de Wittgenstein et la psychologie culturaliste de Vygotski ont en commun de considérer le langage comme un moyen permettant au moins l'apprentissage de « signes » et de « règles » qui organisent nos actions et au mieux le développement d'une pensée plus complexe.

Wittgenstein étaye cette théorie de l'apprentissage du langage en considérant qu'« *une signification d'un mot est un mode de son utilisation* » (Wittgenstein, 2004, pp. 42-43) ; la signification d'un mot serait donc liée à son usage. Selon cet auteur, « *cette signification est ce que nous apprenons au moment où le mot est incorporé dans notre langage. C'est pourquoi il y a une correspondance entre les concepts de « signification » et de « règle »* » (Wittgenstein, 2004, pp. 42-43).

Vygotski considère le langage initial de l'enfant comme étant purement social, mais précise cependant qu'« *il serait incorrect de l'appeler socialisé, puisqu'à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ* » (Vygotski, 1997, p.105). Or, dès notre naissance, par l'intermédiaire de dispositions anthropologiques, nous avons accès à un certain nombre d'indices du monde qui nous entoure.

Si le langage et la pensée de l'enfant peuvent être d'emblée qualifiés de « purement sociaux » par Vygotski, ce n'est pas parce qu'il fait des hypothèses sur l'état initial des jeunes enfants, ou sur leurs propriétés intrinsèques, mais parce qu'il s'agit pour lui de caractériser les conditions dans lesquelles les enfants sont placés et, par extension, leur langage et leur pensée (Lignier et Mariot, 2013, p.195).

Ainsi, chez Vygotski, le « *social n'est plus un produit (tardif) de la socialisation, mais la situation immédiate et permanente de tout enfant qui naît et propre à la condition humaine (...) il n'est plus chez lui une fin*

(l'issue – heureuse – du processus de socialisation), mais renverrait plutôt à la question des moyens, permettant à la pensée de se développer » (Lignier et Mariot, 2013, p.197). Selon la thèse de Vygotski le langage est ainsi un moyen privilégié du développement de la pensée. Le maniement du langage par l'enfant lui donne « *la possibilité d'organiser sur un plan symbolique son action sur le monde qui l'entoure* ». Il est « *la conséquence d'un rapport concret au monde et à ses nécessités* » (Lignier et Mariot, 2013, p.198).

Encore faut-il que les jeunes enfants aient l'occasion de manipuler ces concepts (les mots) qui selon Nelson sont utilisés au début comme s'ils étaient dépourvus de toute signification et ne sont autres qu'une reproduction de comportements qui leur sont adressés, et cela dans les mêmes contextes où ces mots leur ont été enseignés par les parents (Nelson, 2008).

L'impact de cette conception joue un rôle majeur sur l'approche de l'apprentissage et du développement des individus, car si ces derniers trouvent leur source au travers du langage, la « *question des relations entre la variabilité manifeste des niveaux des styles langagiers et la variabilité éventuelle des modes de pensées qui en sont, au moins pour partie, le produit* » se pose. En d'autres termes, c'est « *parce que les mots qui peuvent être mis au service de la pensée émergente sont à priori diversifiés d'un enfant à un autre [que] les modes de pensées qu'ils fondent ont toutes les chances de l'être aussi* » (Lignier et Mariot, 2013, p.198). C'est pourquoi se pose également la question de l'impact de la communauté. L'approche de Wittgenstein et celle de Vygotski montrent des rapprochements possibles sur ce point. Toutes les deux postulent la nécessité d'un contrôle exercé par la communauté sur l'usage des mots et de leurs significations par les « apprenants », « *sans ce contrôle initial du tuteur, le novice se trouve dans l'impossibilité de participer aux pratiques*

sociales et de s'y accomplir (...). Le contrôle quotidien des pratiques des novices par la communauté apparaît en effet comme l'une des conditions non seulement de l'apprentissage effectif d'un jeu de langage, mais aussi de l'émergence d'une forme de vie sociale », (Bertone, 2011, p.50). Cette idée suppose que, en accord avec Wittgenstein, soit développée une conception de l'enseignement en tant que « dressage » de liens de signification entre un mot et son usage. Ce « dressage » amène à un « étalonnage partagé (de l'expérience) sous la forme de jugement de base de ce qui est évident » (Williams, 2002, p.116).

Le développement cognitif, à la différence de l'apprentissage qui est social, correspond à un processus d'individualisation d'une vie sociale qui préexiste toujours. De manière plus exacte, il correspond à l'appropriation (apprentissage) par l'enfant des instruments symboliques ordinairement manipulés dans son milieu de vie (Bertone, 2011).

Le concept de « dressage » développé par Wittgenstein autorise (et conditionne en partie) l'émergence d'intentions et de significations individuelles ainsi que la participation subjective à des formes de vie sociale (Berducci, 2004 ; Bertone, 2011 ; Le Du, 2004).

« On retrouve cette idée de Wittgenstein sous la plume de Michel Le Du lorsqu'il évoque la relation entre psychisme individuel et socialisation. L'auteur écrit notamment que le mental ne s'obtient pas par une sorte d'ascèse et de séparation d'avec le social : tout à l'inverse, ce qu'il y a de caractéristique dans nos propres façons ordinaires de penser et raisonner est finalement ce qu'il y a en nous de plus social. Le fait que les règles soient des standards de correction et qu'il soit impossible de les établir en complète autarcie concourt, de façon essentielle selon l'auteur, à socialiser l'esprit » (Bertone, 2011, p. 198).

Vygotski à l'instar de Wittgenstein, réintroduit dans la psychologie la totalité du monde social, les mots que l'enfant mobilise ne sont pas

abstrait : ce sont ceux de la société. Apprendre à penser pour un enfant revient à apprendre à utiliser pour son compte un langage profondément ancré dans une histoire et une culture collective (Lignier et Mariot, 2013, p.199).

1.2 Des dispositions incorporées

La sociologie « dispositionaliste » a elle aussi fait le constat que chaque individu apprend à parler, à penser, à juger, et à apprécier tel ou tel goût progressivement au gré des différents liens de dépendance (pour le jeune enfant) puis d'interdépendance qui l'ont constitué.

Fondateur de ce courant, Bourdieu a cherché à dépasser le questionnement classique qui vise à savoir si, inversement, l'individu primait sur le collectif ou si le collectif primait sur l'individu en redéfinissant la notion de collectif. Le collectif, pour l'auteur, ne peut être réductible aux institutions, il se dépose dans les agents par incorporation des normes et des valeurs du groupe d'appartenance. Bourdieu confère donc au corps un rôle majeur dans les apprentissages. Le corps est donc une mémoire active, le lieu d'inscription des règles, des normes et des valeurs du groupe (« lex insita ») ajustant les pratiques en dehors de tout calcul stratégique voire de toute référence consciente. L'agent est simplement le représentant de son groupe social dont il a incorporé les normes. Cet habitus de classe³ repose sur deux piliers : l'hexis et l'éthos. L'hexis corporel est constitué d'un ensemble de conduites fortement intériorisées au point de devenir des dispositions permanentes (la démarche, la manière de porter sa tête, celle de se tenir en société font

³ P. Bourdieu n'évoquera que très tardivement l'existence d'habitus individuels, il s'est de fait essentiellement intéressé à l'homogénéité entre agents produite par l'habitus de classe.

partie de l'hexis). L'autre dimension de l'habitus, nommée par P. Bourdieu l'Ethos concerne les dispositions éthiques.

Pour l'auteur le corps est une sorte « *de pense-bête* » qui « *entraîne l'esprit sans qu'il y pense* » (Bourdieu, 1980, p.115). Une des originalités de ce modèle sociologique est de rejeter la dualité entre corps et esprit⁴. Le corps en tant que véhicule des habitus⁵ est donc l'outil d'une transmission souvent infra-consciente des dispositions sociales et des goûts (alimentaires, sportifs, esthétiques...). L'habitus pour Bourdieu et ses épigones, conçu comme la forme incorporée de la condition de classe (et des conditionnements sociaux qu'elle impose) est bien alors au centre de l'expérience « de classe » comme mécanisme tout à la fois d'intériorisation (d'incorporation précoce) et d'expression des dispositions ainsi acquises (Bourdieu, 1980).

L'ajustement produit par l'habitus de classe va interdire à l'agent d'adopter certains comportements tout comme certaines ambitions rejetant d'emblée les moins conformes aux normes intériorisées, les jugeant alors comme des « folies ». Qu'un ouvrier veuille devenir président de la République l'amènera à combattre son propre habitus limitant ses ambitions au raisonnable probable⁶. L'habitus impose donc « une

⁴ Pour affirmer que le corps est source d'une intentionnalité en soi et pour soi l'auteur est obligé de mobiliser des idées phénoménologiques chères à Merleau-ponty pour venir à l'appui de sa sociologie structurale (Bourdieu, 1992)

⁵ L'*habitus* correspond à un ensemble « *de dispositions incorporées et intériorisées par l'individu déterminées par ses positions dans les divers champs sociaux, un « champ social » étant un ensemble de positions, de hiérarchies, et de rapports historiquement constitués entre les individus et les objets sociaux* ». *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. Le sens commun, 1979, p. 137.

⁶ Comme l'a expliqué par exemple Philippe Poutou candidat (NPA) d'extrême gauche suite à l'émission on est pas couché de Ruquier (avril 2017), un ouvrier doit faire face à la fois au mépris de classe et à la propre limitation personnelle de ses ambitions. Une des stratégies majeures des classes dominantes consiste à rabattre leurs prétentions des classes dominées. L'imposition morale est réussie dès que les dominés considèrent leurs prétentions comme illégitimes et renoncent à concourir, ou concourent battus d'avance. De *La reproduction*, jusqu'à *La Domination Masculine*, Pierre Bourdieu dénoncera ce mécanisme de violence symbolique aboutissant à l'intériorisation et à l'acceptation par les agents de leur propre domination.

soumission immédiate à l'ordre social et incite à faire de nécessité vertu » (Bourdieu, 1974, p. 25).

Bourdieu et ses épigones n'attachent pas toujours la même importance au langage dans le processus d'apprentissage. En fonction des objets d'études, il occupera une place majeure ou des plus réduites. De ce point de vue, les travaux ethnographiques de Wacquant sur l'apprentissage de la boxe au *Boys Club* Woodlawn à Chicago sont ceux qui minimisent le plus le rôle du langage dans l'apprentissage ; au point de passer sous silence l'usage ordinaire du langage dans l'entraînement des boxeurs parce que les règles de l'art pugilistique, précise l'auteur, « se ramènent à des mouvements de corps qui ne peuvent s'appréhender complètement qu'en acte » (Wacquant, 2002, p.60). L'entraînement, en effet, repose sur une conception de l'apprentissage « mimétique et visuel » de la boxe (2002, p.116). Wacquant insiste sur le fait que la boxe se caractérise surtout par une « économie de mots » et prétend que l'essentiel du savoir pugilistique se transmet par le biais d'une « *communication silencieuse, pratique, de corps à corps* » sans intervention explicite de l'entraîneur (2002, p. 112). Sa description sociologique se réduit en fait à l'observation des dispositions corporelles débarrassées du langage et de la parole forcément secondaires dans le processus d'incorporation (Lahire, 1998).

Les principales remises en cause du modèle de l'habitus portent sur son homogénéité et sa persistance qui n'ont de sens que dans le cadre d'un monde stable permettant ainsi une reproduction de classe parfaite. Lahire rectifie cette théorie, parce qu'elle suppose une unité excessive au sein des classes et des fractions de classe. L'auteur ne se satisfait pas ainsi de la description d'une opposition tranchée entre une classe dominante cultivée, une classe moyenne caractérisée par une « bonne volonté culturelle » et une classe populaire censée souffrir d'une indignité

culturelle permanente (Lahire, 2004). Non seulement les classes ne sont pas mobilisables comme un seul homme, mais l'homme est pluriel (Lahire, 1998) ; ce qui remet en question la théorie bourdieusienne d'un parfait ajustement entre les dispositions des agents, les positions qu'ils occupent dans le champ et leurs prises de position. Le modèle de la légitimité culturelle de Bourdieu (opposant haute culture à culture peu légitime) n'est pas aboli par Lahire mais déplacé à un niveau intra-individuel⁷. L'auteur met en avant la lutte de soi à soi : entre le soi adepte des pratiques légitimes et le soi adepte des pratiques illégitimes, bien que l'éclectisme culturel des goûts puisse être revendiqué.

Lahire apporte une autre rectification importante au modèle initial de Bourdieu. Les dispositions, en tant que passé incorporé, jouent moins comme des inclinaisons permanentes que comme des capacités potentielles mobilisables. Pour Lahire, les dispositions à agir et à croire ne se déclenchent pas de manière systématique, mais peuvent être activées ou désactivées par l'individu en fonction du contexte, ce qu'il définit par l'équation synthétique « *Disposition + contexte = pratique* » (Lahire, 2012). Son programme de recherche, qui vise à faire tenir ensemble dans l'analyse de l'action, le poids des déterminations et le poids du contexte, lors de l'action située est à même d'encourager ou d'entraver les dispositions. C'est donc la transférabilité des dispositions d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, allant de soi dans la théorie de Bourdieu, qui est remise en cause par l'auteur de l'homme pluriel.

Lahire, a limité l'usage de la théorie des champs. Selon lui, elle « *rend aveugle aux phénomènes d'appartenances ou d'inscriptions*

⁷ Dans *La culture des individus* (Lahire 2004) démontre qu'on a plus de chance de rencontrer des profils culturels dissonants que consonnants. Plus on prend en compte un nombre important de variables (habillement, santé, automobile, sport, vacances,) plus on aboutit à des profils dissonants et plus les variations intra-individuelles sont importantes. Un individu qui, par exemple, aime les séries américaines mais qui s'interdit d'en regarder au profit de la lecture de textes savants reproduit la domination des pratiques culturelles légitimes à l'intérieur de lui-même.

sociales multiples qui sont cruciaux dans des sociétés hautement différenciées » (Lahire, 2006, p.65). L'auteur reproche, par exemple, à Bourdieu d'avoir pris Flaubert comme modèle pour la construction du champ littéraire, alors qu'en tant que rentier il n'en constituait que l'exception confirmant la règle (de la double vie entre emploi rémunérateur et écriture).

Pour autant, ces rectifications du modèle de l'habitus n'empêchent pas Lahire d'être en accord avec Bourdieu pour penser que plus l'individu est présenté comme singulier et autonome, plus il convient de mettre à jour la fabrication sociale des individus. Ainsi, le collectif « *gît dans les plis les plus singuliers de l'individu* » (Lahire, 2013, p.11). Pour Lahire aussi le collectif existe à l'état incorporé. À l'opposé des tenants de l'action comme une aventure strictement individuelle, ne voyant dans la réalité sociale qu'une construction fragile, éphémère et toujours à rejouer, Lahire souligne donc le poids des dispositions objectivables.

1.3 Le non-appris et l'appris : capacités anthropologiques et normatives

Lorsque l'individu agit, il vit des expériences par le prisme d'autres expériences vécues en amont. Ces expériences s'enracinent *via* deux types de capacités : des « capacités ou dispositions anthropologiques » et des « capacités normatives » (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012 ; Gaudin, 2014 ; Wittgenstein, 2004).

Les capacités ou dispositions anthropologiques peuvent être définies comme des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité (Gaudin, 2014), telles que, par exemple, la capacité générale de mimétisme ou encore la capacité à agréger un « air de

famille » entre différentes expériences vécues (Williams, 2002 ; Wittgenstein, 2004). Nous retrouvons ici le concept de « disposition » anthropologique plutôt que celui de « capacité ». Les dispositions sont des potentialités permanentes et non encore actualisées contrairement aux « capacités » normatives qui rendent présentes, moyennant une formation, les performances de l'agent. Ces dispositions paraissent fondamentales lorsqu'il s'agit de questionner la problématique de l'apprentissage.

Il est par exemple possible pour un enfant, un apprenant ou un novice, de reproduire une action observée sans pour autant en saisir les intentions, celles-ci n'ayant pas été explicitées par l'adulte ou le formateur. On pourrait parler en quelque sorte de dispositions à mimer un comportement ou une action. De même, l'individu est anthropologiquement pourvu d'une disposition lui permettant de signifier des ressemblances ou des « airs de famille » pour reprendre le concept de Wittgenstein, entre plusieurs expériences vécues. *« À tout instant, il est donc en capacité d'étalonner une expérience professionnelle par une autre parce qu'il signifie que tel évènement ou tel comportement présente une ressemblance avec un évènement ou un comportement antérieur ayant fait l'objet d'un travail de formation avec les formateurs »* (Gaudin, 2014, p.100).

Dans le programme développé par Bertone (2011 ; 2015) et Chaliès (2012 ; 2015), ces dispositions anthropologiques sont comprises comme « un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain » (Chauviré, 2002, p.43) permettant l'acquisition de capacités dites « normatives » (Wittgenstein, 2004). Ces dernières sont des capacités « apprises » ou socialement construites contrairement aux dispositions anthropologiques et, quelle que soit leur nature (langagière, visuelle, gestuelle, sensorielle...), elles peuvent être rattachées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004). En d'autres

termes, elles peuvent être associées aux raisons qui poussent l'individu à agir comme il le fait. Ainsi, « *chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles* » (Gaudin, 2014, p.101). La possibilité d'une signification de l'expérience présuppose une capacité normative et non pas seulement anthropologique qui est « d'emblée publique », pour reprendre l'expression de Ricoeur (1986), « *parce que liée à des règles sociales qui lui donnent à la fois une signification et une syntaxe, l'expérience n'est identifiable, descriptible et évaluable par le sujet, que par l'usage de ces règles comme instruments d'interprétation et jugement* » (Bertone, 2011, p.33). La position de Ricoeur donne aux règles un statut fondamental dans la possibilité de mise en récit, d'analyse et d'interprétation par l'individu de son expérience en interaction avec autrui. « *C'est dans les termes de en fonction de (...) telle règle symbolique, que nous pouvons interpréter tel comportement comme signifiant ceci ou cela. Le mot « interprétation » doit être ici pris dans le sens de Peirce : avant d'être à interpréter, les symboles sont des interprétants de conduite. Prise en ce sens, l'idée de règle ou de norme n'implique aucune contrainte ou répression. Avant de contraindre les normes ordonnent l'action, en ce sens qu'elles la configurent, lui donnent forme et sens. Il peut être utile ici de comparer les manières dont les normes règlent l'action à la manière dont les codes génétiques règlent le comportement pré-humain* » (Ricoeur, 1986, p.272).

Pour comprendre le sens des actions d'autrui, il convient méthodologiquement de le questionner sur les raisons de ses actions. Cela revient en fin de compte à accéder aux « règles », prises dans le sens de Wittgenstein, qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions. Les capacités normatives, ou plutôt chacune de nos capacités

normatives, intègrent la règle comme raison de l'action de l'individu (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005).

Cette/ces raison(s) peuvent être rapportées par l'individu lui-même s'il y a été formé (avec des dispositifs de type entretien d'autoconfrontation) et/ou par un observateur s'il est familiarisé avec les règles du domaine social en question - soit pour cette étude l'enseignement - si on les questionne sur le pourquoi de l'activité réalisée et/ou observée (Chauviré, 2004).

Comme le précise Ogien, pour comprendre l'action d'un individu il suffit qu'il y en ait un deuxième qui peut lui conférer une intention et énoncer la règle qu'il suit pour faire ce qu'il fait (Bertone, 2011). L'essentiel dans cette étude tient au fait de considérer que les règles « existent » dans et par les pratiques qui consistent à les citer ou les invoquer dans l'apprentissage, ainsi que dans le fait de les identifier chez les autres qui les suivent ou chez soi. Pour le dire différemment, l'accès à la connaissance, consciente et dicible, de tel ou tel comportement d'un individu revient à saisir les raisons de ses actions, ce qui implique d'accéder aux règles apprises et suivies à l'instant considéré en le plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de ses actions (Ogien, 2007).

Il est important de noter que les capacités normatives impliquent soit l'existence de règles dont elles constituent le « suivi », soit l'existence « d'actions gouvernées » par ces règles (Gaudin, 2014). Les capacités normatives supposent donc l'existence de règles conscientes et dicibles, mais aussi l'existence d'actions résultant d'un apprentissage par « immanence » (Ogien, 2007), c'est à dire l'apprentissage souvent involontaire des différentes formes langagières ou gestuelles que l'individu s'approprie et qui lui permettent de se faire comprendre par autrui, mais aussi de s'emparer de comportements sociaux et individuels,

normatifs, mais aussi et surtout nécessaires au développement de sa pensée (Cavell, 1996 ; Laugier, 2009). Ce type d'apprentissage ne sollicite pas une prise de conscience de ce qui est fait et ne permet pas à ceux qui apprennent de s'en justifier après coup. Cependant, il est fondamentalement conscientisable et dicible moyennant une formation réflexive (Gaudin, 2014).

En dehors des capacités normatives et des langages appris, l'expérience sociale reste inintelligible pour soi et pour les autres (Bouveresse, 2003). Sans langages « appris », il ne reste plus à l'individu que les langages naturels de l'espèce pour comprendre l'action d'autrui. C'est dans cette acceptation que l'on prétend que l'action est « muette », du fait qu'il ne s'agit pas là d'une compréhension de l'action en ce qu'elle a de social et des circonstances en ce qu'elles ont d'institué.

Les postulats avancés dans cette étude permettent de poser l'hypothèse que les significations construites sont indissociables des contextes socioculturels dans lesquels elles émergent et que les « formes de vie » (Wittgenstein, 2004) auxquelles les sujets participent sont à la fois l'expression de critères collectifs d'intelligibilité et de besoins, de désirs et de réactions naturelles individuelles. *« L'ensemble de ces motifs et intentions ne peut être envisagé ni par un observateur ni par l'acteur lui-même, en dehors de la signification de l'action inscrite dans un contexte institutionnel. Pour cela il suffit de comprendre (participer à) la forme de vie qui est à la fois psychologique et historique. Il s'agit donc bien en ce sens d'une anthropologie sociale de l'expérience humaine en ce sens que ce n'est pas seulement selon des « dispositions » individuelles (et universelles) à percevoir, penser ou agir que l'expérience est identifiée et jugée, mais dans un rapport à des instructions relevant d'une institution et d'une communauté de pratiques. Du coup, la place de l'apprentissage des règles et de l'activité de formation est centrale dans cette conception*

de la signification partagée de l'expérience et de l'émergence d'une « pensée sociale », dont la grammaire assure la permanence et la stabilité nécessaires à la construction d'une identité professionnelle » (Bertone, 2011, p.39).

1.4 Les contraintes du social

1.4.1 Prendre en compte les statuts

Nous avons vu précédemment que l'usage de la parole et du langage est d'emblée social. Mais le social et les collectifs qui le composent, ne signifient pas juste se retrouver ensemble dans une même pièce pour interagir. Le social renvoie à des rapports de légitimité et à des rapports de force, source de dissymétrie dans les obligations des uns envers les autres. On a donc du mal à suivre l'hypothèse d'Habermas, dans *Théorie de l'agir communicationnel*, suggérant que les acteurs peuvent échanger des arguments sans contrainte ni poids du rang et des statuts, dans une sorte de communication pure (Habermas, 1987).

C'est sans doute pour prendre son autonomie théorique par rapport à l'école de Francfort dont il est issu que Habermas fait la part belle à la « *raison communicationnelle* ». Sans retourner à un monde tout en rapport de force qui pourrait nier que le social est composé de groupes et d'individus dotés d'une plus ou moins grande légitimité, d'une plus ou moins grande autorité, faisant que la voix de certains est plus écoutée et porte plus loin que la voix des autres. De même, les prises de paroles ne sont pas distribuées de manière égalitaire. Si tous ont de bonnes raisons de prendre la parole, seuls certains s'y risquent (en particulier dans l'espace public). Habermas lui-même ne s'y trompe pas et ajoute à « l'agir communicationnel », « l'agir stratégique » où l'individu prend en compte

les coûts-avantages de sa prise de parole. La meilleure manière d'échapper au réductionnisme argumentatif (de l'agir communicationnel) comme au réductionnisme ramenant la prise de parole à un calcul d'intérêt (agir stratégique) consiste à prendre en compte simultanément les deux dimensions (Lemieux, 2007). Les statuts des acteurs ne sont pas de simples effets de contexte qui pèseraient, de l'extérieur, sur eux. Ce sont des contraintes intériorisées qui produisent du raisonnement. Quand le stagiaire et le tuteur se plient au dispositif du conseil, ils n'abandonnent pas leurs statuts, au contraire, ils les intègrent. Leur prise de parole est en elle-même, un marqueur de statut (obligation de retenue ou non de la critique, possible recours ou non à des arguments d'autorité ou d'intimidation, possible orientation de l'échange ou non...).

En sociologie, le statut renvoie le plus souvent à la position occupée dans un système social. D'où les métaphores spatiales pour l'évoquer (on parlera de statut élevé ou inversement de basse position). Goffman dans *Stigmates* montre que tout individu est doté d'une identité statutaire apparaissant immédiatement aux yeux des autres qui vont chercher à le catégoriser. Toute personne porteuse d'un stigmate va, par exemple, soit tenter de le dissimuler (pour éviter le discrédit) soit au contraire chercher à en tirer profit en l'exposant. Le statut est directement perceptible dans les agencements entre individus, mais aussi entre objets (le dominant a le plus grand bureau, le plus bel ordinateur...). Le statut s'offre à voir par ses effets.

De la position statutaire découle un ensemble de rôles et de prérogatives. Le statut définit ce que chacun peut attendre du comportement des autres. Un autre facteur concerne ce que Goffman appelle le degré d'accessibilité. Par exemple, le temps d'attente jugé acceptable pour l'obtention d'un rendez-vous auprès d'un collègue

enseignant-chercheur sera moindre que celui admis pour un rendez-vous avec un Président d'université.

Tous les codes et en particulier ceux de politesse et de savoir-vivre (Picard, 1983) inscrivent comme priorité le repérage des rangs sociaux et détaillent les marques corporelles de déférences ou de préséance à fournir dans les échanges⁸. Les signes de politesse sont avant tout des marqueurs statutaires⁹. Ces marqueurs sont surtout perceptibles en début (prendre contact), et en fin d'interaction (prendre congé). Les gestes d'entrée dans l'interaction sont strictement codifiés selon des critères d'âge (c'est au plus jeune de saluer le plus ancien), de sexe (c'est à l'homme de saluer la femme) et de rang (un individu de rang inférieur se lève s'il est assis, s'incline s'il est debout, et laisse au supérieur l'initiative du rapprochement).

Le statut permet donc d'anticiper en partie le déroulement d'une interaction¹⁰ sur la forme comme sur le fond. La relation fait que les individus sont plus ou moins ouverts aux écarts à cette prévision. Le tuteur sait globalement ce qu'il peut attendre comme forme de respect statutaire de même le stagiaire sait globalement les preuves discrètes d'acceptation des statuts en place qu'il doit fournir (même si l'échange est présenté comme égalitaire). Sur le fond, le dominant statutaire contrôle le déroulement de la séquence d'interactions en pouvant manifester

⁸ L'ordre des présentations découle simplement de l'ordre de préséance : la personne qui a le rang le plus élevé doit être renseignée la première sur l'identité de son interlocuteur. On nomme toujours en premier celui qui a le statut le plus bas. Quand les présentations sont faites, c'est à la personne au statut le plus élevé de tendre la main. Être présenté c'est participer à un certain ordre social, c'est entériner l'ordre des préséances.

⁹ Des obligations sont attachées aux deux positions, haute et basse. De la position haute, il est attendu que toute marque de respect entraîne du respect et de l'intérêt « en retour ». Les obligations attachées aux positions basses veulent de la retenue dans l'expression, par exemple personne ne dit en public « salut, mon pote » au Président d'Université. Cela peut se dire en privé, mais commettre cette faute interactionnelle en public vise juste à marquer de manière outrancière sa proximité avec l' élu.

¹⁰ Les enfants sont tout à fait capables, par exemple, de saisir l'importance du statut de la personne invitée au domicile familial (Duret, 1998).

contrairement à celui statutairement dominé, des signes d'impatience (et la clore, si à ses yeux, elle s'éternise), d'agacement (si à ses yeux elle est décevante) ou et de réprobation plus nette que le dominé. Le dominant peut demander au dominé de lui parler « franchement » ou « sans crainte » mais ces demandes sonnent comme des rappels de l'écart statutaire. Un dominé n'emploiera guère des expressions comme « n'importe quoi » ou « c'est nul » très usitées entre pairs. Pour marquer son désaccord, il exprimera avant tout un doute, une interrogation (« est-ce que c'est vraiment utile de faire ça ? », « est-ce que l'on ne pourrait pas penser à ça aussi ? »...).

Le statut une fois acquis l'est au moins pour un temps donné. La relation entre le tuteur et le stagiaire confronte un individu au statut stable et un individu au statut transitoire qui doit encore payer un prix d'entrée dans le groupe statutaire des titulaires. La mobilité sociale (reclassement ou déclassement) est aussi un pilier de la sociologie des statuts.

Bien réelle, la dissymétrie entre stagiaire et tuteur ne peut pourtant accréditer la vision d'un monde bâti sur des classements catégoriels fixes. Ainsi, l'usage du concept de « domination » comme en parle, par exemple, Bourdieu dans *la domination masculine*, ne semble pertinent que dans un social unidimensionnel où s'opposeraient de façon univoque, le légitime et l'illégitime, le dominant et le dominé. Impossible d'imaginer une domination totale et sans limites du tuteur à laquelle ne répondrait que l'oppression absolue et infinie des stagiaires. En effet, la domination est toujours relative (Bourdieu, 1998).

D'une part dans une société pluraliste, au sein d'une même arène, peuvent cohabiter plusieurs systèmes de valeurs qui permettent aux

individus de se confronter sans nécessairement se retrouver aliénés ou aliénants¹¹.

D'autre part, il existe de nombreuses arènes ayant chacune ses normes de régulation de la domination. Dominant dans une arène, on peut se trouver dominé dans une autre.

Si l'acteur n'est, ni une fois pour toutes ni totalement, dans une position de dominant ou de dominé, en quoi cela se traduit-il dans la sociologie que nous souhaitons mobiliser ? D'abord cela permet au chercheur de se dégager du souci normatif d'avoir à prendre parti (Boltanski, Thévenot, 1991). Cette attention est, par exemple, particulièrement nécessaire dans les cas de désaccords et de disputes. Ce type d'échanges représentent des moments d'incertitude sur les compétences et les statuts des acteurs et donc sur les ressources qu'ils peuvent mobiliser. En cela, les épreuves représentent des objets majeurs pour la sociologie pragmatique comme nous allons le voir au point suivant.

1.4.2 Constitution des règles dans l'interaction

A côté du courant « dispositionaliste », la sociologie pragmatique représente une autre tendance vivace de la sociologie. En effet, les sociologues, pour articuler la dimension collective et les parcours personnels, ont longtemps pris pour variables privilégiées l'origine sociale et la position sociale. Cette inclination postulait une forte reproduction sociale et de fait un important déterminisme. Ainsi l'origine sociale était considérée comme fortement prédictive des trajectoires sociales et des comportements. Certes, aujourd'hui encore en terme

¹¹ Cela revient à reconnaître une pluralité de régimes, et non pas l'axe unique dominant/dominé, légitime/illégitime, auquel la sociologie de P. Bourdieu nous a habitué.

probabiliste, un fils d'ouvrier a plus de chance de devenir ouvrier que celui d'un ministre, mais on ne peut se satisfaire d'une liaison directe entre origine et destin individuel.

La sociologie pragmatique a recours à quatre principaux concepts : l'épreuve, la controverse, l'affaire et enfin, le régime d'action.

1.4.2.1 L'épreuve

Le passage d'épreuves individuelles constitue le processus majeur pour définir l'individu contemporain (Martucelli, 2006). L'individu qui échappe à la reproduction n'est plus une anomalie déviante par rapport au moule social. Dans une société d'individus, les épreuves sont données comme des outils de construction de soi (Martucelli, 2006 ; Garnier, 1995 ; Chateauraynaud, 1991 ; Duret, 2009)¹². On ne peut réduire les épreuves à celles les plus instituées. Les épreuves servent de filtres de décantation à l'individu qui s'affine et se parfait au fur et à mesure de celles-ci. Ainsi tout au long de la vie les individus sont confrontés à un ensemble d'épreuves, des plus ponctuelles aux plus quotidiennes. Passer le permis de conduire est une épreuve ponctuelle, soigner son apparence en est une quotidienne. Les épreuves sont des moments où les hiérarchies sont mises en cause, où l'ordre social est en délibéré, où la nature du lien entre les gens ne va plus de soi. Le résultat des épreuves n'est pas totalement prévisible, mais il a souvent un effet instituant. L'issue d'une épreuve peut transformer une institution, un dispositif. Par exemple, en cyclisme l'épreuve du dopage amène les institutions sportives à créer de

¹² Aujourd'hui certes, tout un chacun n'est pas doté des mêmes capitaux de départ, ni des mêmes dispositions (Lahire, 2004) et de fait le résultat aux épreuves les plus instituées (épreuve scolaire, épreuve professionnelle) n'ont pas le même poids sur le destin des individus. Réussir un concours d'une grande école a, par exemple, des conséquences plus importantes et plus durables que gagner un concours de pétanque en vacances au camping. Mais, réussir un concours de grande école modifiera également plus le destin d'un fils d'ouvrier que d'un fils de grand patron.

nouveaux dispositifs. Les épreuves affectent l'ordre social, considérer par exemple le stage comme en étant une, c'est présupposer que le tuteur, même si son statut est garanti, peut voir sa grandeur remise en cause, de même, la grandeur du stagiaire n'est pas invariable.

1.4.2.2 La controverse

Suivant Lemieux on peut définir la controverse comme un conflit triadique dans lequel le juge est la personne du tiers. « Conflit triadique » veut dire que si il apparait un différend entre les membres de la dyade ils auront recours au public qui pourra prendre parti pour l'un ou l'autre des protagonistes (De Blic, Lemieux, 2005).

1.4.2.3 Le concept d' « affaire »

Dans une affaire, le différend est rendu public et le tiers est souvent un acteur social de grande taille (comme, par exemple, l'opinion publique). Dans l'affaire (contrairement à la forme scandale), ceux qui accusent peuvent se voir accusés en retour comme, par exemple, dans l'affaire Dreyfus où s'est développée une contre argumentation du type « Les coupables sont ceux qui accusent Dreyfus ». Le passage du scandale aux affaires a été très étudié (notamment en sport Duret, Trabal, 2001).

1.4.2.4 Le concept de régime d'action

Boltanski et Thévenot postulent l'hétérogénéité fondamentale de l'action sous-tendue par une pluralité de régimes d'action. Les régimes

d'action ne sont pas à confondre avec les raisons d'agir, ils se manifestent, dans la conduite des acteurs, par des contradictions, des ruptures et des basculements qui servent d'accroche au chercheur. Ce qui peut être considéré comme un ratage ou une faute dans un régime peut être une réussite dans un autre.

Ainsi, dans « *Le devoir et la grâce* » Lemieux propose une analyse grammaticale de l'action. Dans une perspective universaliste reliant la sociologie et l'anthropologie, il essaie de repérer les règles qui traversent les cultures et le temps. Réinterprétant les principes de Durkheim à travers le filtre de la théorie interactionniste de Mead, l'auteur s'intéresse aux règles dans l'action saisies dans l'interaction.

Pour tenir le pari de l'universalité de certaines règles (par opposition au relativisme et à l'ethnocentrisme) Lemieux distingue trois méta-règles que l'on retrouve présentes (bien que sous des formes différentes) dans toutes les cultures (Lemieux, 2009). Premièrement, il repère celle du don et du contre-don fondée sur le principe universel de la restitution. Il n'y a pas de société où donner, accepter de recevoir et rendre ne soit pas une règle connue. Deuxièmement, il pointe celle de l'auto-contrainte présente, là aussi de manière universelle, par exemple dans l'interdit de l'inceste. Il n'y a pas de société où les individus pour vivre ensemble ne s'imposent pas à eux-mêmes et par eux-mêmes des contraintes et des interdits. Enfin, troisièmement, il souligne le caractère universel de l'obligation de justifier ses actions et en fait le pilier de la méta-règle de distanciation. Ces trois « méta-règles » ne désignent pas un contenu identique selon les cultures, mais des logiques d'actions typiques, des capacités anthropologiques, reconnaissables dans toutes les sociétés, à travers l'espace et le temps.

Dans l'approche grammaticale proposée par Lemieux, comprendre, c'est expliciter les règles qui orientent les interactions des acteurs. Ces règles ne déterminent pas les actions, elles sont accomplies dans l'action. Savoir reconnaître la règle en train de s'accomplir est indispensable pour analyser une situation. Dans cette perspective il est crucial pour l'auteur de décrire, comprendre et expliquer, dans cet ordre. La description est donc une « *tâche techniquement première* », s'inscrivant dans une tradition wittgensteinienne (Lemieux, 2009, p.101-104). La règle est donc un opérateur spécifique de *compréhension* (et non pas seulement d'explication).

La règle n'est pas cachée « dans la tête » des individus, elle est au contraire observable publiquement dans l'enchaînement des actions. Plaidant pour « la grammaticalisation du monde », Lemieux se défie des approches individualisantes. Pour lui il n'y a pas d'action purement individuelle. Dans les interactions, pour identifier le suivi des règles il faut prêter attention à l'action en retour (les actions-réactions significatives). Les individus qui agissent, le font toujours dans une relation : toute action est prise dans une interaction, ou plus précisément, dans une action en retour d'une autre action. Une action qui confirme une action précédente correspond dans le vocabulaire de Lemieux à une « grâce », inversement l'action qui contredit l'action précédente est assimilée à un « devoir ». Devoirs et grâces s'accomplissent toujours dans des situations singulières. Les réactions ne sont pas prédéterminées, elles n'en sont pas pour autant totalement imprévisibles ; en effet elles sont le produit d'« attentes » (appel au respect des devoirs et rappel des règles) et d'« élans » (attirance exercée par les grâces et la conformité aux règles). Le motif de l'action doit donc être observable dans la situation d'interaction : « *Je trouve dans le soupir de mon interlocuteur une raison de m'arrêter de parler* » (Lemieux, 2009, p.102). Le concept de « raisons

d'agir » est ici entièrement interactionniste. Aucun individu ne peut donc à lui seul imposer les règles, sauf à considérer l'autre comme un esclave (et à condition que l'autre accepte ce statut) ; une coopération (même minimale) doit donc s'établir. La transgression de la règle n'entraîne pas forcément une réprobation ouverte de la part du locuteur. Ainsi la tolérance à l'incorrection grammaticale peut parfois entraîner une notification allusive et ironique des fautes commises (un sourire narquois peut, par exemple, suffire).

Pour Lemieux, la grammaire est « l'ensemble des règles à suivre pour être reconnu, dans une communauté, comme sachant agir et juger correctement (Lemieux, 2009). La « grammaire » se distingue cependant d'un simple ensemble de normes de valeurs partagées parce qu'elle est produite dans l'action. Une faute grammaticale peut être le fait de l'acteur lui-même ; mais elle peut aussi être le fait du descripteur lorsque celui-ci commet « une erreur de Fraser »¹³. Il s'agit d'une erreur commise par le descripteur quand il projette des propriétés connues sur un objet inconnu. Condamnant ainsi par avance toute compréhension de l'action hors du système de référence du descripteur, cette erreur est la source de nombreux contresens.

Un système de règles est à la fois assez malléable et pourtant hiérarchique ; l'auteur se demande pourquoi, pour un groupe, à un moment donné, telles règles sont incontournables alors que d'autres non ? Pour lui le barreau supérieur de l'échelle de la hiérarchie des règles est constitué par la règle la plus actuelle que l'on peut appeler « la dominante ». Mais les tendances à agir transportent aussi la mémoire des interactions passées dans les interactions présentes.

¹³ Wittgenstein reproche à Frazer d'avoir adopté au sujet des rites primitifs qu'il a observés un parti pris trop critique pour pouvoir vraiment les comprendre (« L'observant jouer j'en conclus qu'il joue vraiment mal aux échecs. Et cependant c'est aux dames qu'il est en train de jouer »).

1.5 La sociologie pragmatique repose sur dix principes

1.5.1 Un principe empirico-conceptualiste

La sociologie pragmatique n'est pas une science spéculative. Mais la deuxième condition, tout autant nécessaire, est la conceptualisation. Le but n'est pas seulement de recueillir des données (Barthe *et al.*, 2013).

1.5.2 Un principe de réflexivité.

Le sociologue ne peut se concevoir dans un rapport d'extériorité avec les phénomènes qu'il étudie. L'objet ne se présente pas sous une forme objective, mais il est toujours socialement construit. Le sociologue doit faire un effort pour comprendre les liens qui l'unissent au phénomène qu'il étudie. Il doit comprendre son enracinement social. La réflexivité porte sur les méthodes choisies pour faire exister la réalité (Nachi, 2006).

1.5.3 Un principe de capacité à la justification des acteurs

La sociologie pragmatique évite de rabattre la critique des acteurs sur une stratégie¹⁴. Il s'agit de renoncer à l'opération de « dévoilement » qui suppose pour le sociologue à se placer en position supérieure et normative. Le but est alors de démêler ce que le discours des acteurs contient en compétences à la stratégie et au calcul de l'intérêt, mais aussi

¹⁴ Il s'agit d'essayer de dépasser les dénonciations croisées entre un individu qui en dénonce d'autres au nom de la critique de l'intérêt personnel, critique à laquelle il s'expose lui-même en retour quand ils sont attaqués au nom des intérêts personnels, les acteurs ont beau jeu de retourner l'accusation en disant « vous nous dénoncez mais en fait c'est par intérêt personnel, vous voulez prendre notre place, etc... ». Interpréter en termes de stratégie, amène toujours le sociologue à prendre parti, ce qui n'est guère compatible avec l'exigence de neutralité axiologique.

en compétences à la justice et au jugement moral irréductible aux intérêts. Il convient donc de reconnaître des compétences plurielles d'un acteur contradictoire.

1.5.4 Un principe de pluralisme

Proche du précédent, il suppose qu'il y ait plusieurs principes de justification. L'action ne peut être jugée en fonction d'un seul système de normes et de valeurs, car le faire conduirait à un contresens où le descripteur de l'action projette ses propres valeurs sur celui qu'il observe (Lemieux, 2009). Il existe en matière d'argumentation plusieurs principes de justice concurrents (Boltanski et Thévenot, 1991).

1.5.5 Un principe d'épreuve (de reconnaissance des compétences)

Il ne suffit pas que l'acteur soit doté de compétences, celles-ci doivent être reconnues (ou non). Ce qui amène ces sociologues à s'intéresser aux processus qui font qu'on est reconnu compétent ou incompetent, c'est-à-dire poussé vers les sommets ou vers la sortie (Chateauraynaud, 1991). D'où une affinité de cette sociologie avec les théories de l'étiquetage de Becker. Coller une étiquette, c'est toujours une prise de risque pour qui est jugé, mais aussi pour le juge. En effet, un possible discrédit pèse sur la personne qui est qualifiée, mais aussi sur celle qui le qualifie. L'acteur est menacé de sanction quand il commet une erreur de catégorisation (considérer le stagiaire nul quand il est fort ou inversement juger le tuteur insuffisant quand les autres le jugent tout puissant). Tout jugement est ratifié par un groupe, ce n'est donc pas une

opération isolée. De même, la compétence n'est pas attribuée une fois pour toutes, l'ordre social est dynamique (Dodier, 1993).

1.5.6 Un principe de distinction entre la réalité et « le monde »

Cette approche d'inspiration pragmatiste se donne comme fondement théorique la pensée de Dewey en philosophie et de Mead en sociologie. Les auteurs se focalisent sur les situations dans lesquelles les acteurs se livrent à la critique, c'est-à-dire à des *disputes* et à des *controverses*. Dans *De la critique*, Boltanski essaie de traiter de la relation entre, « d'un côté, ce qui dans le social se tient de manière stabilisée et, de l'autre, ce qui se trouve frappé d'incertitude. La réalité tend à se confondre avec ce qui paraît se tenir, en quelque sorte par sa seule force, c'est-à-dire avec ordre et permanence, et rien alors ne permet de comprendre la mise en cause de cet ordre. » (Boltanski, 2008, p.91). L'auteur distingue deux niveaux : celui de la réalité et par opposition celui d'un fond qu'elle ne peut recouvrir. « Ce fond, nous l'appellerons « le monde », considéré comme étant – pour reprendre la formule de Wittgenstein – tout ce qui arrive » (Boltanski, 2008, p.93). Tandis que la réalité est une construction visant à échapper à l'incertitude, « le monde » est en incessant bouleversement. On ne peut donc pas connaître la réalité, mais simplement essayer d'avoir un « point de vue » sur « le monde » dont elle émerge. Or, pour mettre un terme à la dispute des points de vue et pour dire ce qui va faire partie ou non de la réalité, aucune autorité (en régime démocratique) n'est assez puissante pour garantir l'unanimité¹⁵. Il

¹⁵ « La seule solution envisageable est donc de déléguer la tâche de dire ce qu'il en est de ce qui est à un *être sans corps*. Seul un être sans corps peut cesser de « considérer les objets en se plaçant parmi eux » pour les « voir *sub specie aeternitatis* » et les « considérer de l'extérieur », pour reprendre une formulation utilisée par Wittgenstein dans les *Carnets 1914-1916*. » (Boltanski, 2008, p.117). Cet être sans corps, capable de circuler dans le social sans s'attacher à une cause, tout en ayant une vision d'ensemble de la situation n'est autre que le sociologue qui se comporte alors comme une institution.

est alors nécessaire de suivre les acteurs dans le travail collectif de définition de ce qu'ils sont, plutôt que de tenter de leur imposer de l'extérieur une définition d'eux même. Il convient aussi de suivre les controverses à travers lesquelles ils essaient de transformer des parcelles du monde en réalité. Ce suivi repose sur deux piliers :

1.5.6.1 L'empirisme radical

Connaître quelque chose c'est savoir ce que sont ses effets pratiques. Si les acteurs croient qu'une chose est vraie alors cette chose est vraie dans ses conséquences (Dodier, 1993).

1.5.6.2 La continuité entre le savoir et l'action

Connaître et agir sont deux univers en continuité. Savoir, par exemple, qu'on est anorexique, ou alcoolique c'est déjà commencer à guérir¹⁶.

1.5.7 Un principe ethnométhodologique

Les faits sociaux doivent être considérés comme des processus d'accomplissements et non comme des choses arrêtées. Il s'agit également de respecter l'interdit d'inspiration ethnométhodologique selon lequel aucun élément extérieur à l'ordre qui naît de l'accomplissement de l'action ne doit être pris en considération par le chercheur dans l'analyse de cet accomplissement. Ainsi le passé (l'histoire individuelle de chaque acteur) ne peut être mobilisé en tant que source d'explication que s'il a été rappelé explicitement par l'acteur lui-même (Hennion, 1993).

¹⁶ A. Strauss, suggère qu'en mécanique dès qu'on commence à identifier d'où vient une panne de moteur on commence à réparer. On ne peut pas isoler la connaissance et l'action ; les individus n'ont pas une conception contemplative de la connaissance mais liée à l'action.

1.5.8 Un principe de symétrie

Les arguments de ceux qui ont perdu les controverses, et dont la parole ne compte plus ou si peu, doivent pourtant être traités à égalité avec les arguments des vainqueurs. Mais évitons un contresens fréquent dans l'interprétation de la pensée de Bloor : le principe de symétrie sert surtout à comprendre comment s'installent et se perpétuent les asymétries. Le principe de symétrie ne signifie pas qu'il faudrait n'entretenir que des relations entre égaux. C'est précisément l'inverse. Imaginer ce qui se passerait si « le monde » était symétrique permet de montrer à quel point il ne l'est pas.

1.5.9 Un principe d'incertitude

L'agencement de la vie sociale est soumis à une incertitude. Une épreuve sans incertitude n'est pas une épreuve (Chateureynaud, 1991 ; Garnier, 1995). Il s'agit de renoncer à l'attribution des places à l'avance. Il est impossible de déterminer, avec certitude, ce que sera la réalité et encore moins ce que sera « le monde ». Plus encore que la réalité pensée donnée objective, c'est la lutte entre sa réaffirmation et sa révision qui est au centre des analyses de la sociologie pragmatique.

1.5.10 Un principe de montée en généralité

Suivre les acteurs est nécessaire, mais insuffisant pour mener un travail scientifique. Cela suppose la capacité à mettre en équivalence

générale un cas singulier. Il faut (limite du rapprochement avec l'éthnométhodologie et la « grounded theory ») sortir de l'indexicalité de la situation,¹⁷ mais la montée en généralité est une compétence critique des acteurs. La capacité de déplacement dans le social, garantie par la neutralité du chercheur, constitue en revanche la principale avance qu'il possède sur l'acteur qui, loin d'être un « idiot social », partage par ailleurs les mêmes capacités critiques que lui. Généraliser revient alors pour le sociologue à comprendre et à restituer les figures d'opposition, de compromis ou d'accords entre les points de vue. Pour ce faire, il est indispensable d'éviter de prendre parti « de donner raison », mais se contenter de « montrer les raisons » (Heinich, 1997). Un sociologue qui prend parti ne peut rien faire de plus que les acteurs, il apporte sa voix, mais sacrifie sa capacité de déplacement dans le social puisqu'il est attaché à la cause qu'il défend (Duret, 1999 ; Garnier, 1995).

¹⁷ L'usage d'une cocotte-minute est indexicalisée mais le mode d'emploi est partageable en toute généralité et donc opère une désindexicalisation.

Chapitre 2 : Une lecture théorique de la formation des enseignants à partir des postulats retenus dans cette étude

Des principes d'apprentissage issus d'une théorie anthropo-culturaliste déployée dans un collectif d'enseignants.

2.1 Le collectif comme source et ressource de l'apprentissage

La notion de collectif dans cette partie s'appuie sur une perspective développementale développée par Vygotski et reprise par Clot. Ce dernier postule que l'activité collective apparaît deux fois dans le développement de l'activité individuelle ; une première fois au niveau social puis au niveau psychologique, « d'abord en tant que catégorie interpsychique, ensuite comme catégorie intrapsychologique » (Clot, 2008). L'individu devient sujet psychologique quand il « *se met à employer à son propre égard les formes mêmes de conduites que les autres ont employées en premier lieu envers lui* » (Vygotski, 1978, p.141).

Il semble intéressant de noter d'autre part que les différentes formes de travail collectif ont de caractéristique la concertation et la négociation afin de surmonter les conflits du réel (De La Garza et Weill-Fassina, 2000). Pour Clot, l'instrument du travail collectif est le genre professionnel, dans le « travail collectif » se mobilisent des « instruments génériques » (Clot, 2008). Cependant, tout travail collectif n'implique pas un collectif de travail (Benchekroum et Weill-Fassina, 2000). L'histoire du management en témoigne, les ouvriers à la chaîne de l'entreprise taylorienne ou fordiste sont engagés dans un travail collectif, mais

parcellisé dont l'articulation leur échappe. Ils sont donc solitaires au sein d'un travail collectif. Le collectif de travail donne lieu « simultanément à plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier, un respect durable de la règle par chacun, ce qui impose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles vers leur intériorisation » (Cru, 1995).

La construction générique comme le souligne Weick renvoie à un répertoire d'actions et de règles et c'est grâce à une communication continue que les échanges et les compréhensions partagées se développent et se maintiennent (Weick, 1995). Clot suggère à ce sujet de « regarder la coopération (possible ou non) dans un collectif de travail comme la re-création dans l'action et pour l'action d'une histoire qui pour n'appartenir à personne en particulier, se présente (ou pas) comme un instrument personnel pour chaque professionnel (c'est la mémoire générique du milieu). Cet instrument devient alors un outil pour vivre de nouvelles expériences » (Clot, 2008). Dans le rapprochement et la collaboration interentreprise, la distance de culture organisationnelle et la distance dans les manières d'appréhender le travail dans un même genre professionnel compte plus que la distance géographique ou la différence de taille entre firmes (Mayrhofer, 2002).

Clot définit le concept de genre professionnel comme un intercalaire socio-symbolique, corps dévaluations communes, qui intercède dans l'activité personnelle et opère de façon tacite. C'est un « *répondant professionnel qui, traversant l'activité de chacun, met justement chacun à l'intersection du passé et du présent. Autrement dit, le répondant générique du métier* » (Clot, 2008, p.149). Le genre professionnel agit comme une sorte de « mètre étalon » délimitant ainsi ce qui est juste, « déplacé » ou inaccompli dans le métier. C'est donc un socle de valeurs intégrateur. On peut aller plus loin et avancer l'idée que

la santé au travail se dégrade sans attendus génériques disponibles. Clot spécifie à ce titre que lorsque le collectif se réduit à une collection d'individus exposés à l'isolement, le travail collectif est privé de collectif de travail, l'histoire du genre professionnel dégénère et la production des attendus génériques est mise en souffrance. Sans « répondant » ou « surdestinataire » (Bakhtine, 1984), le travail individuel se trouve confronté aux mauvaises surprises d'une organisation du travail qui laisse « sans voix » face au réel (Clot, 2008).

Mais l'expérience générique précisément ne se transmet pas. Chaque individu au travail ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. De manière plus spécifique, l'activité personnelle se construit en s'appropriant le genre professionnel grâce aux échanges du travail collectif, *« c'est elle qui chaque fois de manière singulière lie et relie les objets du monde, autrui et le sujet lui-même par l'entremise des instruments techniques et symboliques réunis dans le genre. Le collectif de travail, d'abord source, est métamorphosé à son tour en simple ressource singulière de l'activité individuelle sans laquelle, en retour, il n'aurait pas lui-même de devenir possible »* (Clot, 2008, pp.154 -155). Dans un premier temps au service de l'activité individuelle, le collectif doit évoluer en moyen pour le développement de l'activité de chacun. Par conséquent, *« le genre professionnel, loin d'être un système abstrait de normes, toujours égal à lui-même, ne peut rester vivant qu'englouti dans le feu de l'action individuelle et collective, dans le cycle des échanges intersubjectifs, déchiré par les contradictions vivantes du travail, pour revenir enfin, éventuellement, saturé de variantes et chargé de nuances, avec une stabilité toujours aussi provisoire »* (Clot, 2008, p.155). Autrement dit, il s'agit donc de faire vivre le collectif dans les individus et entre les individus afin que celui-ci devienne source et ressource du développement de chacun au travail.

Le collectif est vu ici à l'intérieur de l'individu comme instrument se développant en fonction des échanges extérieurs.

Cependant, sans la maîtrise du genre, que Clot qualifie de « données disponibles », dont le professionnel doit réussir à disposer pour lui-même, son activité individuelle ne sera jamais vraiment sienne.

Mais, s'extraire de l'activité collective ou de l'activité d'autrui ne relève pas d'un travail isolé. C'est par l'enchevêtrement des différentes façons de réaliser une même chose dans un milieu professionnel que l'activité personnelle se développe, « *c'est en apprenant à distinguer les autres entre eux que je parviens à me distinguer d'eux* » (Clot, 2008, p.157). Vygotski avançait déjà qu'une action peut se libérer de celle des autres dès lors qu'elle est reproduite. Un peu comme si un novice réussissait à dépasser l'activité partagée grâce aux instruments de celle-ci en les remaniant à son propre compte, comme une sorte de « stylisation » de l'activité (Vygotski, 1997). Le style, définit sous la plume de Clot fait du genre professionnel le point de départ de la transformation potentielle de la règle « officielle », « *le style, loin d'être un écart à la norme est une reprise et une relance de la répétition collective au-delà de la répétition. Il se repère quand l'action est répétée sans être répétitive. Il transforme les attendus génériques de l'activité en instruments pour se mesurer aux inattendus du réel* » (Clot, 2008, p.158).

L'accomplissement de l'automatisme « *ce n'est pas d'avoir fixé dans le collectif un certain enchaînement d'actions obligatoires, c'est au contraire la liberté croissante dont chacun peut bénéficier dans le choix des actions à enchaîner* » et la « *dégénérescence répétitive peut être évitée quand le développement du travail collectif entretient l'histoire du collectif de travail. Et c'est là une ressource décisive pour que l'activité individuelle d'un côté, et la tâche de l'autre, conservent un devenir* » (Clot, 2008, p.160).

2.2 Apprendre des règles et les interpréter pour se développer

Nous avons vu au point précédent qu'aucun individu ne peut agir ni décrire son environnement sans faire référence à tout un ensemble de mots, de manières de penser, d'habitudes, bref de règles qu'il ne peut être le seul à posséder. Autre façon de dire que la plupart des choses que nous faisons peuvent être accomplies en solitaire ; mais qu'en revanche nous ne pouvons être les seuls à les faire. Cet holisme classique, chez Wittgenstein, témoigne de l'impossibilité d'un langage privé et donne lieu à une lecture collectiviste du concept de règle qui porte l'idée de normativité (Laugier et Chauviré, 2006 ; Le Blanc, 2006) autrement dit institutionnellement jugé comme acceptable dans les circonstances considérées (Cavell, 1996 ; Searle, 1998).

Searle distingue les règles constitutives des règles normatives. Il définit les premières comme « constitutives » ou « attributives » de fonctions arbitraires, ces règles n'autorisent donc aucune marge de manœuvre (Searle, 1998). Ainsi, « *l'enseignement n'a de sens que parce qu'elles (les règles constitutives) sont connues et respectées par l'ensemble des membres de la communauté enseignante* » (Gaudin, 2014, p.102), ce sont par exemple, les missions officielles fixées par le Bulletin Officiel. Les règles normatives quant à elles, pré-ordonnent davantage les actions qu'elles ne les déterminent. Pour donner un exemple, « créer un climat de classe favorable aux apprentissages » se réfère à une règle normative et agir de façon acceptable dans un domaine social considéré (ici l'enseignement scolaire) nécessite donc une connaissance des règles normatives par les acteurs, par l'intermédiaire d'un apprentissage préalable (Gaudin, p.103).

Nous considérons ici l'apprentissage comme conscientisable et dicible, il n'est pas envisagé comme un processus de construction individuelle mais plutôt comme le résultat d'une démarche de transmission d'expérience (théorique ou pratique) ; *« l'usage de la règle ne peut (donc) pas à proprement parler être découvert par les élèves sur la base du tâtonnement expérimental ou de tentatives d'interprétation des circonstances de l'expérience vécue. Il ne peut être non plus un construit individuel des élèves à l'issue d'une activité de résolution de problèmes qui seraient bien définis et formalisés dès le début de l'apprentissage »* (Chaliès et Bertone, 2008, p.41). L'activité d'enseignement ostensif (c'est-à-dire énoncer clairement la règle) repose plus largement pour les enseignants ou formateurs à « dresser un lien de signification » (Bertone, Chaliès et Clot, 2009 ; Wittgenstein, 2004) entre « (a) une expérience langagière visant à nommer l'expérience considérée, (b) les exemples décrits et/ou montrés placés en correspondance, (c) les résultats attendus qui y sont usuellement associés dans la communauté » (Gaudin, 2014, p.103). Lorsque les enseignants ou formateurs enseignent une règle aux enseignants stagiaires, ceux-ci apprennent non seulement l'étiquetage langagier de la règle mais aussi le lien entre cet étiquetage professionnel, les expériences « exemplaires » placées en correspondance par les formateurs ainsi que les résultats qui y sont associés. Les enseignants novices, après avoir appris par l'intermédiaire d'un enseignement ostensif, seront alors en mesure de suivre une règle afin de mener de nouvelles actions professionnelles, d'en juger et/ou de s'en justifier.

Les circonstances données à entendre, à voir et à sentir, caractérisées comme « exemplaires » aux enseignants stagiaires sont également un aspect fondamental dans les actes d'enseignement et d'apprentissage. Gaudin souligne que *« la nature de ces expériences « exemplaires » enseignées par les formateurs pour étayer le lien de*

signification conditionne par la suite le caractère conforme ou non conforme des suivis de la règle considérée. Le suivi conforme de la règle repose donc sur un « équilibre délicat » entre les attentes de la communauté et la possibilité pour les enseignants en formation de faire usage dans leur classe des règles enseignées » (Gaudin, 2014, p104).

Le lien de signification appris permet d'autre part aux enseignants, tel un « *mètre étalon* » (Wittgenstein, 2004), de construire des préférences et des attentes nouvelles dans la perception de leur activité d'enseignement et de juger chaque situation en cours afin d'agir de manière correcte, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 2004). La règle est en quelque sorte pour l'individu comme un standard de correction, mais n'ordonne pas son application, elle a besoin d'être activée par l'individu dans certaines circonstances. L'apprentissage de règles alimente donc ce que Wittgenstein définit comme une « *grammaire* » professionnelle qui permet aux apprenants d'attribuer de nouvelles significations aux expériences vécues, lors de situations de classe par exemple, et de s'y conformer. « *En s'appuyant sur cette grammaire, ils peuvent ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard du « mètre étalon » préalablement appris et finalement agir en conséquence* » (Gaudin, 2014, p.105).

On peut constater qu'à ce niveau de développement les enseignants peuvent suivre ou ne pas suivre les règles qui leur ont été préalablement enseignées par les formateurs. La règle agit sur l'individu plus comme une autorité que comme une force, « *ce que le sujet dit ou fait obéit à des règles qui sont des règles de notre langage. Il est certes toujours possible pour le sujet de répudier ou suspendre ces règles puisqu'il peut prendre et choisir parmi elles* » (Chaliès, 2012, p.44).

Refuser en formation les règles du métier d'enseignant par exemple prive l'enseignant stagiaire de toute participation, il n'y a rien d'obligatoire à ce que le formé accepte ou suive ces règles, à la différence des normes anthropologiques qui se réalisent « malgré lui » à l'instar de tout individu biologique. Le sujet peut choisir de participer ou de ne pas participer au jeu de langage considéré et s'il décide d'y participer alors l'accord autour des règles (constitutives) en devient injonctif (Gaudin, 2012).

Wittgenstein, dans sa seconde philosophie développe également le concept de « *jeux de langage* » qu'il associe aux circonstances du suivi des règles. Ce concept fait référence aux « contextes d'activités culturellement définies » dans lesquels les individus manifestent leurs actions. Il est important de souligner que « *le concept de « jeu de langage » permet de délimiter l'espace de signification* » alors que « *le concept de « grammaire » renvoie aux règles qui régissent ces jeux de langage* » (Laugier & Chauviré, 2006, p.36).

Gaudin ajoute à ce sujet que bien que la signification d'une expérience soit déterminée par une règle, cette détermination n'est pour autant pas nette et définitive. Il précise qu'« *une même expérience peut recouvrir une signification différente selon les circonstances de son usage c'est-à-dire les jeux de langage au sein desquels elle est déployée* » (Gaudin, 2014, p.106). En définitive, le suivi des règles (donc sa signification) est rattaché aux circonstances dans lesquelles l'acteur en fait usage.

Ici, les jeux de langage sont considérés comme « *un ensemble de circonstances professionnelles dans lesquelles les enseignants en formations et les formateurs suivent des règles, car ils y voient apparaître certaines conditions de leur usage* » (Gaudin, 2014, p.106).

Il est néanmoins important de préciser, comme le souligne Leblanc, que l'individu se situe dans un « *état de flottement* » par rapport à la règle, entretenu par une vie psychique dont « *la clé* » demeure le mouvement (Leblanc, 2004). La vie psychique bricole en quelque sorte les règles ; « *elle est une véritable vie créatrice qui, sous ses apparentes répétitions, ne cesse en effet de déplacer les règles pour permettre la manifestation d'un style, ou autrement dit d'un sujet* » (Chaliès, 2012, p.46).

L'identification de la règle n'est pas une précondition pour la suivre. Nulle obligation pour l'acteur d'énoncer la règle qu'il suit, ou même de l'avoir en permanence à l'esprit. L'essentiel est qu'il la suive. Il existe de fait plusieurs niveaux d'engagements dans l'action correspondant à des niveaux de réflexivité différents : « *l'engagement immédiat d'abord ; puis une forme d'engagement plus réflexif que nous avons appelé la réalisation ; enfin, cette forme plus réflexive encore que nous avons nommée la distanciation* » (Lemieux, 2009, p. 226). Deux critères permettent de percevoir la force incorporée de la règle : le sentiment d'évidence ressenti quand on la suit et le sentiment de malaise et de faute quand on y déroge (Bourdieu, 1980). De ce point de vue, il faut éviter un contre sens courant fait dans l'usage du concept d'habitus, une fois incorporé il est souvent donné comme une réalité préexistante aux actions dont il serait le mécanisme agissant. Or, même pour Bourdieu, quand il se réfère à Leibniz, les règles s'actualisent dans l'action, il y a entre règle et action une continuité interne qui n'est pas sécable.

La mécanique de l'action n'est pas une mécanique. Ainsi les auteurs des sciences de l'intervention tout en s'attristant des formes de déterminisme sociologique, les prolongent. L'action-en-retour n'est effectivement pas systématiquement contenue dans l'action à laquelle elle est censée répondre. Le lien entre l'enseignant et l'apprenant n'a rien de

déterministe : il est grammatical. En outre connaître la règle n'est pas forcément la suivre : connaître la règle de politesse laisse la porte ouverte à l'irrespect.

2.3 Enseigner des règles pour permettre aux enseignants novices de « s'attendre » à des résultats

Un autre aspect de la formation résulte du postulat formulé en amont selon lequel faire ce qui est attendu en matière de pratiques sociales constitutives de la communauté requiert de la part des enseignants novices un apprentissage préalable de règles (Williams, 2002). Cet apprentissage permet en outre aux enseignants en formation de « *construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer a posteriori comme objet de discussion en formation* » (Gaudin, 2014, p.111), et *in fine* d'y associer une intention ou de s'attendre à des résultats lors de la réalisation d'une action professionnelle.

Le concept d'attente dans ce cadre de recherche s'apparente à celui d'intentionnalité. Il s'agit dans cette partie de montrer comment l'apprentissage/enseignement (les deux concepts étant indissociables) des règles doit amener les enseignants novices en formation à mettre en œuvre des actions intentionnelles dans leur milieu professionnel. Comme le montre le travail d'Escalié, Chaliès et Durand, il apparaît impossible à l'enseignant stagiaire de mener des actions intentionnelles et de les décrire sans une participation à un « collectif de formation » (Escalié, Chaliès & Durand, 2012).

Si l'on analyse le concept d'intentionnalité à partir d'une théorie anthropo-culturaliste (Bertone, 2011, Chaliès, 2012) nous sommes amenés à étayer le « voir comme » développé notamment par Chaliès. Selon lui, le

formé, dans notre cas l'enseignant stagiaire, « *voit comme ceci ou cela, c'est à dire en tant que ceci ou cela, parce qu'il est en capacité de dire ce qui « vaut pour » ceci ou cela dans le fait observé* » (Chaliès, 2012, p.61). Voir comme son tuteur pour un stagiaire revient à voir « sous une certaine description », « d'un certain point de vue », « sur la base d'une grammaire apprise » (Anscombes, 2002 ; Bouveresse, 1987 ; Chauviré, 2003). Ainsi, voir comme son tuteur, est-ce adopter une « intentionnalité collective » ou s'approprier ses intentions à lui ? S'il s'agit d'une « intentionnalité collective », elle débouche sur un projet collectif alors que réfléchir « dans le cadre de » permet de conserver des buts plus personnels. Mais dans les deux cas, cela revient à adopter le parti pris selon lequel l'enseignant stagiaire à l'instar de son formateur entretient avec les règles de description de leurs pratiques le même type de relations qu'un grammairien établit entre tout discours et la grammaire de la langue. C'est donc sur la base de concepts langagiers que le novice va apprendre peu à peu à juger, désigner et/ou décrire ce qui est vu. Sans cet apprentissage, « l'expérience resterait muette » (Bouveresse, 1976).

Il convient donc de se questionner sur les situations de formation qui vont permettre aux enseignants stagiaires d'apprendre des règles de métier pour être ensuite en capacité de juger ce qu'ils ont vu et/ou ce qu'ils ont vécu. Chaliès s'interroge plus spécifiquement sur la nature des situations de formation qui autorisent le novice à « user des techniques préalablement acquises pour juger de la conformité des actions réalisées ou de la similitude des événements rencontrés lors de la situation en cours avec les actions ou les événements de la situation passée lors de laquelle les règles lui ont été enseignées » (Chaliès *et al.*, 2008 ; Chaliès *et al.*, 2010 ; Chaliès, 2011 ; 2012). Les enseignants novices « signifient les événements de chaque situation de formation ou de travail en classe en réagissant à certains « aspects » » (Chauviré, 2010) « *des exemples*

constitutifs des liens de signification qui leur ont été antérieurement enseignés et dont ils usent en les transformant hic et nunc pour comprendre ce qui se joue sous leurs yeux et s'y adapter » (Gaudin, 2014, p.111). Il est donc nécessaire en amont d'aménager des situations permettant au novice d'être en mesure d'apprendre les règles du milieu professionnel dans lequel il évolue.

Pour que le stagiaire soit en mesure d'exercer sa capacité à voir comme son tuteur ou formateur, ce dernier doit initialement lui enseigner des exemples qui ne sont rien d'autre que des « aspects » de la règle enseignée (Chauviré, 2010). L'exemple est considéré comme le normal, c'est-à-dire ce qu'il y a d'exemplaire et de situé dans l'enseignement d'une règle. Autrement dit et comme le précise justement Chaliès, « *les situations qui autorisent le suivi des règles préalablement enseignées sont en effet théoriquement celles qui rendent possible au sujet de voir comme à partir d'usages transformatifs des exemples exemplaires initialement enseignés* » (Chaliès, 2012, p.62).

Le concept de voir-comme se présente ici comme l'expérience de la remarque d'un aspect (Pastorini, 2010). Lorsque le stagiaire voit comme, il « *réagit spontanément à certains des aspects constitutifs d'exemples exemplaires qui lui ont été antérieurement enseignés et dont il use en les transformant hic et nunc pour signifier ce qui se joue sous ses yeux et s'y adapter* » (Chaliès, 2012, p.63).

Il est important de souligner par ailleurs que les « aspects » sont dépendants des contextes dans lesquels la règle est enseignée, il est donc impossible de les appréhender hors du contexte avec lequel ils sont ajustés et c'est en ce sens que l'on peut les considérer comme situés.

Il est intéressant de souligner que les situations propices à l'analyse de travail dans les dispositifs de formation par alternance sont encore peu développées. De même, l'enseignement des règles est trop peu souvent

pensé en fonction des circonstances de travail dans lesquelles l'enseignant débutant devra s'engager. Plusieurs travaux ont montré la pertinence des formations de type tutorat collaboratif où les enseignants stagiaires « *apprennent de nouvelles règles professionnelles en construisant la capacité à voir-comme et à s'attendre à des événements professionnels non perçus auparavant* » (Chaliès, 2012, p.64).

Pastorini précise cependant que le voir-comme va au-delà de ce qui est perçu à travers les yeux et touche la sensibilité de l'individu dans son intégralité. C'est donc une perception à partir de tous les sens que l'on peut définir le voir-comme ou plus justement le « sentir-comme » (Pastorini, 2011). Et c'est en ce sens qu'il est difficile pour les stagiaires de s'approprier la grammaire conventionnelle permettant d'en faire une « expérience vécue et descriptible » (Chaliès, 2012).

C'est à ce niveau que la question du lien entre raison de l'action et intention de l'action se pose. Toute action intègre la règle comme raison que le stagiaire ou le formé peut formaliser si on le questionne à propos du pourquoi de son action (Chaliès, 2012 ; Chauviré, 2004). Pour spécifier cette idée, il est possible de « considérer que l'intention réside dans l'usage » (Chaliès, 2012).

Certains auteurs considèrent de manière plus spécifique l'intention comme une action décrite (Chaliès, 2012 ; Gauvry, 2010 ; Le Du, 2004). Descombes va plus loin en spécifiant que l'intention c'est « *l'action elle-même décrite* » (Descombes, 1995, p.35). C'est en ce sens qu'il semble pertinent de penser des situations de formation au cours desquelles le stagiaire décrit son action à partir d'une séquence vidéo par exemple. L'utilisation d'extraits vidéo de pratique des stagiaires dans le cadre d'un enseignement des règles (en conseil post-leçon par exemple) présente des intérêts pour les formateurs, car ils peuvent par exemple réaliser des arrêts

sur images ou revenir en arrière, ce qui permet d'accentuer le caractère ostensif de leur enseignement des règles (Gaudin 2014).

Les travaux d'Escalié, Chaliès et Durand montrent que les actions professionnelles des stagiaires en formation sont intentionnelles dans un contexte propre à un jeu de langage (comme lors des entretiens post-leçon avec de l'analyse de pratique). Les actions intentionnelles sont donc contextualisées et situées.

La question du lien entre l'action (qui est le suivi de la règle) et l'intention doit prendre en considération la supervision par les formateurs et/ou tuteurs des enseignants novices sur la conformité du suivi de la règle lors des actions menées ou analysées. Cette supervision est d'autant plus importante car les enseignants novices qui s'engagent dans les premiers suivis de règles ne s'y engagent pas la plupart du temps avec l'intention qui est habituellement associée dans la communauté professionnelle. Les actions des enseignants débutants lors des premiers suivis de règles ne sont en fait que des réponses à l'enseignement ostensif mené par les formateurs. On retrouve par exemple dans la revue de littérature de Durand l'idée que l'intention des enseignants novices est souvent celle de faire plaisir à leur formateur, les préoccupations d'ordinaire associées par la communauté de pratique leur échappent à ce stade de développement (Durand, 2009). Le postulat de Chaliès à ce sujet est que *« ce n'est qu'au travers du constat récurrent des résultats attendus de ces premiers suivis que les formés vont progressivement parvenir à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est associée par les formateurs et, usuellement, par les praticiens de la communauté professionnelle de référence »* autrement dit, en *« suivant de façon conforme et sous contrôle des formateurs les règles qui lui ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, le formé associe alors*

consubstantiellement une intention aux actions engagées » (Chaliès, 2012, p.69).

L'on peut dès lors considérer que lorsque l'enseignant novice a appris la règle, il agit en conformité avec celle-ci. Il s'engage alors dans une pratique impliquant la règle (Le Du, 2004). Si on demande à un enseignant novice de *« justifier le pourquoi de ses actions, par exemple lors d'un entretien post-leçon ou d'une séquence d'analyse de pratique, il énoncera la règle contenant l'ensemble des raisons conscientes et explicites, dont les intentions usuellement associées aux actions réalisées. L'action peut donc être considérée à ce titre comme intentionnelle »* (Chaliès, 2012, p.70).

2.4 Instauration de la présence d'un tiers au sein des conseils

Stagiaire et tuteur ont des statuts dissymétriques. En fonction de la manière dont la différence statutaire est investie, il s'opère une gradation dans la possibilité d'exprimer des désaccords. Ainsi, dans des situations très dissymétriques les stagiaires n'ont pas accès à la critique qui ne peut s'exprimer que hors de la présence du tuteur. Dans des relations moins dissymétriques, la présence d'un tiers aura une triple fonction ; premièrement, elle permettra de limiter la violence des attaques du dominant sur le dominé ; deuxièmement elle amènera le dominant à se justifier ; troisièmement, elle offrira au dominé l'occasion de profiter d'un juge extérieur lui ouvrant la possibilité d'être reconnu comme ayant raison. Celui en position haute ne peut se satisfaire d'effets d'imposition liés à son autorité statutaire. Il devient tout comme le stagiaire soumis à un impératif de justification. Ce qui change le plus fortement entre la situation dyadique et triadique est donc la présence d'un tiers qui opère un

rééquilibrage entre les deux membres de la dyade, qui se voient reconnaître un droit à peu près égal à faire valoir leurs arguments et à montrer des preuves (et cela même quand le tiers semble donner raison à la personne de la dyade au statut dominant). Si les membres de la dyade n'ont pas un droit plus ou moins égal à présenter leurs idées devant le tiers, l'épreuve est faussée (comme si en sport deux candidats à une course ne s'élançaient pas à partir de la même ligne de départ). De fait des contraintes argumentatives pèsent aussi et même alors plus fortement sur le membre en position statutaire haute (Lemieux, 2007). Comme quand des parents d'élèves participent à un conseil de classe. Devant les seuls délégués de classes, le groupe des enseignants peut se permettre quelques écarts s'il n'y a pas de parents d'élèves présents. Dans le cas inverse, ils devront maîtriser plus strictement leur langage.

Chapitre 3 : Hypothèse auxiliaire et question de recherche

Le chapitre 3 présente une « *hypothèse auxiliaire* » indexée aux hypothèses de « *noyau dur* » du cadre théorique retenu (Lakatos, 1994) présentées dans les chapitres précédents ainsi que les questions de recherche qui en résultent. Ce travail s'inscrit en partie dans un « programme de recherches » dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle et, comme dans tout programme de recherche fait de postulats théoriques, les travaux réalisés ont pour principal objet de stabiliser le « noyau dur » du programme et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires », cette dernière ayant pour fonction de le protéger en la soumettant à l'épreuve du terrain » (Amathieu, 2015, Chaliès, 2012).

Entre les postulats théoriques développés en amont et les résultats scientifiques retenus à partir de la revue de littérature présentée au chapitre 1, notre « hypothèse auxiliaire » peut donc être définie comme suit : la dyade tuteur-stagiaire ne favorise pas le jeu de l'argumentation et de la contre argumentation permettant via des accords ou des désaccords l'apprentissage de règles de métier. Les écarts statutaires et d'expertise nuisent à cette forme d'apprentissage.

Cette hypothèse se fait notamment à partir du constat selon lequel, l'enseignant novice en formation apprend des règles de métier avec lesquelles il se familiarise par l'intermédiaire d'un tuteur. Il semble pertinent de préciser que les novices n'ont pas d'attentes précises quant aux règles enseignées, elles sont d'ordre très général et liées à un enseignement théorique proposé en première année de formation. Ils construisent leurs attentes via l'enseignement de règles par leur(s)

tuteur(s) (l'expert). Un résultat est attendu à l'application/au déploiement d'une règle de métier ; il n'y a pas d'attente tant qu'il n'y a pas de résultat associé à la mise en œuvre d'une ou plusieurs règles de métier, il n'y a donc pas d'attente tant qu'il n'y a pas de règle(s) apprise(s). Seul le résultat atteint valide ou invalide les attentes de l'enseignant stagiaire.

Cette hypothèse majeure quant à la persistance d'une dissymétrie stagiaire-tuteur (non seulement des compétences, mais aussi des préoccupations) nous amène à formuler plusieurs questions de recherche qui peuvent étayer cette « hypothèse auxiliaire » :

La première question de recherche : un tiers peut-il apporter une plus-value à la formation des stagiaires en permettant à ces derniers (directéité¹⁸ avec le stagiaire et le tuteur) d'accéder ou de se familiariser avec les règles énoncées par l'expert qui étaient jusque-là inaccessibles, car trop éloignées des préoccupations des stagiaires ?

La deuxième question de recherche : les conseils intermédiaires d'un tiers peuvent-ils dresser un « lien de signification » entre, d'une part, des circonstances expérientielles identifiées, montrées, décrites, voire données à vivre et, d'autre part, l'expérience langagière visant à les nommer, c'est à dire, l'énoncé de la règle par l'expert, permettant à l'enseignant novice d'accéder aux règles du jeu de langage qui se joue lors des conseils pédagogiques ? Le tiers peut-il permettre de lever les mésinterprétations ou malentendus des liens de signification dressés ostensiblement par le formateur expert et ainsi permettre à l'enseignant novice d'apprendre des règles de métier ?

La troisième question de recherche, qui découle directement de celles énoncées en amont : un tiers peut-il permettre à l'enseignant novice l'apprentissage de règles de métier en effectuant une traduction de

¹⁸ Le concept de directéité est développé par Albert Ogien en 2007 dans *Les formes sociales de la pensée : la sociologie après Wittgenstein*.

manière ostensive et/ou ostensible à partir des propositions de l'expert (avec lequel il est en directéité) et améliore les liens de signification entre l'expérience vécue et les résultats attendus ? L'utilité d'un tiers pourra à ce titre être remise en cause lorsque l'enseignant novice aura un accès direct et total à la pratique de l'expert, dans un second temps.

3.1 Le statut de l'expérience

Nous entendons par symétrie et asymétrie dans cette recherche le degré d'égalité ou d'inégalité expérientielle entre les formateurs et le stagiaire en interaction dans les dispositifs de formation d'enseignants. L'impact de la symétrie ou de l'asymétrie est bien connu en pédagogie et en formation et renvoie à la question de l'hétérogénéité des groupes lors de l'apprentissage. L'apprentissage est-il plus effectif dans un contexte d'interactions symétriques ou au contraire, faut-il favoriser le degré d'inégalités expérientielles avec des interactions de type asymétrique ?

La littérature est assez hétérogène et parfois même contradictoire comme nous avons pu le constater dans la section précédente en ce qui concerne cette question. Certaines études ont montré les effets positifs des interactions de type symétrique sur l'apprentissage. Ainsi, Perret-Clermont, 1979, 1988 ; Mugny et Doise, 1981, Doise et Mugny, 1997 ont mis en évidence l'importance des interactions de type plutôt symétrique lors de l'apprentissage. Ces auteurs postulent que lorsque l'enfant est amené à coordonner ses actions avec un pair, c'est au travers de ses coordinations qu'il sera en mesure d'élaborer des systèmes d'organisation de ses actions sur le réel. C'est dans ces conditions de coordinations interindividuelles que l'individu, par un mécanisme de décentration, élaborera ses structures cognitives.

Winnykamen a montré que même lors d'interactions entre pairs, la symétrie n'est jamais complètement respectée et évolue au cours des interactions (Winnykamen, 1990). Doise et Mugny ont pourtant souligné que bien que les interactions symétriques semblent plus favorables à l'apprentissage, un des moyens d'engager des conflits socio-cognitifs, selon eux constitutifs de l'apprentissage, serait de constituer des groupes avec des enfants de niveaux cognitifs différents. Même si les interactions de type symétriques peuvent sembler favorables à l'apprentissage, il apparaît qu'une légère dissymétrie de compétence peut s'avérer favorable aux progrès (Doise et Mugny, 1997).

D'autre part, Vygotski montre l'importance de l'étayage lors de l'apprentissage. Vygotski et plus tard Bruner avancent que c'est au travers d'interactions sociales de type dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture par l'étayage d'un adulte ou d'un pair de niveau plus avancé.

L'apprentissage des règles de métier, appliqué à la formation des enseignants débutants, a été questionné en premier lieu à partir de ces différents concepts d'apprentissage symétrique *versus* dissymétrique. Il nous a donc semblé important de préciser ce qui est entendu dans cette recherche lorsqu'il s'agit d'experts, de novices et de tiers intermédiaires. La notion d'expert n'est pas facile à appréhender et il est intéressant pour tenter de la comprendre de se référer à l'étymologie du mot ; du latin *expertus* qui signifie d'une part celui qui a essayé, qui sait par expérience et d'autre part, celui qui a fait ses preuves à partir de l'expérience, et du grec *kratos* qui signifie pouvoir, autorité, c'est-à-dire, celui qui fait autorité dans son domaine de compétences. Lenoir, ajoute qu'il détient de l'*experientia*, c'est-à-dire qu'il a pratiqué suffisamment d'essais et qu'il les a mis à l'épreuve par le biais d'observation et/ou de manipulations répétées (Lenoir, 2004).

On constate donc dans un premier temps que la notion d'expertise est rattachée dans ses origines à celle de l'expérience. Nous allons voir, dans un second temps, ce qui est entendu par le statut d'enseignant expert à partir de la littérature et ce qui le différencie de celui de novice. Le sens commun oppose généralement le statut d'expert au statut de novice ; plusieurs recherches (Darling-Hammond et Snyder, 1992 ; Spencer, 2001) ont montré qu'un enseignant expert possède des caractéristiques spécifiques qui lui sont propres et qui le distinguent d'un enseignant novice. Ces propriétés particulières à l'expertise seraient justement issues des expériences d'enseignements et des pratiques effectives, « c'est donc par ses savoirs d'action - des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives, etc. – qui lui permettraient de mieux organiser sa pensée et de mieux orienter son action que l'enseignant expert se différencie de l'enseignant novice. Il s'en différencierait de même par *« sa plus grande autonomie, par une meilleure intégration des savoirs à enseigner et par ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées »* (Lenoir, 2004, p.11).

La littérature à propos de l'expertise enseignante montre par ailleurs que depuis le milieu des années 1990, on assiste à une reconquête de la notion d'expert dans le secteur de la professionnalisation. Nous allons voir dans un troisième point qu'à partir notamment des travaux de Schön la dimension réflexive de la pratique devient l'argument principal d'une reconnaissance de l'expertise du corps professionnel et de son émancipation du mentorat universitaire (Schön, 1990).

Cette conception du praticien réflexif s'inscrit dans le débat sur la professionnalisation du métier et sur les modalités de mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces (Tardif, 1992 ; Tochon, 1991, 2004). Ainsi, les savoirs d'action qui caractérisent l'enseignant expert ont

souvent été conçus en rupture avec les savoirs théoriques. On assiste dès lors au désintéressement des professionnels du savoir érudit, perçu comme inadéquat. Ils revendiquent une formation appuyée sur des savoirs résultant de la recherche disciplinaire. Le praticien se voit à partir de là exclu de la sphère universitaire et des activités de recherche.

La notion d'expertise suppose également un sens aigu de la communauté professionnelle. Elle s'avère fondamentale pour l'enseignement des savoirs pratiques. La professionnalisation implique donc une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire, mais constitue une culture commune, une sorte de réservoir professionnel commun qui constitue en quelque sorte le « genre » enseignant (Clot, 2008).

3.2 La présence d'un tiers : le parrain

Le tiers est défini dans un premier sens comme le troisième individu qui, interférant par sa qualité dans une interaction de deux personnes, viendrait donner une nouvelle forme à la relation en cours. Cette première conception du tiers correspond en fait à la conception commune du tiers, comme l'a montré André Bertin, « *De la façon la plus générale, l'usage commun [de la notion de tiers] signifie qu'une " troisième personne " s'ajoute à la relation duelle ou à une relation intragroupe, et interfère dans cette relation duelle ou groupale* ». (Bertin, 2005, p.40-41).

Il s'agirait donc d'un troisième individu ou, par extension, d'un troisième groupe qui influencerait la relation de deux autres individus ou de deux autres groupes.

Cette conception simmélienne a été poussée par Théodore Caplow qui souligne que : « *l'interaction est le processus social de base grâce auquel les individus et les groupes exercent une influence les uns sur les autres, et c'est un processus triangulaire – ou triadique – parce qu'il subit toujours l'influence d'un public, présent ou proche* » (Caplow, 1971, p.10). Caplow a tenté de montrer que la triade est le matériau de base à partir duquel se construisent toutes les organisations. Son ouvrage « Deux contre un » vise à l'élaboration de formules permettant, en fonction de la force ou de la puissance des trois individus ou groupes en présence, la prédiction de la forme que prendra l'interaction triadique.

Les analyses de Simmel (1992) et de Freund (1983) ont montré que le tiers est un élément incontournable lorsqu'il s'agit de comprendre les processus conflictuels et les formes de négociation auxquels ils donnent lieu. Ils ont notamment montré que le tiers jouait un rôle déterminant dans la dynamique conflictuelle : si l'exclusion du tiers est au principe de la logique conflictuelle, à l'inverse, son irruption ou sa reconnaissance est à la base de la régulation, voire même le principe de toute socialisation. L'intervention d'un tiers peut en effet conduire au compromis, à la négociation et à la neutralisation des tensions, tout comme elle peut déboucher sur l'emballement conflictuel et une montée aux extrêmes ou avoir pour conséquence le renversement des alliances et des rapports de forces. Son rôle dans les conflits ou les désaccords ne saurait donc être minoré ni réduit à une fonction ou à une figure unique (Simmel, 1992 ; Freund, 1983).

Les désaccords sont susceptibles de connaître des discontinuités, des changements de rythmes, des évolutions, mais aussi des issues variables en fonction du contexte et du « jeu » des différents acteurs en présence.

Les figures contemporaines du tiers contribuent de diverses manières aux dynamiques conflictuelles (Thuderoz, 2015) et ne se limitent plus à la typologie proposée en son temps par Simmel : si le tiers peut agir en amont d'une situation conflictuelle ou de désaccord et exercer un rôle dissuasif sur les potentiels belligérants, il peut aussi en être à l'origine (le tiers comme élément perturbateur), en devenir malgré lui l'objet (le bouc émissaire) ou en saisir les opportunités (*tertius gaudens*). De même, lorsqu'un conflit éclate ou qu'il y a désaccord, le tiers peut aussi bien être amené à en alimenter la logique (comme allié, comme tiers jouant la stratégie du « *divide et impera* » ou comme tiers secourant), comme il peut à l'inverse, être conduit à la refuser, à s'y soustraire ou à s'y opposer (« camp de la paix », tiers neutre, victimes du conflit comme tiers souffrant). Mais il peut également intervenir en aval d'une situation conflictuelle et faire alors œuvre de « régulateur » en agissant comme arbitre ou comme médiateur auprès des parties et c'est cette dernière figure du tiers qui a retenu notre attention.

PARTIE 3 : MÉTHODE

Cette partie méthodologique est organisée en trois chapitres. Le chapitre 1 détaille le contexte de recueil de données. Le chapitre 2 présente le cadre organisationnel du recueil des données. Le chapitre 3 précise le cadre d'analyse des données.

Chapitre 1 : Contexte de recueil des données

Ce chapitre est organisé en deux parties. Dans la première, le dispositif de formation, support de l'étude, et ses justifications sont précisés. Dans la seconde partie, les participants de l'étude sont présentés.

1.1 Le choix du dispositif de formation support de l'étude et ses justifications

1.1.1 Une étude s'appuyant sur un dispositif de formation traditionnel

L'accès au métier de professeur dans le premier degré et dans le second degré se fait de manière usuelle via des écoles professionnelles, les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), qui forment progressivement et par l'alternance au métier d'enseignant. Leurs objectifs sont de former aux métiers du professorat, de l'éducation et de la formation. Elles proposent aux étudiants un parcours en quatre semestres, permettant la validation d'un diplôme national de master : le master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Les concours de recrutement sont organisés en fin de première année de master. La formation en alternance en deuxième année de master est rémunérée, après réussite au concours¹⁹.

1.1.1.1 Apprendre le métier dans une formation spécifique adaptée

Pour devenir professeur des écoles ou professeur de collège ou de lycée, la réussite au concours est une étape obligatoire qui suppose de

¹⁹ Devenirenseignant.gouv.fr

bonnes connaissances, à la fois pratiques et théoriques.

L'objectif des ESPE est de fournir un bagage théorique, mais aussi d'accompagner l'entrée dans le monde professionnel des futurs enseignants grâce à des cours liés à la/aux discipline(s) du futur enseignant, des enseignements orientés vers la pratique du métier, familiarisant avec la future vie en classe, de nombreux stages dès la première année de master, jusqu'à une véritable alternance en deuxième année, avec un stage en responsabilité à mi-temps en école ou en établissement scolaire, des cours partagés avec tous les autres futurs professionnels de l'éducation ainsi qu'une spécialisation progressive, en fonction de son orientation.

1.1.1.2 Être en contact avec le terrain, être en lien avec la recherche

Le master MEEF est une formation universitaire mobilisant des équipes pédagogiques issues de différents horizons. Enseignants des premier et second degrés, enseignants-chercheurs, maîtres formateurs spécialisés dans la formation des enseignants, professionnels en exercice dans l'Éducation Nationale (inspecteurs, chefs d'établissement, etc.) interviennent tout au long du parcours de formation. Le caractère pluriel de ces équipes, ainsi que la qualité et l'actualité de leur expertise, issue de leur pratique, permettent d'assurer, en situation, une formation en phase avec l'exercice du métier.

Ce travail permet de construire des compétences qui seront utiles tout au long de la carrière.

C'est précisément durant la deuxième année de master, après l'obtention du concours de recrutement que l'enseignant sera en charge d'une classe et supervisé par des formateurs. C'est spécifiquement cette année de stage dont l'issue est une titularisation qui a intéressé notre étude.

1.1.1.3 Modalité d'évaluation et de titularisation des stagiaires

1.1.1.3.1 Modalité d'évaluation

C'est un jury qui évalue l'année de stage et donne son avis sur la titularisation.

Comme le jury est souverain, il est très difficile d'obtenir des recours favorables, sauf s'il y a une irrégularité dans la procédure.

Chaque jury est composé de 5 à 8 membres nommés par le recteur parmi les membres des corps d'inspection, les chefs d'établissement, les enseignants chercheurs, les professeurs des écoles et les formateurs académiques. Le jury doit déterminer si les compétences du référentiel définies dans l'arrêté du 1^{er} juillet 2013, sont maîtrisées à un niveau suffisant.

Pour cela, il prend en compte trois avis établis sur la base des grilles d'évaluation des fiches n°11, 12 et 13 de la note de service 2015-055 :

- l'avis du chef d'établissement ;
- l'avis du directeur de l'ESPE sur la validation du parcours de formation par le stagiaire. Les modalités de validation sont variables d'une ESPE à l'autre, mais doivent prendre en compte l'engagement dans la formation et les compétences acquises ;
- l'avis de l'inspecteur : il se base soit sur le seul et unique rapport du tuteur, soit sur son propre rapport. Le rapport de l'inspecteur doit retracer l'évolution de la pratique du stagiaire et souligner les progrès réalisés.

Certaines académies ont généralisé l'inspection pour tous les stagiaires, d'autres ont également procédé à des visites conseil. Les stagiaires en renouvellement de stage sont obligatoirement inspectés.

Il existe des inspections non obligatoires en vue de préparer

convenablement son intervention. Le stagiaire doit être informé en temps utile du jour, de l'heure et de la classe dans laquelle il doit être inspecté.

L'observation de l'heure de cours est suivie d'un entretien portant sur la séquence observée, sur l'aspect didactique de la ou des disciplines, ou sur une approche pédagogique plus large.

À lieu alors une première réunion du jury. Le jury établit la liste des stagiaires ayant un avis favorable à la titularisation et convoque à un entretien les stagiaires qu'il envisage de ne pas proposer à la titularisation.

Celui-ci ne fait pour l'instant l'objet d'aucun cadrage (*temps d'interrogation, de préparation, type de sujet, évaluation...*).

S'ensuit une délibération où le jury établit une liste des stagiaires ayant un avis favorable, une liste de ceux qui sont proposés en renouvellement de stage et une liste de ceux qui sont proposés au licenciement.

En 2015-2016, près de 90% des stagiaires ont été admis et titularisés, 5% ont été placés en renouvellement, 3% en prolongation et 2% refusés définitivement.

1.1.1.3.2 Modalité de titularisation

Le recteur n'est pas lié à l'avis émis par le jury. Il peut, après examen de la Commission Administrative Paritaire Académique (CAPA), décider de titulariser un stagiaire proposé en renouvellement ou au licenciement.

C'est le recteur qui prononce la titularisation, le renouvellement ou le licenciement du stagiaire.

Les professeurs stagiaires réputés qualifiés en application du décret du 16 février 2000 sont donc titularisés par le recteur.

1.1.1.4 Un cursus de formation en alternance

Le cursus de la formation en alternance en deuxième année de master MEEF comprend : un stage en responsabilité équivalant à un mi-temps devant des élèves en école, en collège ou en lycée et des cours à l'ESPE de l'ordre de 250 à 300 heures.

Durant leur stage, les étudiants prennent la charge d'une classe. Ils enseignent aux élèves et les évaluent de façon totalement autonome, sans la présence d'un autre enseignant. Ils sont néanmoins accompagnés par un tuteur de terrain au sein de l'école ou de l'établissement scolaire et par un tuteur universitaire au sein de l'ESPE.

Au cours de cette deuxième année de master, les étudiants rédigent un mémoire professionnel, afin de s'initier à la recherche et de compléter leurs compétences. Ce mémoire fait appel tant à l'ensemble des connaissances disciplinaires et pédagogiques acquises au cours du master qu'aux compétences professionnelles développées au cours des stages.

La validation du master MEEF à la fin de l'année de master 2 est une des conditions de titularisation, tout comme l'obtention d'un avis favorable du jury académique d'évaluation du stage en responsabilité.

Ce parcours de formation est mis en œuvre dans toutes les académies françaises et notamment dans celle de l'Île de La Réunion, là où notre étude a pris racine. Ce contexte de formation, considéré comme « traditionnel », a permis de tester un dispositif de formation visant à accéder aux préoccupations des enseignants novices.

1.1.2 Étape 1 : pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel

Le recueil des données de cette étude a eu lieu à différentes périodes entre l'année 2012 et l'année 2015, dans différents

établissements solaires sur l'Île de La Réunion. Cette étude a permis la mise en œuvre d'un dispositif de formation visant à comprendre la formation disciplinaire dite « traditionnelle » d'enseignants stagiaires du premier et du second degré lors des années universitaires 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015.

Pour tenter de (d'in)valider les hypothèses, nous avons élaboré des situations particulières de formation professionnelle constitutives du dispositif de formation « traditionnel » destiné à former et à accompagner l'entrée dans le métier des enseignants novices durant les années 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015. Dans le cadre de ce dispositif, les enseignants novices étaient affectés en responsabilité devant des élèves, mais bénéficiaient d'une décharge de service afin de bénéficier d'heures de formation au sein des ESPE.

Au sein de leur établissement scolaire, les enseignants novices étaient accompagnés par des tuteurs de terrain, sélectionnés par le chef d'établissement sur proposition des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR). Les tuteurs de terrain avaient pour mission d'apporter conseils et assistance aux enseignants novices tout au long de l'année scolaire et avaient également une mission d'évaluation des enseignants novices. C'est en effet aux tuteurs que revient, entre autres choses, le rôle de certification des enseignants novices. Au terme de l'année scolaire, les tuteurs transmettent un compte rendu de l'activité des enseignants novices à l'inspecteur concerné sous couvert du chef d'établissement ou du directeur d'école.

Le terrain d'étude sélectionné pour tenter de valider nos hypothèses était celui dit de la « situation traditionnelle de tutorat » où les tuteurs étaient responsables des enseignants novices en établissement scolaire.

Traditionnellement, cet accompagnement des enseignants novices par les tuteurs se réalisait lors des conseils pédagogiques après une

observation par ces derniers de la pratique de classe de leurs stagiaires. Au cours de cette observation, les tuteurs prenaient des notes afin d'organiser au mieux l'action de formation à venir c'est-à-dire lors du conseil pédagogique post-leçon. Lors de cet entretien, les tuteurs et les enseignants novices revenaient sur ce qui avait été réalisé lors de l'enseignement en classe, analysaient les situations et envisageaient des modifications pour optimiser cet enseignement.

1.1.3 Étape 2 : Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude

Ce dispositif de formation a été mis en place dans l'Académie de La Réunion sur la base de partenariats engagés entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de notre dispositif. Il a été élaboré à partir des postulats théoriques présentés de manière plus spécifique dans la partie 2. La mise en œuvre de ce dispositif de formation s'appuie plus précisément sur une démarche de recherche dite « compréhensive » développée en premier par l'historien Droysen et ensuite reprise par Dilthey, Simmel, Weber et Schutz consistant dans ses grandes lignes à transformer le contexte de travail et les activités des acteurs y étant impliquées pour mieux l'étudier.

Par rapport au dispositif de formation usuel plus traditionnel qui consistait en un accompagnement de l'enseignant novice par le tuteur, deux principaux changements ont été opérés : le recours au visionnage de vidéos selon diverses modalités et l'implication d'un collectif de formateurs qui intègre un parrain en plus d'un tuteur. Ce dispositif de formation a servi de support à une étude de cas.

Nous avons cherché au cours de cette étape de contractualisation avec les acteurs, à créer des conditions scientifico-professionnelles

(Chaliès & Bertone, 2011). Notre premier objectif a été de se familiariser avec le terrain d'étude. Nous avons dans cet objectif rencontré chaque participant individuellement afin de leur présenter l'objet de l'étude envisagée et ses conséquences en termes de participation à la recherche. Nous avons également décrit les modifications de l'activité professionnelle entraînées par la mise en place de notre dispositif et en quoi ce dernier consistait plus particulièrement ainsi que son déroulement.

Cela a également permis au chercheur de répondre aux différentes questions posées par chacun des acteurs impliqués. Ces premières rencontres se sont produites principalement à l'université ou dans les établissements scolaires de référence des enseignants engagés, mais aussi, rarement, sur leurs lieux de résidence. Nous nous sommes efforcés au maximum de ne pas entraver l'emploi du temps des participants souvent très chargé et de faire en sorte que le dispositif mis en place à chaque fois puisse servir les préoccupations de chacun. Ces échanges ont permis de recueillir les « demandes d'aide » des professionnels, qu'il s'agisse des tuteurs ou des enseignants novices. Ces derniers souhaitaient profiter de leur engagement dans le dispositif de recherche pour optimiser leur activité d'enseignement et de tutorat et par-là même mieux optimiser leur développement professionnel.

1.1.4 Étape 3 : Vers la construction d'un dispositif de recherche visant la transformation des enseignants novices

Deux principales transformations du terrain d'étude sélectionné ont été réalisées compte tenu de nos hypothèses. La première a été le recours au visionnage vidéo. La seconde a consisté à intégrer un parrain au sein des différentes visites afin d'optimiser le suivi des enseignants novices. Le postulat était que la présence d'un parrain pourrait permettre

d'améliorer tout à la fois l'enseignement ostensif des règles, mais aussi l'accompagnement du suivi de celles-ci par les enseignants novices afin d'en faciliter l'apprentissage.

Les différents temps constitutifs du dispositif de recherche finalement adopté sont détaillés ci-dessous :

Temps 1 : observation par le tuteur de différents moments dans la classe de l'enseignant novice puis observation audio-vidéo par le « parrain » de la même séquence de classe.

Temps 2 : entretien d'autoconfrontation de premier niveau (EAC1) de l'enseignant novice par le chercheur sur les différents moments filmés dans la classe dans le but d'instruire le chercheur sur la manière dont l'enseignant novice réalise son enseignement afin de lever les éventuelles mésinterprétations.

Temps 3 : entretien de conseil pédagogique (ECP avec à minima enseignant stagiaire/tuteur/parrain) à partir du support vidéo de pratique professionnelle de l'enseignant novice réalisé lors du temps 1 et échanges sur les pratiques de classe et sur les différentes manières de s'y prendre.

Temps 4 : entretien d'autoconfrontation deuxième niveau (EAC2) par le chercheur de l'enseignant novice à propos des règles enseignées lors du conseil pédagogique par la/le tuteur et la/le parrain.

1.2 Les participants à l'étude

Cette étude de cas a été réalisée avec trois triades distinctes regroupant chacune un tuteur (TU), un enseignant novice (EN) et un parrain (PA)²⁰.

²⁰ Par convention, les acteurs de la triade 1 seront nommés EN1, TU1 et PA1, les acteurs de la triade 2, EN2, TU2 et PA2, les acteurs de la triade 3, EN3, TU3 et PA3.

1.2.1 Triade 1

L'enseignante novice

L'EN1 était âgée de 31 ans au moment de l'étude (2012-2013). Enseignante débutante à l'école maternelle Simone de Beauvoir à la Ravine des Cabris, le niveau dont elle avait la charge était une classe maternelle de moyenne section.

Elle bénéficiait d'une expérience d'enseignement d'environ 80 heures, réalisée sous forme de stages d'observation et de pratique accompagnée au cours du Master 1.

Son parcours était singulier, car titulaire d'un diplôme d'ingénieur en agriculture spécialité « Production végétale et amélioration des plantes », elle a exercé son métier d'ingénieur au sein de différents instituts et laboratoires jusqu'à l'année précédant l'obtention du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE).

La tutrice de terrain

Âgée de 51 ans la TU1 était professeure des écoles maître formateur (PEMF) à l'école primaire Jean-Paul Sartre à Saint-Pierre. Au moment de l'étude (2012-2013), elle était titulaire d'une classe de CE2 et avait une expérience d'une durée de 26 ans en tant que maître formateur.

La « marraine »

La PA1 était âgée de 35 ans au moment de l'étude (2012-2013), titulaire d'une classe de CE1 dans la ville du Port (Île de la Réunion). La durée de son expérience au moment de l'étude était de 4 ans ayant obtenu le CRPE en 2008.

1.2.2 Triade 2

L'enseignant novice

L'EN2 était âgé de 36 ans lors de l'étude (2013-2014) et enseignait au collège Albert Lourion situé au Guillaume (Île de la Réunion). Cet enseignant débutant avait en charge plusieurs niveaux de classe : une classe de 5^{ème} et une classe de 3^{ème}. Les enregistrements audio-vidéo supports à cette étude ont été recueillis avec la classe de 3^{ème} sur un cycle de hand-ball.

Son expérience d'enseignement était celle réalisée lors de son année de master 1, soit environ 80 heures sous forme de stage d'observation et de pratique accompagnée.

Avant l'obtention du concours de recrutement de professeurs des écoles, cet enseignant novice occupait la fonction de coach sportif dans une salle de sport située dans le sud de l'île de la Réunion.

La tutrice de terrain

La TU2, âgée de 46 ans, était professeure d'EPS au collège Albert Lourion, dans le même établissement que l'EN2. Elle avait une expérience d'une vingtaine d'années en tant que professeure d'EPS et de quatre ans en tant que formatrice de terrain. Cette professeure d'EPS était engagée dans les activités sportives de son établissement car elle avait en charge la section hand-ball de l'UNSS dans ce collège.

Elle a accepté avec enthousiasme de participer au dispositif de recherche.

Le « parrain »

Âgé de 26 ans et 27 au moment de l'étude, le PA2 a participé à deux des trois dispositifs testés dans cette recherche. Il a été « parrain » dans le dispositif avec la triade 2 (2013-2014) et avec la triade 3 (2014-2015).

Le PA2 était âgé de 26 ans lors du dispositif mis en place avec la

triade 2. Titulaire du CAPEPS depuis trois ans, il enseignait l'EPS au collège Juliette Dodu à Saint-Denis de La Réunion. Son rôle de « parrain » était lié à son expérience d'enseignement de moins de 5 ans, lui conférant un statut d'enseignant qui n'est plus tout à fait novice mais pas tout à fait expert. Avec « un pied dans les deux mondes », il a pu accéder à la fois aux préoccupations de l'EN2 et à celles de la TU2.

En parallèle de son métier d'enseignant, le PA2 a pris la décision de s'engager dans une thèse de doctorat à partir de 2012 et son objet d'étude portait sur l'enseignement en EPS. Cette expérience lui a permis de bien comprendre le rôle de « parrain » lors des conseils pédagogiques.

1.2.3 Triade 3

L'enseignant novice

L'EN3 était âgé de 31 ans au moment de l'étude (2014-2015) et enseignait au collège Joseph Suacot à Petite-Île (Île de la Réunion). Tout comme l'EN2, cet enseignant débutant avait en charge plusieurs niveaux de classe dans son établissement. Il enseignait l'EPS à une classe de 6^{ème} et à une classe de 5^{ème}. Le recueil de données a été réalisé avec la classe de 6^{ème} sur un cycle de basket-ball.

Son parcours en enseignement était assez riche, car avant l'obtention du CAPEPS, et après l'obtention d'une licence STAPS, cet enseignant a été contractuel en EPS durant plus de trois ans. C'est avec curiosité et enthousiasme qu'il a accepté de prendre part à cette étude.

La tutrice de terrain

La TU3 était âgée de 47 ans au moment de cette étude était professeure d'EPS au collège Joseph Suacot dans le même établissement que l'EN3. Elle avait une expérience d'environ 25 ans en tant que professeure d'EPS et de 6 ans en tant que formatrice de terrain. Cette

enseignante était spécialiste en basket et a accepté de se livrer à la recherche avec enthousiasme.

Le « parrain »

Comme spécifié en amont, c'est le PA2 qui a participé au dispositif de la triade 3. Il était âgé de 27 ans lors de la mise en place de ce dispositif (2014-2015).

Tout comme avec l'EN2, il a accompagné et conseillé l'EN3 lors des entretiens de conseils pédagogiques. Son statut de doctorant lui a conféré une expérience particulièrement adéquate quant à la place et aux directives qu'a suscitées le rôle du « parrain ».

Chapitre 2 : Cadre de recueil des données

Ce chapitre est organisé en deux parties. La première partie détaille la nature des données recueillies, la seconde présente les modalités du recueil des données.

2.1 Nature des données recueillies

Nous avons recueilli trois niveaux d'enregistrement : les leçons, les conseils pédagogiques, les entretiens d'autoconfrontation et deux types de données ont été analysés par le chercheur : des données d'enregistrement des séquences de formation et des données d'enregistrement d'entretiens d'autoconfrontation.

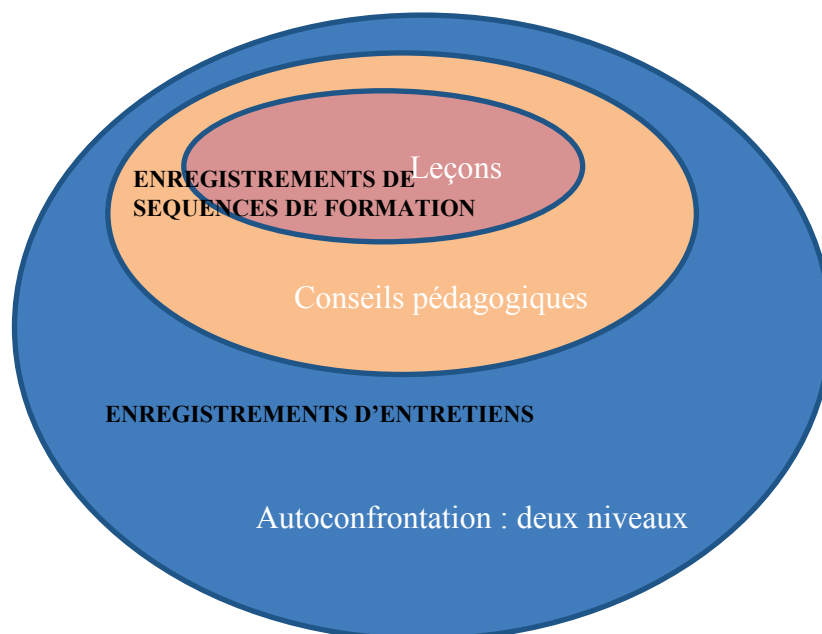


Figure 1 : schéma des différentes natures de données recueillies

Les données d'enregistrement des séquences de formation sont issues de l'enregistrement audio-vidéo des différentes séquences d'enseignement (pratique de classe des enseignants novices) et de formation (entretiens de conseil pédagogique) du dispositif de recherche. Ces enregistrements ont été accompagnés par une prise de notes du chercheur.

Les vidéos de pratique de classe des enseignants novices ont été recueillies au cours des différentes phases de pratique de leur enseignement (ateliers, échauffements, leçons, évaluation, *etc.*) et ont servi de support aux autoconfrontations de premier niveau (EAC1) et aux entretiens de conseil pédagogique (ECP).

Ces enregistrements ont permis au chercheur de se familiariser avec le terrain d'étude et ont servi de support à la fois pour le chercheur qui se fait instruire par l'enseignant novice sur son activité d'enseignement et pour l'enseignant novice qui peut s'appuyer sur la vidéo pour renseigner le chercheur sur son activité ou sur son action lors des autoconfrontations de premier niveau. Ils ont également servi de supports aux formateurs (tuteur et parrain), à l'enseignant novice et au chercheur lors des conseils pédagogiques dans la mesure où ils pouvaient s'appuyer sur des expériences passées et retranscrites par la vidéo afin de conseiller, demander une aide précise par rapport à une action ou une situation particulière ou demander un étayage plus approfondi tout en réduisant le risque d'interprétation de l'expérience passée. Mollo et Falzon (2004) souligne que l'utilisation de la vidéo comme moyen de récolte des données (le discours produit à partir de ces enregistrements) garantit les critères nécessaires à la validité scientifique : vérité, exhaustivité et fidélité. En effet, l'enregistrement vidéo garantit la restitution de l'intégralité de l'action en toute objectivité, permettant d'éviter des biais tels que la subjectivité du chercheur.

Les données d'analyse d'entretien de conseil pédagogique ont été sélectionnées ensuite par le chercheur et étaient relatives à des séquences caractéristiques au regard de l'objet d'étude.

Les données d'autoconfrontation renseignent l'activité des acteurs. Elles ont été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation de niveau 1 (EAC1) et de niveau 2 (EAC2) filmés (Photo). Les extraits vidéo supports aux EAC ont été sélectionnés par l'enseignant novice et le chercheur à partir des vidéos de pratique de classe de l'enseignant novice filmées dans une première étape pour les EAC1 et à partir des vidéos d'ECP pour l'EAC2.

Les données d'analyse ont été sélectionnées par le chercheur et étaient relatives à des séquences significatives au regard de l'objet de l'étude. Ces extraits avaient une durée totale de 15 à 60 minutes.

2.2 Modalité de recueil de données

Nous détaillons en suivant les procédures de recueil des deux types de données.

2.2.1 Les données d'enregistrement des séquences de formation

2.2.1.1 Modalités d'enregistrement audio vidéo des leçons des enseignants novices

Les leçons des enseignants novices ont été filmées en plan large afin d'enregistrer à la fois leurs activités, celles des élèves ainsi que celles des formateurs positionnés en périphérie de l'espace de travail. Des plans « plus serrés » ont aussi été effectués afin d'enregistrer des activités

menées auprès de groupes d'élèves plus réduits ou auprès d'un élève en particulier.

Les enregistrements audio-vidéo ont été réalisés à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur un pied fixe et d'un micro HF sans fil porté par les EN.



Figure 2 : enregistrement vidéo de l'activité d'enseignement de l'EN2

2.2.1.2 Modalités d'enregistrement audio vidéo des entretiens de conseil pédagogique

Les entretiens de conseils pédagogiques ont été enregistrés de façon similaire, à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur un pied fixe et d'un micro HF sans fil posé sur la table devant les acteurs (tuteur, parrain, enseignant novice et enseignant novice, chercheur). La caméra était placée en fond de salle pour permettre un enregistrement audio vidéo de type plan médium couvrant l'activité des acteurs impliqués dans la situation. Ce positionnement avait, d'autre part, été adopté pour déstabiliser le moins possible le déroulement de la situation de formation par la présence

du chercheur.



Figure 3: enregistrement vidéo d'un ECP de la triade 3

2.2.2 Les données d'autoconfrontation

Nous présentons en suivant d'une part les modalités d'organisation des entretiens d'autoconfrontation et, d'autre part, la procédure adoptée pour la réalisation des entretiens d'autoconfrontation.

2.2.2.1 Organisation des entretiens d'autoconfrontation

A l'issue de chacun des temps constitutifs du dispositif de formation, l'EN1, l'EN2 et l'EN3 ont été invités à réaliser un entretien d'autoconfrontation avec le chercheur.

Les enseignants novices ont réalisé un entretien d'autoconfrontation 1 à la suite de chaque leçon et un entretien d'autoconfrontation 2 à la suite de chaque entretien de conseil pédagogique (ECP).

Les entretiens d'autoconfrontation ne portaient pas sur la totalité de l'enregistrement audio-vidéo des séquences de formation ou de classe. En

début d'EAC le chercheur et les enseignants novices autoconfrontés sélectionnaient ensemble les différentes séquences supports à l'autoconfrontation. Pour ce faire, il était conventionnellement convenu que chaque EAC dure entre une heure et une heure trente minutes, et prenne appui sur deux à trois séquences d'une durée totale comprise entre 15 et 20 minutes.

Chaque EAC a été réalisé avec l'aide d'une caméra numérique, positionnée sur pied fixe enregistrant en continu, d'une part, la diffusion de l'enregistrement audio vidéo du temps de la formation des enseignants novices sur un écran d'ordinateur et, d'autre part, les verbalisations de l'enseignant novice autoconfronté et du chercheur. Durant chaque EAC, le chercheur et l'enseignant novice pouvaient arrêter l'enregistrement audio-vidéo et revenir en arrière en fonction du caractère significatif des évènements visionnés.



Figure 4: enregistrement vidéo d'une EAC avec l'EN3

2.2.2.2 Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation

Pour l'ensemble des EAC menés, une procédure identique a été respectée.

Au préalable, le choix des séquences audio-vidéo supports aux entretiens d'autoconfrontation a été réalisé en fonction de leur pertinence au regard des règles faisant l'objet du conseil. Ainsi, à chaque EAC1 et EAC2, les enseignants novices et le chercheur ont sélectionné collectivement les extraits les plus significatifs de la leçon ou de l'ECP au regard des règles objets de formation et des préoccupations des enseignants novices. Il s'agissait plus précisément de retenir les extraits au cours desquels les règles avaient été enseignées et/ou expliquées en entretien de conseils pédagogiques ou au cours desquels elles avaient été suivies en leçon. Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection a été réalisée sur la base de plusieurs critères avant de s'engager dans les entretiens d'autoconfrontation :

Pour les EAC1 :

- La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les séquences retenues étaient celles au cours desquelles l'enseignant novice était impliqué ;
- L'objet des séquences retenues était celui visant à instruire le chercheur sur le questionnement de ce dernier et/ou grâce à un étayage approfondi de la part de l'enseignant novice, mais aussi celles où l'enseignant novice faisait part de ses préoccupations à propos d'une action en cours, de son activité d'enseignement ou faisait référence à des conseils apportés par son tuteur ;
- L'intérêt de la séquence par rapport au suivi des règles enseignées, expliquées et/ou suivies dans la formation et son intérêt par rapport aux préoccupations de l'enseignant novice à propos de son activité

d'enseignant durant sa première année de stage.

Pour les EAC2 :

- La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les séquences retenues étaient celles au cours desquelles au moins un des acteurs était impliqué ;
- L'objet de la discussion entre les acteurs : les séquences sélectionnées portaient sur un temps d'échange entre les acteurs à propos d'une règle objet de la formation ou d'une préoccupation spécifique de l'enseignant novice à propos d'une règle, d'une action ou de son activité d'enseignement. Elles portaient, de manière plus spécifique sur les activités de conseil des formateurs (tuteur et parrain) et sur les réactions de l'enseignant novice face aux conseils proposés par les formateurs.
- L'intérêt de la séquence par rapport au suivi des règles enseignées, expliquées et/ou suivies dans la formation et son intérêt par rapport aux préoccupations de l'enseignant novice à propos de son activité d'enseignant durant sa première année de stage.

Avant chaque EAC (1 et 2), le chercheur décrivait à l'acteur concerné le déroulement de l'entretien (par exemple : « nous allons regarder ta première activité d'enseignement, je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses, puis nous pourrons en parler. Tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si quelque chose te paraît important, ou si quelque chose est significatif pour toi à un moment donné, n'hésites pas à stopper la vidéo »).

L'entretien d'autoconfrontation, c'est-à-dire le moment où le chercheur se fait instruire par les enseignants novices à partir d'un enregistrement de pratique de classe ou d'entretien de conseil pédagogique, produit un discours sur l'activité, ce discours étant

enregistré par le chercheur sous forme audio-vidéo. L'originalité de l'entretien d'autoconfrontation réside dans le fait qu'il implique une façon particulière d'analyser et de penser collectivement le travail et l'activité humaine et plus largement, les rapports humains. De manière plus générale, l'entretien d'autoconfrontation encourage l'explicitation spontanée, mais également la modification des représentations existantes et l'inférence de nouvelles représentations (Mollo et Falzon, 2004). L'entretien d'autoconfrontation constitue également une activité de type méta (activité sur l'activité) qui propose de produire du sens (par le biais du discours) à partir de ce qui est observé. Tout en incitant les enseignants novices à réfléchir à une situation en vue d'améliorer leurs pratiques, l'entretien d'autoconfrontation les amène à se décentrer de leur propre activité.

Lors de chaque entretien d'autoconfrontation, l'objectif du chercheur était la remise en situation des acteurs en provoquant les conditions d'une immersion mimétique dans la situation d'enseignement travail et/ou de formation observée (Durand, 2008). L'enjeu était pour le chercheur de demander à l'acteur autoconfronté de suspendre toute analyse de son expérience. Plus précisément, le chercheur a pu accéder aux critères d'intelligibilité de l'activité de l'acteur « en se faisant instruire » par lui sur la signification de son activité visionnée. Dans le détail, les EAC ont été conduites de façon à pouvoir reconstituer a posteriori les règles suivies par les acteurs en cours des séquences de formation et/ou de classe et de pouvoir se ressaisir des conseils proposés par le collectif. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur incitait l'acteur interviewé à :

- Identifier l'objet de son activité visionnée sur la vidéo (par exemple : « Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? »)
- Porter un jugement sur son activité (par exemple : « Comment

juges-tu l'action que tu viens de réaliser ? Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ? ») et l'objet qui y était associé (par exemple : « Quand tu dis : « Ce n'est pas clair ». Qu'est-ce que tu estimes efficace ? »).

- Justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « Qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que l'on te donne n'est pas pertinent ? »). Cette demande de justification s'est accompagnée le plus souvent de relances. Celles-ci ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ? »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur autoconfronté face à des contradictions apparentes (par exemple : « Tu me dis là que c'est plutôt bien de séparer l'enseignement et la présentation de la situation alors que tu disais juste avant que c'est à cause de cette séparation que tu as perdu trop de temps ») ;
- Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « Qu'est-ce que tu attends quand tu lui poses cette question ? »).

Chapitre 3 : Cadre d'analyse des données

Ce chapitre est organisé en deux parties. La première partie présente les différentes étapes de traitement des données, la seconde précise la validité des données.

3.1 Étapes de traitement des données

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

Étape 1 : retranscription verbatim des données

Cette étape a consisté en une transcription verbatim des données de séquences de formation (entretien de conseil pédagogique post-leçon) et de chaque autoconfrontation (EAC1 et EAC2). Cette retranscription s'est opérée de manière exhaustive. Les données apparemment sans liens ne sont pas mises à l'écart elles peuvent avoir du sens. Par exemple, si l'enseignant novice fait une digression cela peut être pour cacher sa gêne.

La principale limite de cette transcription est que le lecteur « conserve le son » mais « perd l'image », il « entend » ce qui est dit sans pouvoir s'appuyer sur la dimension corporelle de l'échange.

Étape 2 : Découpage des données retranscrites

L'ensemble de la retranscription des entretiens d'autoconfrontation a été découpé en unités d'interaction. Une unité d'interaction commence quand le chercheur repère la mise en place de l'émergence d'une réaction face à un jugement. Ces réactions peuvent entraîner un consensus (un accord) ou au contraire, une dispute (un désaccord). Consensus ou disputes se réfèrent le plus souvent à l'application d'une règle d'action.

La principale limite de cette opération est que parfois l'action est guidée par plusieurs règles. Une limite secondaire touche à l'incapacité du chercheur à repérer l'ensemble des règles déployées.

Étape 3 : Identification du jugement et de son étayage au sein de chaque unité d'interaction

Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur et son étayage ont ensuite été identifiés. L'étayage consiste pour l'enseignant novice à rendre compte au chercheur de la manière dont il s'y est pris pour porter un jugement sur les actions visionnées. L'étayage renvoie parfois à de la justification, mais pas toujours.

Étape 4 : Analyses des unités d'interaction retranscrites

Les unités d'interaction ont ensuite été analysées pour mettre en évidence la nature des accords ou des désaccords. Ainsi que le rôle tenu par le parrain dans l'ouverture ou la clôture des disputes.

Étape 5 : Traitement des unités d'interaction

Il s'agissait ici de repérer qui était à l'origine des désaccords (tuteur, parrain ou novice), qui cherchait des compromis et qui parvenait à

les établir.

Nous avons mis en évidence les différentes configurations qui se dégagent de la structure triadique parrain/tuteur/novice en repérant les alliances (parrain/novice, parrain/tuteur, tuteur/novice) et leurs transformations.

Nous avons enfin codé le recours à différents types d'arguments (autorité administrative, autorité statutaire, expertise des acteurs).

3.2 Validité des données et du traitement

La première condition de validation des données consiste à attribuer même de manière minimaliste la confiance dans le discours des acteurs. Ceci pour deux raisons, d'une part il convient d'accorder une rationalité aux acteurs. D'autre part, il s'agit de les prendre au sérieux quand bien même ils ne traduisent pas une réalité objective. En un sens, le ressenti ne déforme pas la réalité objective, il la constitue. Plutôt que de suspecter l'acteur de vouloir mentir, il convient de reconnaître qu'il exprime sa vérité même si celle-ci peut provoquer un effet induit de manipulation.

La seconde condition est de ne pas confondre validation des données et validation des résultats, tirée des données après analyse. Pour valider des données, il faut et il suffit que le chercheur puisse faire la preuve le plus précisément possible que sa position d'observateur et/ou parfois de participant aux interactions, nécessaire au recueil de données, a produit un effet qu'il a repéré et maîtrisé. À l'opposé des démarches totalement positivistes suggérant qu'il est possible de réduire à néant les effets de la présence du chercheur sur la scène d'interactions (tout effet étant alors analysé de façon critique en termes de biais) nous préférons l'idée que la présence du chercheur aussi discrète soit-elle joue un effet de déclencheur.

Le traitement s'est opéré par analyse thématique et syntaxique. Aucun usage particulier de la lexicométrie n'a été utilisé. La première opération de notre travail d'analyse a donné lieu à un codage systématique visant à distinguer les différentes séquences ou unités d'interactions. Le travail d'analyse consiste à regrouper celles-ci par thème et donc à catégoriser. Une catégorie est d'autant plus efficace qu'elle a les qualités suivantes :

- Exclusion mutuelle (chaque élément ne peut rentrer dans plusieurs catégories).
- Homogénéité : on ne peut fonctionner que sur un registre catégoriel, les différents niveaux d'analyse doivent être séparés en autant de niveaux d'analyse.
- Pertinence : les catégories doivent être adaptées aux données recueillies, elles doivent permettre de coder la plus grande partie possible du matériel.

PARTIE 4 : RÉSULTATS

Cette partie est organisée en trois chapitres. Le premier montre comment l'outil vidéo peut servir de support aux enseignants débutants afin de mieux analyser leur propre expérience d'enseignement ou celle d'autrui et comment le visionnage vidéo de pratique permet d'envisager des solutions alternatives. Le deuxième chapitre montre les conditions dans lesquelles le stagiaire se trouve soumis à l'accord ou au désaccord des règles enseignées par son tuteur et quelles sont les portes de sortie qui permettent l'apaisement lorsque celui-ci se trouve en situation de désaccord. Le troisième chapitre montre les bénéfices d'un tiers introduit dans la dyade tuteur/novice notamment lorsque le stagiaire n'accède pas aux règles enseignées par son tuteur ou lorsque ce dernier n'accède pas aux préoccupations de son stagiaire.

Chapitre 1 : La plus-value de l’outil vidéo

1.1 Le visionnage vidéo de sa propre pratique permet à l’enseignant novice de signifier son expérience

Tel « un miroir de leur enseignement » (« Like having a mirror placed in my face ») (Zhang et al., 2011), le visionnage de vidéo de leur propre pratique de classe présente comme principal intérêt de faire émerger chez les enseignants en formation des réflexions descriptives et critiques. Sans être systématique (Kleinknecht & Schneider, 2013), observer sa propre pratique de classe augmente l’activation en termes d’immersion, de résonance, d’authenticité et de motivation par rapport au visionnage de la pratique d’autres enseignants (Borko *et al.*, 2008 ; Brouwer, 2012 ; Rosaen *et al.*, 2008 ; Seidel *et al.*, 2011).

Lorsqu’ils visionnent leur propre pratique, les enseignants prennent de la distance par rapport à leur vécu en classe (Shepherd et Hannafin, 2008 ; 2009). Ils apprennent progressivement à « se connaître et se reconnaître » (Leblanc, 2009), pour *in fine* mieux repérer les composantes de leur pratique professionnelle à améliorer (Borko et al., 2008).

L’enregistrement vidéo de leur pratique leur donne en outre accès à des évènements qu’ils n’avaient pas perçus durant la leçon (Borko *et al.*, 2008 ; 2011 ; LeFevre, 2004 ; Romano et Schwartz, 2005 ; Zhang *et al.*, 2011).

Par exemple, ils peuvent plus finement identifier les effets de leurs interventions auprès des élèves, l’activité des groupes d’élèves en dehors de leur présence et leurs propres « mimiques » (Snoeyink, 2010).

Ainsi, dans l’exemple suivant, l’enseignant novice découvre des comportements d’élèves qu’il n’avait pas remarqués « *pendant la leçon, je*

n'ai pas le souvenir de les avoir vus ». Il est préoccupé par le fait que certains élèves jouent avec les balles lorsqu'il donne les consignes, mais il ne voit pas celle qu'il considère comme une bonne élève « elle a réussi à bien se cacher elle est derrière, elle est petite et je la considère comme une bonne élève en plus ».

Lors du visionnage de la vidéo, le stagiaire perçoit des choses qu'il n'avait pas remarquées pendant la leçon « *j'ai l'impression qu'elle me cherche en fait. Après coup, là, comme ça, en regardant. Parce que je viens de dire à Julien arrête la balle, et hop elle la fait sauter »* et il reconsidère son enseignement « *et c'est vrai que ça je remarque, j'ai des têtes un peu et que souvent...C'est souvent les mêmes que je remets à l'ordre et je laisse plus passer pour d'autres...Ça c'est un truc auquel il faut que je fasse attention aussi »* et envisage de faire différemment « *après du coup, le problème c'est que si je rappelle tout le temps à Julien que lui, il a pas le droit de le faire et qu'il voit les autres le faire et que lui je le reprends et que je ne reprends pas les autres, il va avoir un sentiment d'injustice, c'est normal. Je ne devrais pas la laisser faire ».*

Autoconfrontation 1 (chercheur/enseignant novice 3)

CH : tu les vois là ces élèves avec le ballon quand tu leur parles ou pas trop ?

EN3 : là non, enfin pendant la leçon, je n'ai pas le souvenir de les avoir vus

CH : c'est quelque chose qui te préoccupe là les balles ou pas trop ?

EN3 : ben oui parce que j'ai dit à Rahjendra de poser la balle, je leur ai dit de poser les ballons et tout après c'est vrai que elle, elle a réussi à bien se cacher elle est derrière, elle est petite et je la considère comme une bonne élève en plus

CH : ouais donc

EN3 : et c'est vrai que ça je remarque, j'ai des têtes un peu et que souvent...C'est souvent les mêmes que je remets à l'ordre et je laisse plus passer pour d'autres...Ça c'est un truc auquel il faut que je fasse attention aussi

(...)

EN3 : j'ai l'impression qu'elle me cherche en fait. Après coup là comme ça, en regardant. Parce que je viens de dire à Julien arrête la balle, et hop elle l'a fait sauter

CH : et ça tu ne l'avais pas vu sur le moment quoi ?

EN3 : ben non, j'ai pas fait attention non

CH : tu étais préoccupé par ta passation de consignes ?

EN3 : ouais

CH : ok

EN3 : après ça va peut-être un peu loin, mais je pense que elle, elle peut écouter en faisant sauter sa balle, alors que Julien

(...)

EN3 : peut-être ouais. Mais après du coup, le problème c'est que si je rappelle tout le temps

à Julien que lui, il a pas le droit de le faire et qu'il voit les autres le faire et que lui je le reprends et que je ne reprends pas les autres, il va avoir un sentiment d'injustice, c'est normal. Je ne devrais pas la laisser faire, mais je ne sais pas si je ne la vois pas ou, je ne me rappelle plus.

« Se voir » peut aussi créer une « dissonance » lorsque l'enseignant perçoit lors du visionnage de sa pratique une différence entre ce dont il se souvient et ce qu'il constate à l'instant présent (Baecher et Kung, 2011 ; Rosaen *et al.*, 2008). L'extrait qui suit illustre bien l'utilité de la vidéo. L'enseignant novice « se rend compte » de certains aspects auxquels il n'avait pas prêté attention lors du déroulement de la leçon « *non, c'est pas un choix, je n'y avais pas pensé quoi et là je m'en rends compte là parce que... je le vois* ».

Autoconfrontation 1 (chercheur/enseignant novice 3)

EN3 : donc là ce qui manque, mais ça fait peut-être beaucoup c'est qui doit tirer, est-ce que c'est toujours le même qui tire

CH : et la consigne que tu leur as donnée donc ils sont cinq ?

EN3 : ils sont trois

CH : ah oui, non d'accord

EN3 : ils sont trois et ils doivent accéder au panier pour tirer, mais est-ce que c'est toujours le même qui doit tirer après moi je trouve qu'il y a déjà beaucoup de consignes mais...

CH : donc tu les laisses se réguler, c'est un choix que tu fais

EN3 : non, non, c'est pas un choix, je n'y avais pas pensé quoi et là je m'en rends compte là parce que...je le vois

Un deuxième extrait illustre tout autant cette « dissonance » perçue entre le visionnage de sa pratique et ce dont le stagiaire se souvenait avoir réalisé. L'enseignante novice s'est aperçue en visionnant la vidéo que « *son seuil de tolérance* » n'était pas le même que lorsqu'elle était en classe, le bruit toléré durant la leçon ne l'est plus lorsqu'elle visionne la vidéo.

Pour résoudre son problème, l'enseignante novice envisage d'en discuter avec la tutrice ,mais le niveau d'exigence de la tutrice ne correspond pas toujours à ses attentes « *Des fois, j'en discute avec elle et les solutions ne me conviennent pas, j'veux dire j'essaie, mais c'est pas*

toujours évident, elle a des exigences très fortes... (...) je suis pas toujours capable de mettre en place les activités qu'elle propose, ou je ne vois pas tout de suite la finalité, des fois ses conseils sont pas toujours adaptés à mon niveau ».

Autoconfrontation 1 (chercheur/enseignante novice 1)
<p>EN1 : oui ! C'est fou comme le seuil de tolérance n'est pas le même. Je m'en rendais pas du tout compte de cette pagaille !</p> <p>CH : et ça te convient ?</p> <p>EN1 : euh non, pas du tout, il y a trop de bruit.</p> <p>CH : et tu sais ce que tu peux mettre en place pour gérer ce problème ?</p> <p>EN1 : ben il faut que je réfléchisse à quelque chose, peut-être en discuter avec Martine.</p> <p>CH : oui, quand tu as un problème, tu en discutes avec elle ? Tu fais tout le temps comme ça ?</p> <p>EN1 : euh ben souvent oui, mais ça dépend des fois. Des fois, j'en discute avec elle et les solutions ne me conviennent pas, j'veux dire j'essaie, mais c'est pas toujours évident, elle a des exigences très fortes...</p> <p>CH : c'est à dire ?</p> <p>EN1 : ben, je suis pas toujours capable de mettre en place les activités qu'elle propose, ou je ne vois pas tout de suite la finalité, des fois ses conseils sont pas toujours adaptés à mon niveau.</p>

L'enseignante novice va même ajouter un peu plus loin dans l'interaction que *« c'est intéressant pour ça aussi la vidéo (rires), mon seuil de tolérance est plus important en classe que sur la vidéo (rires) ».*

Dans des situations collectives de formation, la présence de pairs (comme le parrain) fournit à l'enseignant filmé un « double miroir » (« double mirror ») lui permettant, d'une part, d'accéder à des observations auxquelles il n'aurait pas pensé et, d'autre part, un soutien positif alors même qu'il est souvent très critique envers lui-même (Van Es, 2012 ; Zhang et al., 2011).

1.2 Le visionnage vidéo de conseils pédagogiques permet à l'enseignant novice d'envisager des solutions alternatives

Par l'usage récurrent en formation de ce type de vidéos, les enseignants développent leurs capacités cognitives d'observation, d'identification et d'interprétation des événements, mais aussi leurs capacités d'action en classe (Krammer et al., 2006 ; Sherin et Van Es, 2009 ; Star et Strickland, 2008) en envisageant notamment des solutions nouvelles à partir du visionnage de leur propre pratique.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant novice est préoccupé par l'installation du matériel, il cherche à « *être plus rapide* » et décide de l'installer lui-même car « *le matériel n'est pas très long à installer* », « *et c'est aussi parce que dans le projet d'EPS, en basket, il n'y a pas de compétence sur la CES2* » donc il n'y a pas de dévaluation à faire sur cette compétence.

L'enseignant novice envisage en voyant la vidéo de « *le faire placer par la dispensée* » qui « *ne travaille pas du tout* ». On peut noter que lors du précédent conseil, la question du placement du matériel par les dispensés a été abordée.

Autoconfrontation 1 (chercheur/enseignant novice 3)

CH : donc là, ta préoccupation c'est d'installer le matériel ?

EN3 : ouais

CH : et tu fais ça pour la...

EN3 : la situation suivante

CH : et tu fais toujours comme ça dans tes leçons, c'est toujours toi qui installe le matériel je veux dire ?

EN3 : hum...Non

CH : et là, pourquoi tu as choisi de le faire ?

EN3 : c'est plus rapide

CH : c'est plus rapide, c'est pour un gain de temps quoi

EN3 : ouais non parce que le matériel est pas très long à installer en fait

CH : d'accord

EN3 : et c'est aussi parce que dans le projet d'EPS, le basket, il n'y a pas de compétence sur la CES2

CH : d'accord

EN3 : du coup j'ai pas d'évaluation à faire sur...Après je pourrais le faire mais bon... Par

exemple en badminton il y a beaucoup de matériel, en athlétisme...Mais en basket, il n'y a pas d'installation de matériel particulière

CH : oui, en fait tu choisis de la faire par gain de temps, économie quoi

EN3 : après c'est vrai que j'aurai pu le faire placer par la dispensée là que je ne fais pas du tout travailler

CH : et ça ne te préoccupe pas dans l'instant, ta dispensée tu...

EN3 : non, ça c'est un truc auquel il faudra que je fasse attention

L'enseignant novice, en se voyant, lors du visionnage de la leçon, trouve de lui-même une remédiation pour résoudre son problème de voix « *je me casse la voix là et il faut que je me prenne un sifflet* ». La tutrice approuve cette remédiation alors que le parrain est plus nuancé « *ça dépend, moi, j'ai des collègues, ils ont des voix de fous, on les entend à des kilomètres* ».

Conseil (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)

EN3 : je me casse la voix là et il faut que je me prenne un sifflet

TU3 : ben bien sûr

PA3 : ça dépend moi j'ai des collègues ils ont des voix de fous, on les entend à des kilomètres

Chapitre 2 : Accords et Désaccords

Recevoir une critique de la part de son tuteur peut s'avérer problématique pour un stagiaire. Les interactions à propos des règles de métier doivent permettre l'expression de critiques recevables qui ne bloquent pas le processus d'apprentissage. L'enseignant novice est bien sûr soumis à la critique, mais elle ne s'exprime que sous certaines conditions pour être efficace (l'une d'entre elles étant l'établissement d'une forme minimale de réciprocité soumettant à son tour le tuteur à la critique).

2.1 Les conditions de l'accord

Si habituelles, qu'elles en deviennent presque transparentes, les situations où l'accord se fait entre stagiaires et tuteur attestent du bien-fondé de la transmission. Mais bien au-delà, ces accords réaffirment non seulement la légitimité du dispositif et la légitimité de la situation d'apprentissage, mais aussi plus largement la légitimité de l'école républicaine, la chance d'y appartenir, et la nécessité de la défendre.

Dans un « *je suis d'accord avec toi* », ou un « *c'est vrai t'as raison* » l'accord se fait sur l'ensemble du monde scolaire parce qu'adoptant les mêmes conduites, suivant les mêmes règles obéissant aux mêmes normes, tuteurs et stagiaires honorent finalement les mêmes valeurs. C'est cette remontée en généralité, conduites, règles, normes, valeurs qui, à la fois, permet et donne sa force à l'accord.

Toutefois, l'accord n'est pas systématique, il suppose plusieurs conditions.

La première d'entre elles est l'adhésion du stagiaire. Adhésion et accord ne peuvent être confondus. L'autorité de l'expert (le tuteur) ne s'appuie pas uniquement sur son pouvoir institutionnel. Le stagiaire créditera d'autant plus l'expert de sa confiance que ses conseils porteront en pratique immédiatement leur fruit. Un étayage efficace assurera au tuteur respect et admiration.

L'admiration repose sur une double appréciation positive portant à la fois sur les compétences professionnelles (« *conseil qui marche* », « *bonne recette* ») et les compétences liées à sa personne (« *elle est top* », « *vraiment investie* »).

La supériorité des compétences professionnelles n'est pas en soi suffisante pour susciter l'admiration, elle peut être considérée comme un simple produit du différentiel d'expérience ; il faut qu'elle soit assortie de qualités humaines qui donnent envie au stagiaire de ressembler au tuteur (par identification).

Quand le stagiaire estime avoir eu la chance de bénéficier d'un tel tuteur, il lui exprime de la reconnaissance au double sens du terme (gratitude et appréciation positive portées sur sa personne) et l'accord en est grandement facilité. Même si le stagiaire met en place des opérations de relativisation²¹, il se sent redevable de ses progrès.

Le stage est vécu par les stagiaires à la fois comme un processus de normalisation (de mise en conformité) et tout à la fois comme un moment d'individualisation voire de singularisation.

²¹ La relativisation est une opération qui sert l'accord (pour relativiser la portée de l'aide reçue) et le désaccord (comme on le verra plus loin). La première forme de relativisation du jugement porté envers le tuteur consiste à comparer « son » tuteur avec celui des autres (par le truchement des anecdotes échangées avec d'autres stagiaires) ; il s'agit de voir si le tuteur est vraiment exceptionnel ou si le traitement dont le stagiaire bénéficie est finalement celui réservé à tous les stagiaires.

L'extrait suivant illustre bien la gratitude du stagiaire vis-à-vis de sa tutrice :

Conseil (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>TU3 : après c'est ce que tu disais, tu fais ultimate après, tu vas avoir d'énormes transferts, tu vas avoir des transferts, du basket à l'ultimate y en a des tas mais après aussi, ils refont ultimate en cinquième donc ils font garder cette histoire de choix, se démarquer, ça c'est universel sur les sports co., donc cette évaluation n'est qu'un temps T sur un cursus de quatre ans voir plus avec le lycée mais je veux dire, c'est pas une fin en soi, c'est pas parce que tu es dans une séance d'évaluation que ça doit être différent d'une autre séance, pour moi c'est pareil, sauf que à eux on leur dit que ça clôture un cycle parce que comme ça on en fait un autre après, mais ma note elle est faite bien avant, sur tout le cycle</p> <p>EN3 : ouais, ouais, mais là je suis d'accord avec toi</p>	<p>EN3 : par contre, et là je suis vraiment d'accord avec elle, quand elle parle des transferts, par exemple « se démarquer », ça c'est clair que c'est commun à tous les sports collectifs et que c'est hyper important tout au long du cursus, enfin des quatre ans de collège et même après d'ailleurs, c'est ce qu'elle dit.</p>

La seconde condition pour rendre l'accord possible est que le tuteur permette au stagiaire de mener de front les deux mouvements en créant un cadre de transmission qui respecte l'individualité.

En effet, le sentiment d'entrée dans une communauté entraîne un sentiment de dépossession de soi qui en même temps est le prix à payer pour l'intégration au groupe professionnel.

L'acquisition d'une appartenance doit être rendue compatible avec la quête de singularité. Ainsi, être conforme, se sentir à sa place, disposer de solutions standards qu'emploierait tout autre enseignant à sa place, rassure fortement le stagiaire. Ne pas reconnaître que le novice est en

demande d'une recette prête à l'emploi ne rendrait pas compte de ses préoccupations.

Des savoirs prêts à l'emploi dispensent du bien-être à ceux qui y accèdent et s'en satisfont. Mais simultanément (ou même uniquement dans un second temps) le stagiaire souhaite aussi « mettre sa patte » sur ce qui lui est proposé, il cherche à trouver son propre style. Avec cette seconde préoccupation, l'accord est favorisé si les relations entre tuteur et stagiaire articulent principe de ressemblance et principe de dissemblance.

Or, les experts sont souvent tentés de transmettre une vérité extérieure aux stagiaires, alors que ces novices aimeraient aussi qu'on les aide à révéler une vérité logée à l'intérieur d'eux-mêmes. Par exemple lorsque le stagiaire reproche à sa tutrice lors d'un conseil pédagogique de lui demander de « *prendre en compte les caractéristiques de ses élèves alors qu'elle ne me prend pas en compte moi* », les conditions de l'accord ne sont pas favorables, car le stagiaire ne se sent pas respecté.

Enfin la troisième condition pour que des accords puissent advenir est que les conditions de réussite de l'épreuve fassent l'objet d'un accord initial ou si l'on préfère que ce qui est attendu du tuteur soit clarifié. L'impossibilité pour le stagiaire de savoir précisément ce que le tuteur attend de lui annihile ses efforts pour parvenir à l'accord.

Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
CH : ce conseil là du coup, il te paraît pertinent EN2 : non, en fait j'ai pas réussi à comprendre où elle voulait en venir en fait CH : d'accord EN2 : parce que...Je trouve que ce qui m'a été dit là, ça m'a rien apporté parce que, à la rigueur si le conseil est fondé, si elle m'explique comment faire, ok, mais là elle me dit...Elle me montre le résultat qu'elle voudrait avoir mais elle ne me dit pas comment CH : elle te donne un chantier de réflexion mais concrètement EN2 : elle me donne pas les outils, « faudrait ça, faudrait ça, faudrait ça »

2.2 Les conditions du désaccord

2.2.1 L'enseignant novice soumis au désaccord

L'enseignant novice distingue les critiques du point de vue de leur nombre (incessantes versus rares), de leur intensité (fortes versus légères), de leur caractère fondamental ou mineur (centrales versus circonstanciées) et enfin du point de vue de leur justice (justes versus injustes).

2.2.1.1 *Du point de vue du nombre*

L'enseignant novice a une capacité limitée (qui varie d'un enseignant novice à un autre) à recevoir, accepter et tenir compte des critiques. Trop de critiques (surtout simultanées) entraînent un surcroît d'inquiétude chez l'enseignant novice et génèrent un sentiment d'insécurité. Il peut se poser la question de comment réussir à atteindre tous les objectifs fixés par le tuteur.

Il s'ensuit l'impression déstabilisante de ne pas avoir le temps nécessaire pour faire face dans l'urgence à toutes ces exigences. Si elles ne peuvent être atteintes en même temps, comment établir des priorités ?

La prolifération des attentes démultiplie aussi les critères de réussite vers lesquels le stagiaire peut se tourner. Ainsi dans cet extrait plus les conseils se multiplient et moins il s'y retrouve « *c'est vrai que là, je suis bombardé de constats, de conseils et j'ai du mal à faire le tri (...) il y a trop (...) là, je sature* ». Le conseil devient même contre-productif « *au final tu fais le dos rond et puis tu encaisses* ».

Conseil pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
<p>TU2 : alors n'oublie pas que tu as à faire dans cette classe à des élèves qui sont déjà sportifs pour la plupart et notamment en sport collectif donc c'est ça qu'il ne faut pas perdre de vue, tu n'as pas à faire à des débutants là, ils ont déjà pour une grande partie la notion de dissociation bas-haut, montées de balle même si ils sont plus en foot pour cette classe mais les fondamentaux de la montée de balle ils l'ont que ce soit au pied ou à la main. Maintenant les problèmes de justesse au niveau des balles, ça se régule sur la situation, tu vas leur demander de ne pas perdre la balle, derrière tu mets une sanction, tu vas voir que d'eux-mêmes ils vont régler la distance, ils vont régler leur course donc voilà, c'est une situation problématique pour certains, comment trouver des solutions, à nous de réfléchir et de proposer, après bien sûr toi tu es là pour réguler, et c'est après que ton intervention va être intéressante pour eux, sur dix groupes qui passent si il y en a aucun qui réussit, tu dis stop, tu fais un retour, tu régules, et là tu joues ton rôle, pourquoi vous ne réussissez pas, quel est l'objectif de travail, comment on aurait pu faire, tu fais passer un ou deux groupes, tout le monde observe, eux, ils ont déjà cet aspect-là de l'activité, réflexion sur leur placement, c'est toujours en revenir aux caractéristiques des élèves, est-ce que c'est une classe avec qui je peux me permettre de travailler au niveau de la réflexion ou bien si c'est une classe qu'il faut que je dirige de A à Z ou si « c'est une classe qui à un moment donné, est capable de réfléchir sur son activité, apporter des solutions, et moi je ne suis là qu'en tant que régulateur, en proposant des éléments de difficulté ou au contraire en leur amenant des éléments qui vont leur faciliter la tâche. Donc c'est ça ton souci premier, c'est que tu oublies à quel genre d'élève tu as à faire, les caractéristiques des élèves, tu as tendance à les mettre un peu de côté, pour moi, il me semblait que...Non, il faut au contraire que tu te mettes à la place des élèves et que tu te dises, ils ont tel vécu et c'est pour ça qu'on disait il faut être beaucoup plus nominatif dans tes objectifs, tes catégorisations d'élèves, nommer, untel, untel, untel il fait du foot, voilà, donc au</p>	<p>CH : et ces conseils là sur les groupes hétérogènes, tu le faisais ? EN2 : c'est des choses que j'expérimente, j'ai pas encore...Mettre le plus fort avec la plus faible, affinitaire, ça dépend des activités en fait CH : d'accord EN2 : et c'est vrai que là, je suis bombardé de constats, de conseils et j'ai du mal à faire le tri CH : oui, oui, mais ça se voit d'ailleurs, tu es un peu... EN2 : ouais, il y a trop CH : ça se voit, quand j'ai re-regardé le conseil tout à l'heure et il y a toute une phase où tu te fais bombarder par M. et surtout par la tutrice EN2 : ouais, ouais, non mais c'est vrai que au final tu fais le dos rond et puis tu encaisses CH : non mais c'est pas évident, l'objectif il n'est pas là, c'est que tu puisses récupérer des conseils qui te paraissent pertinents par rapport à ce que tu fais et ce que tu dis EN2 : là je sature CH : ouais, ouais, tu fermes les yeux</p>

<p>niveau de l'expérience, de la motricité etc. avec eux je peux aller beaucoup plus loin, par contre tu en as une qui est en surpoids, qui ne fait pas trop d'activité, ben elle, par exemple, deux possibilités, ou je la mets avec quelqu'un qui est un peu moins bien sur le plan moteur, pour qu'elle s'y retrouve, qu'elle ne soit pas trop en échec ou au contraire, je la stimule en la mettant avec un bon sportif mais avec qui elle s'entend, donc on joue à la fois sur l'affinité, les comportements moteurs voilà, donc pas de frustration ni pour l'un ni pour l'autre, tu valorises le sportif en disant « il est l'exemple » puisque c'est lui qui va tirer l'autre d'accord et elle tu ne la frustres pas en disant que tu ne la traites pas de nulle parce que tu la mets avec le meilleur de la classe et tu estimes que donc, essaye toujours de prendre en compte l'élève, ses caractéristiques par rapport à l'activité qui est proposée, leur expérience personnelle et tout ce que tu peux en tirer.</p>	
---	--

2.2.1.2 Du point de vue de l'intensité

Plus la critique est forte plus le stagiaire est attentif en contrepartie, aux formes de reconnaissance que le tuteur lui accorde sur l'acquisition de ses compétences. La reconnaissance est le moteur qui permet aux stagiaires d'avancer malgré la critique. Si les interactions sont trop nettement à caractère critique l'enseignant novice s'essouffle, et se réfugie dans un désengagement protecteur qui à son tour peut s'avérer cause de critiques de la part du tuteur. Par exemple dans l'extrait suivant, le tuteur fait preuve d'une certaine violence envers le stagiaire.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>TU3 : oui, le collectif dans un sport co....Faire des passes c'est pas...C'est pas pertinent comme EN3 : pourquoi ? TU3 : c'est avoir un projet commun pour</p>	<p>EN3 : on ne se comprend pas là, parce que je trouve que finalement, le débat tourne un peu autour de pas grand chose, j'ai pas saisi le sens de... CH : je pense que peut-être qu'elle</p>

<p>mettre un panier en basket, le collectif c'est pas faire des passes, c'est pas une passe à dix</p> <p>EN3 : oui, oui</p> <p>TU3 : enfin bon là c'est parce que je t'entends</p> <p>EN3 : ouais mais parce que d'ailleurs, ils n'ont pas trouvé</p> <p>TU3 : mais par contre le mot collectif était super bien, « c'est quoi le basket ? Le marché, les trucs etc. »</p>	<p>voulait te dire que tu n'avais pas rebondi sur le collectif alors que toi tu voulais pas...</p> <p>EN3 : si j'ai rebondi, j'ai dit c'est collectif...J'ai dit que le collectif c'est pas faire des passes, alors que pour moi le collectif c'est pas que faire des passes, mais faire des passes, ça fait partie du collectif</p> <p>CH : ouais voilà, mais toi comme ce n'était pas ce que tu voulais leur faire dire, c'est peut-être pour ça qu'elle a...</p>
--	---

Le tuteur remet en cause la capacité de l'Enseignant novice à formuler des objectifs. A la limite du mépris, l'interaction aurait besoin d'être compensée par des marques de respect qui ne viennent pas. Un désaccord sur la définition de l'activité entraîne en cascade un désaccord sur les buts à atteindre, les objectifs à fixer et les situations à mettre en place pour les atteindre. S'accorder sur la définition de l'activité semble un prérequis pour évaluer l'efficacité d'un enseignement selon les mêmes critères. Le stagiaire, en désaccord avec sa tutrice, conserve son libre arbitre, mais il est très limité au niveau de l'expression de ce désaccord. Il considère son action conforme, car pour lui, « *faire des passes fait partie du collectif* » alors que la tutrice considère à l'inverse que le collectif « *ce n'est pas faire des passes* », « *ce n'est pas pertinent* » et propose une définition plus générale du basket « *c'est avoir un projet commun pour mettre un panier* ». Pour autant il n'a pas exprimé directement son désaccord.

S'interdire de formuler un désaccord est source de frustration pour le stagiaire et avive un sentiment d'injustice que l'on pourrait appeler « injustice de second niveau ». Le premier niveau de l'injustice perçue porte sur le différend en lui-même, le second niveau concerne l'obligation de se taire.

2.2.1.3 Du point de vue de la centralité

Dans une critique centrale (ou fondamentale) aucune solution n'est envisageable sans une remise en cause globale de l'activité du stagiaire. La critique de l'incohérence de son activité constitue par exemple une critique centrale, car elle est durable et ne peut pas être positivée. Quelle qu'en soit la raison le stagiaire ne peut pas se satisfaire de son incohérence. Il devra donc y mettre un terme.

En marge de ces critiques fondamentales, l'enseignant novice repère une seconde catégorie que nous appellerons « critiques circonstanciées », beaucoup plus éphémères et dépendantes des contextes. Quand par exemple, un tuteur demande à son stagiaire de prendre en compte les caractéristiques de ses élèves alors que le stagiaire ne voit ses élèves qu'une fois par semaine. Ce n'est pas le fait de prendre en compte les élèves qui est remis en cause, mais l'absence de prise en compte des circonstances dans lesquelles cet effort est exigé.

Dans l'extrait suivant, la tutrice reproche au stagiaire son manque de cadrage mais ce n'est pas un reproche récurrent, il ne vaut que pour ce jour-là, à ce moment-là.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
TU3 : oui et puis quand ils sont assis, ils ont du matériel en main, ils ne l'utilisent plus aussi, enfin je veux dire moins, tu as un ballon assis, c'est plus compliqué de l'utiliser ou de jouer, les raquettes de badminton c'est pareil, les poser au sol avec le volant et on écoute, donc il y a un moment donné où ça...Comme dis M. à un moment donné tu vas le sentir, très vite, et des fois tu es étonné, c'est pas la classe que tu crois qui va te poser problème...Et toi tu dois être davantage présent, là tu es en retrait	CH : ça tu récupères ça comme conseil ? EN3 : ouais CH : « je donne une consigne, les élèves sont assis » EN3 : ouais CH : ok EN3 : ben je peux te les dire (rires) CH : si, si, tu peux, ceux (les conseils) que tu retiens EN3 : ben, « les faire s'asseoir proche de moi », après il y a les trucs de distribuer les ballons, ça va arriver « mettre le matériel en place par un élève responsable ou dispensé »

Lorsque la critique est passagère ou semble réversible, le stagiaire est plus enclin à l'accepter ou à intégrer le conseil initialement inadéquat au regard de ses préoccupations.

2.2.1.4 *Du point de vue de la justice*

Les enseignants novices n'acceptent pas aussi facilement toutes les critiques. Ils mettent en doute celles qui leur paraissent correspondre à un simple effet d'autorité. Certes, certains stagiaires peuvent être sécurisés par des préconisations très précises, quitte à les payer au prix d'un peu d'autorité subie, mais tous souhaitent échapper à l'arbitraire.

Ainsi les critiques du tuteur sont appréciées selon deux registres : leur justesse (leur pertinence) et leur justice (rendent-elles compte de l'activité de l'enseignant novice ? Ne sont-elles pas guidées par des motifs extérieurs à la séance ?).

Dans le premier cas, les enseignants novices s'accordent ou non avec le tuteur et se justifient dans un cadre pédagogique (*« par contre là où je suis moins d'accord c'est que profiter d'un moment où ils sont tous attentifs pour donner des contenus et en donner moins s'ils ne sont pas attentifs... Moi je trouve que c'est pas judicieux »*).

Dans le second cas, ce sont les intentions des tuteurs qui sont jugées (bienveillance versus malveillance). Ainsi un manque d'écoute ou d'empathie peut être mis sur le compte d'une relation tendue (*« il n'écoute pas ce que je dis, il enchaine aussitôt, on dirait que ça le saoule ce que je raconte »*).

La critique du manque de justice engage la dimension personnelle ; elle s'accompagne d'une critique corolaire de la vision trop angélique des

conditions de stage où la relation tuteur/stagiaire serait totalement épurée et n'aurait aucun poids. Or, à la dimension strictement cognitive du tutorat vient se superposer sa dimension relationnelle affective.

L'expérience du manque de justesse peut être aisément désingularisée, alors que l'expérience du manque de justice est toujours personnalisée et référentielle. C'est toujours une expérience personnelle vécue dans une situation particulière. C'est plus qu'une simple erreur dans l'évaluation de tel ou tel principe d'intervention.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
TU2 : essaye toujours de prendre en compte l'élève, ses caractéristiques par rapport à l'activité qui est proposée, leur expérience personnelle et tout ce que tu peux en tirer	EN2 : tu vois là c'est pareil, elle me dit « il faut que tu sois plus nominatif et il faut que tu prennes en compte leur vécu » CH : oui EN2 : moi je débarque dans le bahut, ils sont là depuis la sixième, elle les connaît moi je ne les connais pas CH : oui, oui EN2 : et en fait elle ne me prend pas en compte moi, en fait le conseil est très bien, c'est un truc que je vais prendre en compte et tout, mais là, la façon dont il est donné, finalement moi j'y peux rien CH : voilà, c'est ça EN2 : et finalement elle me met dans une position où de toute façon, même si j'avais voulu, j'aurais pas pu

Ainsi la critique faite par le tuteur touche plusieurs domaines de reconnaissance de l'activité de l'enseignant novice. Honneth a établi comment le sentiment d'injustice provenait de différents besoins fondamentaux non couverts en l'absence de reconnaissance (Honneth 2000). Selon Honneth la première sphère de reconnaissance concerne les besoins affectifs fondamentaux.

Tout un chacun veut se sentir aimé, car l'amour reçu opère une confirmation de la valeur de son existence. Une seconde sphère est celle du droit au respect. La troisième sphère est celle de la valeur sociale et professionnelle de l'individu²². Cette sphère est la plus importante pour le stagiaire. A quoi cela peut lui servir d'être jugé « sympa », « drôle », « gentil » (sphère 1), qu'importe que ses droits soient respectés (sphère 2) si dans le même temps il est jugé totalement incompetent dans son activité d'enseignement (sphère 3) ?

Pour l'enseignant novice le bon déroulement de la séance d'EPS compte mais c'est la validation du tuteur qui est la plus importante. L'heure de cours peut bien se passer avec les élèves, si le tuteur n'est pas là pour valider ce bon résultat, le novice a l'impression que son cours n'a pas été si satisfaisant qu'il le pensait. Au mieux cela créera chez lui une dissonance qui alimentera un doute pouvant modifier modérément son auto-évaluation. Au pire cela transformera le sentiment de succès en sentiment d'échec.

Ainsi, le sentiment d'échec du stagiaire passe moins par les difficultés concrètement rencontrées en séance que par leur évaluation de la part du tuteur. Se passer de la reconnaissance du tuteur (qu'elle s'exprime sous forme de compliments ou d'encouragements plus ou moins formalisés, ou même par un simple clin d'œil) suppose une très forte assurance dans ses propres compétences. Cette estime de soi est loin d'être donnée à tous. Il est difficile de croire en soi sans croire au jugement du tuteur, car seule une évaluation positive dans sa dimension professionnelle nourrit l'estime de soi, comme l'amour et le respect nourrissent la confiance en soi.

²² Le tryptique : reconnaissance sous forme d'amour, reconnaissance sous forme de respect (dimension juridique), reconnaissance au travail est très fortement inspiré chez Honneth par Hegel dans Philosophies de l'Esprit.

On gagnerait même à ne pas considérer ces trois sphères comme totalement déconnectées. Le stagiaire ne peut se faire respecter sans qu'il ne soit sûr d'être respectable du point de vue de ses compétences.

2.2.2 Le tuteur soumis au désaccord

Les échanges entre enseignant novice et tuteur peuvent déboucher sur des désaccords sans que le tuteur ne réussisse à convaincre. La manière la plus incontestable pour lui de le faire est de fournir à l'enseignant novice un conseil qui, une fois appliqué sur le terrain, sera jugé dans les faits efficace ou non. Si « *ça marche !* », le tuteur réussit l'épreuve de vérité, et fournit la preuve quasi-tangible que ses conseils sont pertinents. L'enseignant novice ne se satisfait pourtant pas toujours de cette preuve, car il peut aussi remettre en question la manière de transmettre du tuteur et sa manière d'être. Le tuteur peut toujours être évalué par l'enseignant novice selon cette dualité : savoir (compétence professionnelle) / personne (manière d'être).

Le stagiaire court le risque en énonçant des critiques ouvertes envers son formateur d'irriter ce dernier au point qu'il ne valide pas le stage. Il ne faut surtout pas faire du tuteur un adversaire. De ce fait, soit l'enseignant novice ne formulera pas ses critiques soit il les édulcorera en y mettant les formes. Au lieu de dire « *c'est pas possible de proposer ça à ma classe t'es ouf ou quoi ?* » il dira « *je sens que je ne vais pas être capable de* » ou encore au lieu de s'insurger « *faire ça c'est irresponsable* » il dira « *je ne suis pas sûr que cela soit totalement faisable pour moi* ». Hirschman (1970) a décrit les différentes possibilités qui s'offrent à l'acteur pour réagir face à un désaccord.

Il peut soit opter pour la « loyauté » quitte à faire taire sa critique pour favoriser la défense du lien établi, soit « fuir » quand il juge le désaccord irréversible et défavorable ; il peut aussi « protester » tout en cherchant un terrain d'entente. Le triptyque « exit », « voice », « Loyalty » est devenu une référence classique, Hirschman lui-même décrit une quatrième posture moins connue et pourtant décisive dans les relations marquées par une forte dissymétrie statutaire : l'apathie (« apathy »). Cette forme de résistance qui consiste à « trainer des pieds » à être nonchalant, mais sans désaccord ouvert frontalement est très efficace pour l'acteur dominé pour signifier son mécontentement sans qu'on puisse vraiment lui reprocher quoi que ce soit (Hirschman, 1970). On retrouve cette résistance dans le comportement des collégiens dans une enquête menée par Hellou quand par exemple ils mettent trois minutes pour sortir leur trousse. Résister passivement est la manière la moins coûteuse et la moins risquée pour signifier son désaccord (Hellou, 2010). En montrant que la situation lui pèse, le stagiaire alourdit la relation, mais il ne peut guère lui être fait de reproche direct sans qu'il puisse aisément nier et se victimiser (en se plaignant par exemple du procès d'intention dont il est victime).

Avant même l'attention flottante (montrant qu'on est là sans y être), le stagiaire peut recourir au silence comme première forme de réprobation. Sans mot dire le stagiaire peut formuler un reproche montrant que parler dans cette relation n'est que peine perdue, faire du bruit inutilement. Quand on ne peut pas hausser le ton autant se taire. Cette démarche est déstabilisante pour le tuteur. En effet, elle lui rappelle d'une part que, malgré la légitimité dont il dispose, l'adhésion de l'enseignant novice n'est pas gagnée d'avance - La légitimité donnée par l'institution ne le dispense pas de l'impératif de justification - d'autre part, le tuteur n'est

pas dupe et voit bien que ce retrait silencieux est une manière de le sanctionner. Dans l'extrait suivant, on observe ce comportement de la part du stagiaire :

Conseil Pédagogique chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
<p>CH : tu es toujours dans l'échauffement là ? EN2 : oui TU2 : alors là tu vois, c'est à ce moment-là qu'il faudrait être dans la logique de l'activité, tout de suite, dès l'échauffement, là tu n'es pas dans la logique de ton activité CH : mais toi (EN) tu me disais quand on a regardé cet extrait la dernière fois que tu avais scindé ton échauffement en deux, tu leur fais une première partie où finalement il n'y a pas trop de logique de l'activité, c'est plutôt une mise en train EN2 : plus générale... Avec déplacement vers la cible et voilà. Je mets un peu plus de temps à rentrer dedans, on part de beaucoup plus loin CH : et tu penses que c'est une phase qui est importante ce que tu as fait ou tu aurais pu passer à un échauffement directement de ce type-là ? EN2 : en fait je me disais que le fait de commencer directement par ça, j'aurais eu l'impression de passer à côté de certains fondamentaux, comme s'appliquer à faire une bonne passe, parce que j'estimais que commencer par ça, il fallait déjà savoir-faire une bonne passe et c'est pour ça que j'ai fait l'échauffement, la partie d'avant CH : d'accord EN2 : qu'ils puissent s'entraîner à faire des passes courtes, de plus en plus longues, après se déplacer, chauffer un peu les articulations et ensuite passer là-dessus, ce qui est de mon point de vue un peu plus sollicitant, un peu plus exigeant du point de vue organisationnel, se déplacer en dribblant, voilà, au point de vue articulation, j'avais l'impression que ça aurait été peut-être trop d'un coup mais bon apparemment, on peut y arriver tout de suite</p>	<p>EN2 : après, je peux, par rapport à ce qui est dit là, faire mon échauffement général et peut-être après, rentrer plus rapidement dans l'activité, mais je veux garder cet échauffement général quoi CH : tu veux garder cet échauffement général et réduire le temps d'échauffement pour rentrer dans l'activité EN2 : voilà, exactement CH : mais tu trouves ça important de garder ton échauffement général EN2 : ben ouais parce que c'est quand même une activité où le sol est dur, il y a des déplacements rapides donc échauffement articulaire, se déplacer dans tous les sens, je trouve ça important CH : oui, pas forcément progresser vers une cible EN2 : voilà, avant tout c'est s'échauffer, échauffement articulaire</p>

Si les échanges avec le tuteur reposent sur l'atténuation des propos, dès qu'ils ne sont plus en face à face, les stagiaires qui font bonne figure en présence de leur formateur ne sont pas tenus, hors de sa présence, à une telle retenue. La critique prend alors deux formes. Une première forme « adulte » où les stagiaires remettent en cause rationnellement les conseils prodigués (*« il croit qu'au bout d'une semaine je peux faire de la différenciation ? Il est fou ! »*). Une seconde critique « jeune » où le stagiaire se replace volontiers en position d'écolier garnement. Celle-ci passe par la parodie humoristique, l'imitation des tics langagiers ou de l'accent du tuteur ou encore la blague facétieuse.

2.3 Les formes d'apaisement des désaccords

Les désaccords s'ils ne sont pas clarifiés peuvent se transformer en différend. Lyotard explique que le passage du désaccord au différend ne renvoie pas à un changement d'intensité, mais à un changement de nature²³. Le différend est un conflit qui ne peut pas être tranché équitablement faute d'une règle supérieure de jugement applicable aux deux argumentations en présence (Lyotard, 1984). Contre l'absolutisation des différences et la transformation des désaccords en différends, les interlocuteurs peuvent avoir recours au compromis et à la relativisation.

²³ L'auteur part de la polémique relative à l'existence des chambres à gaz elle suppose deux réalités non seulement inconciliables mais incomparables.

2.3.1 La relativisation

Tuteur et enseignant novice relativisent à chaque fois qu'ils glissent d'une position prise au nom de principe à une position prise au nom d'un goût ou d'une opinion. « Chacun ses goûts », il suffit d'accepter ce postulat pour ramener les prises de décision à leur dimension purement personnelle et dans ce cas les divergences n'entraînent plus de conflit. Certains sujets sont plus aisément relativisables que d'autres. Ainsi comme le montre l'extrait suivant, le parrain donne des solutions qui sont relativisées par le tuteur en montrant qu'il peut y avoir plusieurs solutions tout aussi acceptables les unes que les autres. Il montre également que l'on peut trouver des solutions intermédiaires par hybridation :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>PA3 : et après tu fais ton truc etc. je pense que si tu as une préoccupation de dire, je vais garder une certaine attention dans la classe toute la durée de la leçon ça se joue dès le début comme on te l'avait dit et c'est là que c'est important, tu vois moi là à ce moment-là j'oublie tout ce que j'ai à faire même si j'ai oublié des choses, j'ai oublié des chasubles ou je sais pas quoi, je ne le fais pas là, je vais pas le chercher tout de suite parce que le début de la leçon est hyper important et c'est là que tu commences justement à sentir ta classe, deux trois régulations, tu te places, se placer pour voir toute la classe, tu montres que tu es là</p> <p>TU3 : que tu es présent</p> <p>PA3 : tu es là avec les élèves</p> <p>TU3 : et puis des petites consignes de temps en temps</p> <p>PA3 : voilà, voilà c'est ça</p> <p>TU3 : pour dire que Monsieur il me regarde, parce que ce n'est pas de l'autonomie, c'est de la semi autonomie, tu leur demandes de faire un échauffement seul, bon ils savent bien que normalement tu es là pour surveiller, même s'ils le font tout seuls,</p>	<p>EN3 : mais ça c'est vrai que je le garde ça, le truc du matériel</p> <p>CH : après tu avais « utiliser l'espace et être présent » alors voilà, il y avait M. (le parrain) qui te disait « il faut que tu fasses des régulations, il faut que tu donnes des consignes » tu sais quand tu étais pendant l'échauffement quand tu les fais courir</p> <p>EN3 : ouais, ouais, après ça c'est le truc de l'évaluation</p>

<p>et ils aiment savoir que tu es là, que tu les as vus, un petit mot à chacun, au petit groupe, « ben là c'est bien ce que tu as fait, là attention, n'oublies pas d'utiliser ton autre main », simplement pour voir que tu es présent, simplement</p> <p>EN3 : même le jour de l'évaluation ?</p> <p>TU3 : bien sûr, bien sûr</p> <p>PA3 : bien sûr</p>	
---	--

Le stagiaire peut être lui aussi à l'initiative de la relativisation comme le montre l'extrait suivant :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
<p>TU2 : alors là tu vois, c'est à ce moment-là qu'il faudrait être dans la logique de l'activité, tout de suite, dès l'échauffement, là tu n'es pas dans la logique de ton activité</p> <p>CH : mais toi (EN) tu me disais quand on a regardé cet extrait la dernière fois que tu avais scindé ton échauffement en deux, tu leur fais une première partie où finalement il n'y a pas trop de logique de l'activité, c'est plutôt une mise en train</p> <p>EN2 : plus générale... Avec déplacement vers la cible et voilà. Je mets un peu plus de temps à rentrer dedans, on part de beaucoup plus loin</p> <p>CH : et tu penses que c'est une phase qui est importante ce que tu as fait ou tu aurais pu passer à un échauffement directement de ce type là ?</p> <p>EN2 : en fait je me disais que le fait de commencer directement par ça, j'aurais eu l'impression de passer à côté de certains fondamentaux, comme s'appliquer à faire une bonne passe, parce que j'estimais que commencer par ça, il fallait déjà savoir faire une bonne passe et c'est pour ça que j'ai fait l'échauffement, la partie d'avant</p>	<p>CH : tu n'as pas forcément pris en compte la logique de l'activité comme elle le disait, ça ne te paraît pas</p> <p>EN2 : non, ça me paraît pas vraiment essentiel après, je comprends, peut-être c'est ce vers quoi il faudrait que je tende, c'est à dire que tout de suite aller vers des déplacements spécifiques, des occupations de terrain spécifiques, mais à ce stade-là de ma formation je voyais les choses comme ça</p> <p>CH : d'accord, et là ?</p> <p>EN2 : et là après, en y réfléchissant c'est vrai qu'en rentrant sur des déplacements beaucoup plus spécifiques, en ayant des consignes plus sur le mode de l'injonction, peut-être que l'on pourrait avancer beaucoup plus vite</p>

Une forme efficace de relativisation consiste à dire que sur le fond il y a accord et que les différences ne portent que sur des variations de surface. La restriction de la plage de tolérance intensifie les désaccords alors que son extension les apaise.

2.3.2 Le compromis

Le tuteur peut accepter de passer uniquement de petits compromis sur des thèmes qu'il juge lui-même sans véritable importance, c'est-à-dire des thèmes qu'il aura lui-même relativisés. Le tuteur procède donc toujours en deux temps, d'abord il relativise un certain nombre de questions secondaires et à l'intérieur de celles-ci il veut bien consentir à un compromis. Toutefois, les compromis restent rares entre tuteurs et stagiaires.

En effet, il faut être deux pour frayer un compromis. Savoir faire des concessions réciproques tout en gardant ses propres convictions est la base de tout compromis ; or le tuteur est dégagé de cette nécessité. Pourquoi renoncerait-il à ce qu'il sait puisqu'il le sait ? Le compromis est synonyme à ses yeux de manque confiance en ses savoirs.

La première raison du tuteur pour refuser les compromis est donc d'ordre axiologique. Le tuteur croit en ce qu'il propose, tout compromis sera donc inférieur à ses propositions initiales. Pourquoi chercher à satisfaire son stagiaire quand on est sûr d'avoir raison. Le faire serait un renoncement moral qui ne lui rendrait pas service.

La seconde raison du tuteur pour refuser un compromis est d'ordre stratégique.

On sait que les compromis réussis supposent que les négociateurs soient en position de double véto, c'est-à-dire que chacun dispose d'assez de pouvoir pour obliger l'autre à tenir compte de ses propres positions (Bourque et Thuderoz, 2002 ; Thuderoz, 2003, Nachi, 2005, Lemonier, 2007).

Or pourquoi chercher à passer des compromis avec un opposant qui, de toute façon, n'a aucune mesure de rétorsion alors que le tuteur les a toutes ? Dans le monde des rapports de force, le compromis n'est pas un point médian entre deux positions, mais un point d'équilibre entre deux forces. Le stagiaire n'a pas une force suffisante pour imposer l'ouverture du processus de conciliation.

<p>Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)</p>

<p>TU2 : alors tu m'excuses, moi je fais la chiante, non mais, il y a un truc qui tout de suite...Je suis spé handball, tu leur dis de se déplacer en pas chassés et de se faire des passes, c'est pas dans la logique de l'activité donc on ne se déplace jamais en pas chassés en handball donc là tu leur donnes un repère qui est complètement faux, le pas chassé est réservé uniquement à l'aspect défensif, mais sur une montée de balle, jamais, parce qu'on a vu justement une élève qui a failli se prendre une balle dans la tête au niveau de la vision, tu lui fermes sont espace là, en pas chassés elle ne voit absolument pas ce qu'il se passe devant elle c'est-à-dire l'accès à la cible donc c'est juste ça, on en vient toujours aux repères des gamins, donc la cible est devant tous passent devant moi donc c'est une course rectiligne de face, jamais en pas chassés</p>
--

CH : et toi en fait, pourquoi tu avais choisi de faire des pas chassés à la base ?

EN2 : c'est pour permettre aux élèves de se déplacer devant, derrière, de gauche à droite, parce que là en fait, j'étais pas dans une logique de progression vers la cible donc quand je parle de pas chassés, parce que toi (TU) quand tu parles de pas chassés tu parles de progression vers la cible, mais moi je suis dans une logique de pas chassés, ils sont face à face, si mon camarade il va sur la droite, je me déplace en pas chassés sur la droite, je ne suis pas forcément avec le ballon, je ne suis pas forcément en train de dribbler c'était ça quoi en fait

TU2 : effectivement par rapport à ta préparation, tu es dans ta logique à toi, mais comme on te disait, si tout de suite tu les avais orientés vers la cible, tu aurais vu que ça, ça n'aurait pas fonctionné et que même de toute façon, à un moment donné, ils se seraient mis de face donc ça aurait induit leurs comportements moteurs et tout de suite ils auraient eu des solutions que tu ne leur apportes pas là par rapport à ta situation, en fait moi j'estime qu'on est là pour les placer face à des problèmes moteurs qu'ils sont censés résoudre par rapport aux consignes de travail que tu vas leur donner ou pas, tu peux leur donner un but d'accord ? Et à partir de ce but, c'est à eux de modifier leur course, leur placement, leur vision du jeu etc. pour atteindre le but donc on les met dans une situation problème et petit à petit les solutions vont venir soit parce que tu vas leur donner une consigne qui va leur permettre effectivement de trouver le chemin vers la cible soit parce qu'eux-mêmes ils sont dans un travail d'analyse et que à force d'échecs, ils vont se dire « tient, si je faisais comme ça ? »

2.4 Le poids de la reconnaissance

Le stagiaire a besoin de s'entendre dire qu'il est compétent. La reconnaissance comporte à la fois une dimension d'intégration sociale (au groupe des enseignants) et d'approbation sociale (qui nourrit directement l'estime de soi). La reconnaissance du tuteur crée la valeur du stagiaire. Quand le stagiaire reconnaît ne pas être à la hauteur, il n'attend pas cette reconnaissance ; la crise identitaire n'advient que dans l'écart entre l'auto-évaluation du stagiaire et le jugement du tuteur. Le tuteur dispose de plusieurs manières pour minorer une auto-évaluation positive du stagiaire (Heinich, 2000).

La première consiste à faire baisser le niveau de difficulté de la tâche accomplie et revient par exemple à décrire ses élèves comme exceptionnellement compétents, gentils, doués, *etc.* Il semble impossible de rater une séance tant le niveau d'engagement et d'expertise des élèves est élevé. Les compétences des élèves autorisent même des erreurs de réglage des difficultés proposées par le stagiaire.

Finalement loin d'être réussie la séance est un ratage qui s'ignore comme le souligne l'extrait suivant :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)
TU3 : ils l'ont pas trouvé parce que peut-être pour eux c'était pas...Pertinent, quand ils disent « collectif », c'est pertinent c'est qu'ils ont un projet commun, savoir jouer ensemble, c'est dans la compétence 1, savoir jouer ensemble...Et...C'était super bien les questionnements mais quand on sait que c'est la première séance de basket avec des élèves de sixième, c'est inconcevable que tu puisses avoir des élèves comme ça dans toute ta vie future, de prof d'EPS, sauf si tu restes tout le temps à Petite Ile où tu as une section sportive dans le primaire, mais là, qu'ils sachent ce que c'est un pivot, qu'ils sachent ce que c'est que deux pas au basket, un dribble, bon...Peut-être qu'ils savent

La tutrice félicite le stagiaire mais ajoute un « *mais* » annulant les félicitations. Elle appelle l'enseignant novice à plus de réalisme et le met en garde face à la confusion possible entre exception et généralité.

Une seconde manière pour le tuteur de refuser de gratifier le novice de la reconnaissance qu'il croit mériter revient à l'attaquer sur un autre point plus général que l'activité directement réalisée. Il ne semble pas véritablement chercher à prendre en compte la logique de l'activité de son stagiaire comme le montre l'extrait suivant :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
<p>TU3 : alors tu m'excuses, moi je fais la chiante, non mais, il y a un truc qui tout de suite...Je suis spé handball, tu leur dis de se déplacer en pas chassés et de se faire des passes, c'est pas dans la logique de l'activité donc on ne se déplace jamais en pas chassés en handball donc là tu leur donnes un repère qui est complètement faux, le pas chassé est réservé uniquement à l'aspect défensif mais sur une montée de balle, jamais, parce qu'on a vu justement une élève qui a failli se prendre une balle dans la tête au niveau de la vision, tu lui fermes sont espace là, en pas chassés elle ne voit absolument pas ce qu'il se passe devant elle c'est-à-dire l'accès à la cible donc c'est juste ça, on en vient toujours aux repères des gamins, donc la cible est devant tous passent devant moi donc c'est une course rectiligne de face, jamais en pas chassés</p> <p>CH : et toi en fait, pourquoi tu avais choisi de faire des pas chassés à la base ?</p> <p>EN3 : c'est pour permettre aux élèves de se déplacer devant, derrière, de gauche à droite, parce que là en fait, j'étais pas dans une logique de progression vers la cible donc quand je parle de pas chassés, parce que toi (TU) quand tu parles de pas chassés tu parles de progression vers la cible, mais moi je suis dans une logique de pas chassés, ils sont face à face, si mon camarade il va sur la droite, je me déplace en pas chassés sur la droite, je ne suis pas forcément avec le ballon, je ne suis pas</p>	<p>CH : donc là du coup, ça te paraît pertinent là ce conseil de ne pas utiliser les pas chassés ?</p> <p>EN3 : ben je sais plus là, on est toujours sur la situation où ils font ce qu'ils veulent</p> <p>CH : oui, on est toujours dans l'échauffement</p> <p>EN3 : donc ce qu'elle me dit ce n'est pas pertinent du tout parce qu'ils ne se déplace pas vers une cible, donc ils peuvent être en pas chassés et en marche normale, parce que là elle dit « quand tu es en pas chassés, tu ne vois pas ce qu'il se passe devant toi »</p> <p>CH : oui</p> <p>EN3 : mais en fait ils n'ont pas de couloir de progression donc qu'ils soient en pas chassés ou...</p>

forcément en train de dribbler c'était ça quoi en fait TU3 : effectivement par rapport à ta préparation, tu es dans ta logique à toi, mais comme on te disait, si tout de suite tu les avais orientés vers la cible, tu aurais vu que ça, ça n'aurait pas fonctionné	
---	--

L'enseignant novice peut signaler à la tutrice qu'elle commet un contre sens, celle-ci n'en tient pas compte. Le stagiaire conçoit mal que la tutrice puisse le conseiller si elle n'est pas capable de l'écouter. Plus la tutrice semble sûre de son interprétation plus elle montre en fait son incompréhension. Cet aveu paradoxal et involontaire engendre la réaction éberluée du stagiaire et, en conséquence, son rire.

Augmenter son niveau d'exigence s'avère être le troisième levier dont le tuteur dispose pour éviter d'accorder de la reconnaissance à l'enseignant novice.

L'extrait précédent montre que la tutrice adopte la posture d'une spécialiste dans son domaine et définit des exigences très élevées.

Chapitre 3 : La présence d'un tiers : le parrain

Le passage d'une situation dyadique à une situation triadique (tuteur/stagiaire/ tiers) constitue une porte de sortie au confinement Tuteur/stagiaire. En effet, dans une relation dyadique, toute conduite de A exerce une influence directe sur la conduite de B sans autre contrainte que celles placées par A et B. La réponse en retour de B est rattachée, dans l'interaction, à la seule conduite de A. Dans une situation triadique, la conduite de A et B dépendent également de l'influence de C (c'est à dire de la relation qu'ils entretiennent avec C). En exerçant son influence sur A ou B, le tiers (ici « le parrain ») modifie grandement la relation entre A et B. Dans une triade, chacun des membres peut avoir une action directe ou indirecte (médiée) sur chacun des autres membres de l'interaction.

Quand tuteur et stagiaire parlent devant un tiers, celui-ci peut tenir plusieurs rôles (parfois contradictoires).

Premièrement, il peut viser à faciliter l'accord entre le tuteur et le stagiaire. Il se retrouve alors en position de médiateur. D'une part, cette médiation consiste à traduire les conseils de l'ancien envers le nouveau, et les attentes du nouveau envers l'ancien. Il rend visible la continuité entre le principe et la règle. D'autre part, il facilite l'établissement de compromis restés impossibles en situation dyadique.

Deuxièmement, le tiers peut adopter le rôle de public, porteur, au moins un peu, du regard extérieur de celui qui est à même de donner raison et de trancher entre les opinions défendues par chacun des membres de la dyade.

Troisièmement, il peut tenir le rôle d'assistant qui seconde le tuteur. Mais même dans cette configuration où les positions du tuteur et du parrain sont parfaitement alignées, on ne retourne pas pour autant à une situation de dyade, on reste dans un système à trois acteurs. La simple présence du parrain élève les contraintes de justification attendue des membres de la dyade.

Enfin, quatrièmement, le parrain peut adopter le rôle de défenseur du stagiaire, devenant à la fois son avocat et son intercesseur auprès du tuteur.

3.1 Le parrain comme facilitateur du lien tuteur-stagiaire

Le parrain traduit les règles proposées par le tuteur en donnant des exemples concrets issus de sa pratique et directement réutilisables par l'enseignant novice. Une fois qu'il a rendu concrets les principes évoqués par le tuteur le parrain bénéficie non seulement de la reconnaissance du stagiaire qui adopte ses conseils, mais aussi d'une validation du tuteur qui peut rebondir sur ses suggestions. Le parrain se trouve en position de médiation à chaque fois qu'il propose une aide directe à la mise en situation de l'enseignant novice tout en respectant indissociablement les préoccupations de la tutrice sur le plan organisationnel.

Généralement, quand un intermédiaire s'introduit entre deux personnes, elles instaurent une distance vis-à-vis de lui. Il est d'abord une force d'interposition avant d'être une force de rapprochement. D'une relation entre deux proches on dira qu'elle n'a que faire d'intermédiaires. C'est d'ailleurs cela qui définit l'intimité. Pourtant le but du parrain est bien de rapprocher durablement tuteur et stagiaire.

Le plus sûr moyen pour le parrain de créer de la proximité entre le tuteur et le stagiaire est de comprendre les préoccupations de l'un et de l'autre et de les leur faire comprendre. Il n'y a pas de définition uniforme de ce que peut être un parrain ni de définition normative de ce qu'il doit être, pourtant un dénominateur commun aux différents parrains étudiés est qu'ils sont un partenaire du tuteur et tout à la fois de l'enseignant novice. Le tuteur comme le novice établissent librement les règles du jeu de leur relation entretenue avec le parrain. Mais, incontestablement, le parrain cherche à renforcer la relation existante entre le stagiaire et le tuteur. Il ne s'agit pas là d'une vision utopique et à l'excès idéalisée de son activité. Le parrain sert la relation entre tuteur et stagiaire ; de ce fait, la connivence qu'il peut établir avec l'un ou l'autre ne se fait pas sur le dos du tiers.

Dans cet extrait, le parrain se positionne entre la préoccupation de l'enseignant novice insatisfait de la perte de temps lors de l'appel et celle de la tutrice pour qui l'appel doit être « *une prise en charge de la classe à un moment T* » :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>EN3 : oui tu vois là, je les lance tout de suite dans l'activité, c'est pas une perte de temps, parce que l'appel, je trouve que c'est une perte de temps</p> <p>TU3 : oui mais tu peux pas faire ça...L'appel c'est un moment privilégié avec tes élèves. C'est une prise en charge de la classe qui va être déterminante pour tout le restant de ta séance. Il faut les regrouper, les faire asseoir, que tu puisses tous les voir, ça doit te permettre de voir l'état général de ta classe, il ne faut pas sous-estimer ce geste là</p> <p>PA3 : oui, je suis d'accord avec toi, mais fais-le à un moment où il n'y a pas de coup de sifflet à donner, de régulations à donner etc., fais-le à un autre moment, moi je te donne mon</p>	<p>CH : d'ailleurs, elle, elle disait que sa prise en main c'était l'appel justement, qu'elle n'appelait pas forcément tous les élèves un par un mais qu'elle les faisait asseoir et c'est à ce moment-là qu'elle les compte</p> <p>EN3 : après, je suis d'accord, l'appel c'est pas vraiment une perte de temps, voilà, je pense que là je m'étais trompé, et je vais faire l'appel, je vais vérifier que tous les élèves soient là, ça va vite en fait parce que je les ai déjà vus au vestiaire, donc je sais déjà, j'en ai déjà vu les deux tiers, je sais déjà, lui il est là, lui il est là, lui il est là...</p> <p>CH : en fait ce qu'il te reprochait M. c'était pas de ne pas faire l'appel mais de le faire un peu...</p> <p>EN3 : oui, c'était un moment</p>

<p>exemple à moi, moi, je fais un échauffement qui est routinisé, plus dans l'activité etc. donc les élèves, ils ne se posent même pas, ils ne s'assoient même pas, ils se mettent sur une ligne et à partir de là, je le fais pour prendre un peu aussi la température, tu vois, je passe entre les lignes, je regarde là « tiens tu n'as pas ta tenue » enfin voilà, tu vois c'est un peu une sorte de prise de température avec des élèves qui sont déjà en activité, ils sont déjà en train de trotter, tu me diras, ils sont pas du tout dans l'activité basket, pour l'instant mais c'est pas grave, ça me permet moi de faire mon appel, mais je le fais à un moment où c'est routinisé, j'ai pas des coups de sifflet à donner, j'ai pas de feedback à donner, c'est routinisé, ils savent le faire</p>	<p>d'apprentissage CH : voilà, tu étais en train de leur donner des conseils et tu faisais pas de régulation sur tes élèves et du coup EN3 : ça c'est pareil, c'est un conseil que je garde CH : après tu peux très bien pendant la prise en main, c'est ce que tu me disais, ce que tu fais, tu n'as pas forcément besoin de faire l'appel pour prendre la classe en main, tu peux prendre la classe en main sans forcément faire un appel formalisé</p>
---	--

Quand lors du conseil, ni le stagiaire, ni le tuteur, ni le parrain n'approuvent une action en séance du stagiaire, le parrain essaie d'orienter sa critique de manière à la rendre cohérente avec celle du tuteur tout en la rendant acceptable par le novice. C'est le cas de cette situation où stagiaire, tuteur et parrain sont insatisfaits de la manière dont l'appel des élèves s'est déroulé. Mais chacun pour des raisons différentes. L'extrait suivant montre les justifications de chacun :

<p>Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)</p> <p>PA3 : ça c'est quoi, tu as oublié de faire l'appel, au départ c'est ça ? EN3 : ben moi je le fais souvent comme ça en fait PA » : tu le fais comme ça ouais EN3 : je les lance...Après c'est vrai que j'ai beaucoup parlé, j'aurai eu le temps de faire l'appel...Par contre je trouve que c'est une perte de temps de les appeler...Pas en début d'année, parce que ça te permet de les connaître, mais après, pendant l'année, tu sais ceux qui sont là, tu regardes la liste, tu sais, tu lèves la tête quand tu les as pas vus TU3 : mais on en avait déjà parlé, tu penses pas que c'est une prise en charge de la classe à un moment T ? EN3 : je l'ai fait la prise en charge, ils sont restés assis...Ce qui t'avait gêné, c'est que je les avais lancés...J'étais avec mes 5^{ème} justement, on les avait tout de suite fait courir sans les... TU3 : mais, je pense qu'un élève...Parce que nous on a le temps du vestiaire, le temps du transport à pied, etc., et à un moment donné, je pense que l'élève il doit savoir qu'il est dans la séance. Donc pour moi l'appel, même si c'est un appel vite fait comme tu dis où ils sont tous assis, « est-ce qu'il y a eu des absents le cours d'avant » simplement bon ben...Hop ça commence, et là à partir de là...C'est un acte pour eux qu'ils doivent connaître en tant qu'un</p>

acte obligatoire parce que tu es responsable de la classe et de tous les élèves et que s'il y a un élève qui s'absente de ton cours tu es responsable, et même si eux ça ne les perturbe pas plus que ça, je pense que nous en tant que profs...Moi j'aime bien, commencer ma séance, faire l'appel, et ça donne le signal du commencement, c'est-à-dire qu'à partir de là ils sont avec moi, ils sont attentifs, et ils sont avec moi et on rentre dans la séance...Appel ça veut pas dire faire tous les noms, simplement leur demander qui est absent, si tu n'arrives pas à trouver, tu le fais

PA3 : et il y a un deuxième problème de le faire à ce moment-là, moi ça ne me dérange pas ce que tu faisais, moi je le fais aussi...Je ne le fais pas quand ils sont assis etc. je demande et je les compte rapidement, je demande...Mais je le fais sur un exercice de routine, moi je les mets en échauffement, c'est toujours le même exercice de routine, c'est la routine, ils le savent, et à partir de là, je commence à compter. Là ce qui me gêne un petit peu, c'est que d'une, tu oublies de siffler les deux pas, parce que tu es en train de faire l'appel et de deux, tu es en train de faire l'appel sur un exercice où il y a des régulations à faire sur le plan moteur etc. et pendant que tu fais l'appel, tu n'es pas avec eux

EN3 : dans deux trois ans, j'arriverai à faire l'appel...

TU3 : et tu perturbes Manon qui t'a répondu sur les absences, tu perturbes une élève qui n'est plus dans la tâche.

PA3 : voilà, c'est ça, c'est ça le petit soucis à mon avis, bon après, chacun fait son truc sur ça mais le petit souci, c'est le moment où tu le fais, à mon avis il est mal choisi...Là tu le fais sur un temps d'apprentissage. L'appel c'est une obligation et là, tu perds du temps sur l'apprentissage.

Le stagiaire se remet en cause pour son manque de rapidité :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)

EN3 : je les lance...Après c'est vrai que j'ai beaucoup parlé, j'aurai eu le temps de faire l'appel...Par contre, je trouve que c'est une perte de temps de les appeler...Pas en début d'année, parce que ça te permet de les connaître, mais après, pendant l'année, tu sais ceux qui sont là, tu regardes la liste, tu sais, tu lèves la tête quand tu les as pas vus.

La tutrice elle, est très attachée au fait que les élèves « *doivent connaître l'appel en tant qu'un acte obligatoire* ».

Enfin le parrain tout en formulant ce qui le chagrine tente de faire le lien entre le point de vue du tuteur et celui du stagiaire :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)

PA3 : là ce qui me gêne un petit peu, c'est que d'une, tu oublies de siffler les deux pas, parce que tu es en train de faire l'appel et de deux, tu es en train de faire l'appel sur un exercice où il y a des régulations à faire sur le plan moteur etc. et pendant que tu fais l'appel, tu n'es pas avec eux (...) c'est le moment où tu le fais, à mon avis il est mal choisi...Là tu le fais sur un temps d'apprentissage. L'appel c'est une obligation et là, tu perds du temps sur l'apprentissage.

L'extrait suivant montre à nouveau que le parrain propose une solution entre les préoccupations du novice et la règle que voudrait enseigner la tutrice. Il propose une solution intermédiaire qui intègre les préoccupations du novice tout en validant la règle proposée par la tutrice. En demandant à l'enseignant novice de se justifier précisément sur ses préoccupations, le parrain l'amène à accepter une négociation implicite avec la tutrice.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>EN3 : je sais que je suis allé trop loin, même dans le pivot et tout, mais ça c'est un problème, c'est que quand je...En fait il y a des niveaux dans les règles et c'est que moi, je ne sais pas quand m'arrêter en fait, et après ça va être encore pire avec la règle du non-contact parce que je voudrais mettre une règle en place et je vais aller beaucoup trop loin</p> <p>TU3 : c'est ce qu'on avait dit, c'est-à-dire que, là, ceux qui t'ont répondu ont compris...Il y en a qui vont à l'UNSS basket là-dedans, c'est eux qui te répondent, les autres, est-ce que ça leur a parlé ? Suspens, on ne sait pas, et deuxièmement, effectivement, expliquer quelque chose avant de l'avoir vécu, surtout en match effectivement c'est compliqué ou pour, on ne sait pas combien il y en a sur tes 22 élèves qui ont bien capté ce que tu as dit</p> <p>EN3 : ouais, ok. Mais en fait moi là ma logique c'est que là en fait c'est la première leçon donc je définis ce que c'est le basket, avant de commencer, on se met d'accord sur la définition commune du basket, donc le basket c'est un sport collectif, donc là, le but c'est de marquer, tirer des paniers, pour marquer ou tirer des paniers, il faut faire des passes, voilà, et donc comme on va pas faire des matchs tout de suite, on va donc apprendre à marquer, à dribbler, à tirer, pour pouvoir jouer au basket</p> <p>TU3 : et est-ce que tu ne peux pas jouer au basket si tu ne peux pas faire tout ça ? Est-ce que tu ne peux pas être</p>	<p>CH : ça ce que tu es en train de leur dire c'est qu'en gros c'est que tu as besoin quand même de leur donner les règles avant</p> <p>EN3 : ouais</p> <p>CH : et ensuite de rentrer dans l'activité et eux ils te disent que ce n'est pas forcément obligatoire pour rentrer dans l'activité de leur donner même les principes généraux. Et toi, ça te convient de rentrer dans l'activité sans leur donner les principes</p> <p>EN3 : réponse de Normand, je pense qu'ils ont raison sur le fait que j'ai donné trop de règles et ça dure trop longtemps à ce moment de définition</p> <p>CH : ouais</p> <p>EN3 : mais par contre, je crois que c'est important de se mettre d'accord...Là M. il va dire, c'est sa réponse, c'est du basket, donc tout le monde sait ce que c'est du basket, et que peut-être si c'est une activité comme l'accro sport qui n'est pas connue, pas médiatisée, c'est plus intéressant. Après je pense que quel que soit l'activité c'est important même si les 5/6 de la classe savent ce que c'est le basket et connaissent les règles, savent plus ou moins et tout, mais moi pour les 5/6 qui restent, moi je donne les règles. J'aurais pu m'arrêter à « le basket c'est un sport collectif, le but c'est de marquer des paniers en faisant des passes ou des dribbles pour accéder à des zones » mais du coup là ça réussit pas, je suis allé dans les règles, je suis allé beaucoup trop loin, mais après ça c'est le cadre qu'on a aux écrits, c'est un cadre de réponse aux oraux, avant de parler de quoi que ce soit, on définit pour savoir de quoi on</p>

<p>quand même dans le basket ? T'as un petit gamin qui dribble, il s'arrête, il fait une reprise de dribble mais il arrive au panier...</p> <p>EN3 : oui, non c'est sûr que après, au niveau de la technique et de la gestuelle propre, et au niveau des règlements stricts fédéraux, je ne suis pas sûr que ça soit important pour avoir du jeu</p> <p>PA3 : non, mais euh, comment tu démarres là, tu me dis tu es allé trop loin...Comment tu démarres, c'est très simple, la première chose à dire aux élèves, à mon avis tu n'es pas obligé de leur expliquer le basket</p> <p>TU3 : non</p> <p>PA3 : peut-être une question, « qui ne sait pas ce que c'est le basket ? », là je te parie à 99% qu'il n'y en a aucun qui lève le doigt, ils connaissent tous, ils savent ce que c'est le basket, l'accro sport, peut-être...Mais la première chose que tu dis, l'objectif du cycle : on va faire du basket...L'objectif du cycle ce sera...Et là tu poses le truc, voilà, ce sera ça</p> <p>EN3 : c'est-à-dire que ton objectif, dès la leçon un tu l'as ?</p> <p>PA3 : quel est l'objectif du cycle ? Tu sais comment ça se passe, c'est guidé par la compétence attendue, notre objectif, ce sera de progresser collectivement vers la cible pour aller marquer</p>	<p>parle.</p> <p>CH3 : donc en fait ce que tu aurais aimé, c'est de passer moins de temps mais tout en leur donnant les principes généraux</p> <p>EN3 : au moins savoir pourquoi on va apprendre à dribbler, pourquoi on va apprendre à faire des passes, parce que je fais aussi une leçon qui est...Je vais pas rentrer par les matchs, je vais rentrer par des situations un peu contextualisées donc c'est pour donner du sens aux situations, pourquoi on apprend à dribbler, parce que le basket après, en match de basket, on doit savoir dribbler, on doit savoir faire des passes</p> <p>CH : oui, oui, oui, c'est pour leur donner les règles du basket spécifiques mais à un moment donné, M. va te dire « tu aurais pu commencer par l'échauffement des doigts directement » sans leur dire (...)</p> <p>EN3 : ouais, là je vais trop loin, je suis d'accord que je vais trop loin, même si aujourd'hui, aujourd'hui je n'en ai pas reparlé de la règle du non contact, et ben aujourd'hui, ils s'en souvenaient et il y en a qui m'ont dit « mais Monsieur, quand je viens là il se met comme ça donc il a pas le droit » donc finalement voilà quoi, c'est une règle qu'ils ont retenue</p>
---	---

Le tiers, ici le parrain, est médiateur en ce qu'il doit être présent pour que s'enclenche une interaction particulière entre le tuteur et le stagiaire qui n'aurait pas eu lieu hors de sa présence. Le tiers a donc pour fonction de lier les individus malgré leurs éventuelles divergences en posant comme souverain un rapport à une objectivité qui dépasse le conflit :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2)
<p>EN2 : en fait je me disais que le fait de commencer directement par ça, j'aurais eu l'impression de passer à côté de certains fondamentaux, comme s'appliquer à faire une bonne passe, parce que j'estimais que commencer</p>	<p>CH : donc là finalement M. il te donne un conseil pour que tu restes sur un niveau d'échauffement général</p> <p>EN2 : ouais</p> <p>CH : mais sans ballon</p> <p>EN2 : ouais</p>

<p>par ça, il fallait déjà savoir-faire une bonne passe et c'est pour ça que j'ai fait l'échauffement, la partie d'avant</p> <p>CH : d'accord</p> <p>EN2 : qu'ils puissent s'entraîner à faire des passes courtes, de plus en plus longues, après se déplacer, chauffer un peu les articulations et ensuite passer là-dessus, ce qui est de mon point de vue un peu plus sollicitant, un peu plus exigeant du point de vue organisationnel, se déplacer en dribblant, voilà, au point de vue articulation, j'avais l'impression que ça aurait été peut-être trop d'un coup, mais bon apparemment, on peut y arriver tout de suite</p> <p>TU2 : alors n'oublie pas que tu as à faire dans cette classe à des élèves qui sont déjà sportifs pour la plupart et notamment en sport collectif donc c'est ça qu'il ne faut pas perdre de vue, tu n'as pas à faire à des débutants là, ils ont déjà pour une grande partie la notion de dissociation bas-haut, montées de balle même si ils sont plus en foot pour cette classe mais les fondamentaux de la montée de balle ils l'ont que ce soit au pied ou à la main. Maintenant les problèmes de justesse au niveau des balles, ça se régule sur la situation, tu vas leur demander de ne pas perdre la balle, derrière tu mets une sanction, tu vas voir que d'eux-mêmes ils vont régler la distance, ils vont régler leur course donc voilà, c'est une situation problématique pour certains, comment trouver des solutions, à nous de réfléchir et de proposer, après bien sûr, toi tu es là pour réguler, et c'est qu'après que ton intervention va être intéressante pour eux, sur dix groupes qui passent s'il y en a aucun qui réussit, tu dis stop, tu fais un retour, tu régules, et là tu joues ton rôle, pourquoi vous ne réussissez pas, quel est l'objectif de travail, comment on aurait pu faire, tu fais passer un ou deux groupes, tout le monde observe, eux, ils ont déjà cet aspect-là de l'activité, réflexion sur leur placement, c'est toujours en revenir aux caractéristiques des élèves, est-ce que c'est une classe avec qui je peux me permettre de travailler au niveau de la réflexion ou bien c'est une classe qu'il faut que je dirige de A à Z ou c'est une classe qui à un moment donné, est capable de réfléchir sur son activité, apporter des solutions, et moi j'en suis là qu'en tant que régulateur,</p>	<p>CH : et donc ça, est-ce que ça te parle</p> <p>EN2 : ça, je trouve ça vraiment pertinent, ça me parle et j'imagine bien quand il me le dit donc c'est vraiment quelque chose que je pourrais réutiliser</p> <p>CH : et tu l'as réutilisé suite au conseil ou pas</p> <p>EN2 : non parce que je viens de le redécouvrir là</p> <p>CH : d'accord</p> <p>EN2 : il y a tellement de choses qui ont été dites ce jour-là que j'ai pas tout retenu</p> <p>CH : oui, oui</p> <p>EN2 : là je viens de le redécouvrir, et c'est quelque chose que j'avais vu pendant ma formation, pour faire découvrir les limites du terrain aux élèves et en même temps de s'échauffer, c'est courir le long des lignes, des pas chassés sur la zone de tir</p> <p>CH : voilà parce que lui, ce qu'il évoque, c'est à partir du moment où tu as un ballon, tu vas avoir des critères de réalisation, des critères de réussite etc. donc il faut que tu rentres dans une logique</p> <p>EN2 : voilà</p> <p>CH : alors que sans ballon, tu peux rester sur un niveau de généralité plus global et du coup tu ferais ton échauffement...</p> <p>EN2 : progressif, mais c'est vrai que c'est quelque chose de très intéressant, que je réutiliserais, sûr</p> <p>CH : d'accord</p>
---	---

<p>en proposant des éléments de difficulté ou au contraire en leur amenant des éléments qui vont leur faciliter la tâche. Donc c'est ça ton souci premier, c'est que tu oublies à quel genre d'élève tu as à faire, les caractéristiques des élèves, tu as tendance à les mettre un peu de côté, pour moi, il me semblait que...Non, il faut au contraire que tu te mettes à la place des élèves et que tu te dises, ils ont tel vécu et c'est pour ça qu'on disait il faut être beaucoup plus nominatif dans tes objectifs, tes catégorisations d'élèves, nommer, untel, untel, untel il fait du foot, voilà, donc au niveau de l'expérience, de la motricité etc. avec eux je peux aller beaucoup plus loin, par contre tu en as une qui est en surpoids, qui ne fait pas trop d'activité, ben elle, par exemple, deux possibilités, ou je la mets avec quelqu'un qui est un peu moins bien sur le plan moteur, pour qu'elle s'y retrouve, qu'elle ne soit pas trop en échec ou au contraire, je la stimule en la mettant avec un bon sportif mais avec qui elle s'entend, donc on joue à la fois sur l'affinité, les comportements moteurs voilà, donc pas de frustration ni pour l'un ni pour l'autre, tu valorises le sportif en disant « il est l'exemple » puisque c'est lui qui va tirer l'autre, d'accord, et elle, tu ne la frustres pas en disant que tu ne la traites pas de nulle parce que tu la mets avec le meilleur de la classe et tu estimes que donc, essaye toujours de prendre en compte l'élève, ses caractéristiques par rapport à l'activité qui est proposée, leur expérience personnelle et tout ce que tu peux en tirer</p> <p>EN2 : oui, je suis d'accord, je suis tout à fait d'accord, mais j'essaye aussi de me mettre dans une logique...Dans cette fameuse logique de concours où quand on fait un échauffement, on part du général et on va vers le spécifique, et c'est pour ça que je ne suis pas rentré tout de suite, que j'ai fait un échauffement qui est parti de plus loin, et c'est juste à ce moment-là que je suis rentré dans le spécifique</p> <p>PA2 : est-ce que le général finalement ça ne pourrait pas être un échauffement avec ou sans ballon, plutôt général, par exemple si on faisait un échauffement plutôt général</p> <p>EN2 : ouais</p> <p>PA2 : est-ce que ça te conviendrait par exemple ?</p>	
--	--

<p>EN2 : général c'est-à-dire ? PA2 : général, sans ballon, on trotte en suivant les lignes, pas chassés sur la zone etc. où tu vas avoir une mise en activité des élèves que tu recherchais si j'ai bien compris dans ton premier échauffement là, sans les ballons, parce que dès que tu leur mets les ballons, forcément il y a des critères qui vont rentrer en jeu etc. alors si toi tu te dis que cet échauffement qu'on va voir là juste après, il n'est pas possible s'ils n'ont pas une certaine activité physique, est-ce que ce ne serait pas possible... EN2 : sans ballon, oui ça me convient</p>	
--	--

3.2 Le parrain comme facilitateur des compromis

3.2.1 *Les conditions nécessaires à la mise en place de compromis*

Nous avons vu que le compromis était une figure quasi absente de la configuration dyadique tuteur/parrain. Celle-ci est régie par un rapport de force institutionnel trop nettement en faveur du tuteur pour qu'il ait besoin de se lancer dans des compromis. La configuration triadique autorise plus aisément l'apparition de compromis.

Toutefois pour rendre cette figure envisageable il faut que le parrain en prépare le terrain. Ce qui rend le compromis plausible, et même possible, c'est l'absolue nécessité pour le parrain de ne jamais apparaître aux yeux du tuteur comme un rival ou un concurrent. Le parrain va demander au tuteur de se remettre partiellement en cause ; il est donc nécessaire qu'un lien de confiance désamorce les interventions du parrain comme des épreuves auxquelles le tuteur devrait se soumettre au risque du désaveu.

Pour gagner la confiance du tuteur, le parrain apporte de l'eau à son moulin. Il ne s'agit pas d'un masque sous lequel le parrain dissimulerait son vrai projet de conspirateur préparant dans l'ombre une insurrection contre le tuteur. Le parrain ne vise aucun soulèvement, il est objectivement l'allié du tuteur. Au contraire, plus l'activité du tiers apparaîtra au tuteur comme intégrée à la sienne plus il sera prêt à ce que le parrain lui apporte « un coup de main » ou même son savoir (non pas une expertise concurrente). Le parrain avant même d'essayer de frayer un compromis doit donc remplir une fonction de légitimation du tuteur moins sur un mode institutionnel que par la reconnaissance de son expertise qu'il lui témoigne.

La seconde condition pour que le compromis puisse être frayé est que le parrain, lors des entretiens conseil, offre de possibles contenus alternatifs respectant les règles enseignées par le tuteur. Le parrain peut alors servir de réservoir auxiliaire de solutions quand le tuteur semble à court. Il ne s'oppose jamais au tuteur sur le fond, mais peut adroitement prendre le relais pour offrir des solutions alternatives. De fait, dans l'extrait suivant c'est finalement le parrain qui va conseiller l'enseignant novice et lui proposer des solutions à mettre en œuvre :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)
<p>EN3 : c'est-à-dire que ton objectif, dès la leçon un tu l'as ?</p> <p>PA3 : quel est l'objectif du cycle ? Tu sais comment ça se passe, c'est guidé par la compétence attendue, notre objectif, ce sera de progresser collectivement vers la cible pour aller marquer</p> <p>EN3 : pour moi, ça, ça vient en leçon deux, une fois que tu as fait ton diagnostic.</p> <p>PA3 : oui ben dans ce cas-là, tout ce que tu dis là, tu n'as pas besoin de le dire alors si ça commence à la leçon deux, pour le diagnostic tu n'es pas obligé de leur dire « voilà, il faut faire deux pas etc. » mais pour moi, tu peux très bien annoncer l'objectif du cycle et après tu verras l'écart qu'il y a entre ce que font les élèves et ton objectif, là, tu réajusteras, tu peux donner l'objectif, et ensuite ben voilà, le premier exercice qu'on va faire, ce sera un exercice de passes, parce qu'il faut progresser vers la cible, l'objectif du premier exercice ce sera ça, au niveau de l'organisation, on se mettra...Après tu vois, et on montre...Pas la peine d'aller sur combien de pas etc. Et puis après au fur et à mesure tu es dans une évaluation diagnostique, tu verras, et puis au fur et à mesure tu réguleras tu vois. Moi c'est une solution que je te propose</p>

On voit aussi s'instaurer dans une autre situation une division des tâches entre tuteur et parrain de la triade 2 ; la tutrice « se garde pour elle » le questionnement de l'enseignant novice sur les raisons de ses actions²⁴ alors qu'elle laisse dans un deuxième temps au parrain le choix de proposer des solutions concrètes.

Le parrain livre alors la manière dont en pratique il réalise un exercice de dissociation en hand-ball ; il propose des critères de réalisation concrets :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)
PA2 : alors moi, je le fais en direction de la cible, d'accord ? Je mets deux colonnes ici, deux colonnes ici, ils sont par deux et le départ c'est passes directes, voilà, on se fait des passes en courant et effectivement les pas chassés, je ne leur demande justement pas de pas chassés pour qu'ils aient cette dissociation tronc-jambes et en match c'est exactement ça, tendre les bras, au début, je pense qu'un premier niveau peut être le pas chassé, c'est-à-dire envoyer la balle où mon partenaire est et très vite tu vas partir sur je n'envoie plus la balle où mon partenaire est mais où mon partenaire sera et aux élèves tu leur dis « tu montres tes mains à l'élève porteur de balle » mais ensuite quand c'est « où tu seras », c'est là que tu as ta dissociation tu vois jambes-tronc

La tutrice peut rebondir dans un troisième temps sur les conseils du parrain :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)
TU2 : et pour te rejoindre justement moi j'estime qu'un exercice qui permet cette dissociation et de lancer la balle où l'autre sera c'est de limiter le nombre de passes pour atteindre la cible parce que obligatoirement les gamins sont obligés de mettre de la vitesse, de l'orientation et de la dissociation tronc-jambes donc par rapport au temps, ils savent voilà « on a deux passes pour traverser le terrain, comment on peut faire ? » effectivement, si je reste les deux pieds fixés et les mains ici, ça va pas le faire, la deuxième passe, je suis toujours aux dix mètres dans mon camp...Ce sont des petits comportements qu'on doit induire au niveau de nos consignes de travail donc leur apporter petit à petit des solutions

²⁴« C'est ce que tu vas faire après ? », « et donc pourquoi tu fais ça ? », « et alors ? Pourquoi tu ne veux pas les faire tirer au début ? » et l'enseignant novice nous instruit sur ses raisons d'agir et sur ses préoccupations à ce moment de la leçon « ben parce que j'improvise. Parce que j'ai plus le temps de... », « parce que c'est bête, mais là, je vais placer des plots, je vais les faire tirer », « là je vais aller les placer ».

Cette démarche permet à l'enseignant novice de récupérer le conseil donné par le parrain tout en conservant ceux prodigués par la tutrice.

Si paradoxalement le parrain semble proposer des conseils plus justes que ceux émis par le tuteur, c'est parce qu'il est plus proche de lui en âge et ayant moins d'expérience que le tuteur, son capital expérientiel ressemble donc plus à celui possédé par l'enseignant novice. La discipline nécessaire à la prise en main de la classe est l'occasion de repérer cette proximité expérientielle et ses effets.

Dans le conseil pédagogique suivant, la tutrice revient sur les débuts de la séance du stagiaire marquée par l'agitation des élèves trop bruyants lors de la passation des consignes :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignante novice 1/parrain 1/tuteur 1)
TU1 : ah oui mais là il faut faire quelque chose, le passage des consignes est un moment clef au bon déroulement des activités et tu ne peux pas laisser ce climat s'installer à ce moment là.

Elle propose une solution contractualiste liée à son expérience, mais ce conseil n'est pas réutilisé par l'enseignant novice :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignante novice 1/parrain 1/tuteur 1)
TU1 : je mets en place un fonctionnement dès le début de l'année avec les droits et devoirs des élèves, ils savent ce qu'ils ont le droit de faire et de ne pas faire. Si leur comportement n'est pas adéquat, il y a des sanctions. Et souvent, quand ils prennent une sanction, ils font attention les fois d'après (...) EN1 : oui, mais je ne me vois pas l'utiliser dans ce genre de situation, avec les consignes ça fait beaucoup de choses à gérer...

Plutôt que de construire son autorité sur une contractualisation, la novice préfère l'autorité acquise par le charisme et le pouvoir d'intimidation. Pour elle, l'autorité passe par le corps et le regard qui permet son prolongement. Savoir se faire respecter est le premier défi du

stagiaire, le relever suppose une mobilisation corporelle. L'enseignante novice adopte donc la suggestion du parrain et à l'usage il la trouve efficace :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignante novice 1/parrain 1/tuteur 1)	Autoconfrontation (chercheur/enseignante novice 1)
<p>CH1 : et les conseils proposés par Céline ça te conviendrait ? EN1 : euh oui, ça me paraît moins difficile à gérer, capter l'attention par le corps, la voix ou le regard, il faut que j'essaye la prochaine fois</p>	<p>CH1 : ah super, tu réutilises le conseil de Céline alors ? EN1 : oui, oui c'est tout simple, en fait on le fait assez naturellement sans s'en rendre compte...Mais quand on y pense ça prend une autre dimension CH1 : et ça fonctionne ? EN1 : euh oui...en tout cas, là oui, et c'est ce que je me disais, si ça fonctionne pas, c'est là que je passerai sur le tableau des droits et devoirs, avec des sanctions</p>

L'enseignante novice récupère également le conseil de la tutrice, mais elle ne l'utilisera qu'en dernier recours « *et c'est ce que je me disais, si ça fonctionne pas, c'est là que je passerai sur le tableau des droits et devoirs, avec des sanctions* ».

En conclusion, les solutions de compromis que propose le parrain ne l'amènent pas à couper la poire en deux entre les propositions du tuteur et celles de la stagiaire. Elles sont construites autour de trois caractéristiques. D'une part, elles doivent être accessibles au parrain, d'autre part, elles doivent être efficaces. Enfin, elles ne doivent pas trahir les principes du tuteur.

3.2.2 La logique de déconfinement : l'ouverture à d'autres tiers

Le parrain essaie de décloisonner la situation triadique en suggérant au stagiaire que toutes les ressources mobilisables de son expérience au

sein de la communauté des pairs sont bonnes à prendre (ne serait-ce que parce qu'elles donnent vie à cette communauté).

Pour lui ouvrir l'esprit, le parrain invite le stagiaire à rendre présents et en quelque sorte visibles tous ceux qui, à un moment ou un autre, constituèrent pour lui, des exemples dignes d'être suivis ; la petite salle où se déroule la réunion du conseil entre tuteur parrain et stagiaire peut alors s'emplir de nouveaux visages et en faire raisonner de multiples voix. Sont convoqués à ce grand rassemblement tous ceux qui ont marqué son parcours.

Ainsi peuvent se côtoyer, « invisiblement présents » selon l'heureuse formule de Clot (2000), tel enseignant dont le stagiaire se remémore l'habileté quand il était lui-même lycéen, tel autre, figure emblématique de l'ESPE, où encore tel collègue qui « sait vraiment de quoi il parle ». Quand il cherche des solutions, ce sont alors toutes ses têtes absentes, mais pas disparues, qui resurgissent pour participer au débat de la triade. Cet effort de mémoire, inscrit le stagiaire dans sa propre histoire. Ainsi, le parrain, plus que le tuteur, veillera à ce que le stagiaire emprunte le pont qui le relie à sa formation passée au contact d'un acteur collectif globalement appelé l'ESPE (composé de tout un réseau d'acteurs de la formation universitaire initiale).

Le stagiaire peut alors mobiliser les savoirs acquis durant sa formation universitaire qui n'ont plus lieu de s'empoussiérer au fond d'un tiroir :

Aucoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)
EN2 : là je viens de le redécouvrir, et c'est quelque chose que j'avais vu pendant ma formation à l'ESPE, pour faire découvrir les limites du terrain aux élèves et en même temps de s'échauffer, c'est courir le long des lignes, des pas chassés sur la zone de tir

Le stagiaire a besoin de cet encouragement du parrain pour aller puiser « et faire son marché » dans les solutions apportées par la formation initiale. Cette validation de la part d'un membre de la communauté « sur le terrain » est essentielle pour que le stagiaire regarde dans les stocks de séances à sa disposition. Les cours de la formation initiale toujours à disposition du stagiaire sont parfois négligés parce que perçus comme déconnectés du réel. A l'inverse du tuteur qui a tendance à privilégier la formation sur le terrain quitte à déprécier l'enseignement universitaire jugé trop théorique, le parrain sait valoriser l'enseignement reçu à l'ESPE. Il a une conception du savoir plus cumulative que celle du tuteur.

Dans cette acception plus large, le tiers n'est pas réductible à une seule personne. C'est une troisième entité, un collectif invisible, qui se trouve au-delà de l'interaction en tant que telle entre plusieurs individus. C'est une conception du tiers où la base de l'analyse n'est plus l'interaction concrète liant les trois individus présents, mais une relation qui relie la triade à la communauté. Cet « invisiblement présent » (Clot, 2000) dès qu'on le dépersonnalise, est un arrière-fond commun des règles qui constituent le métier, un répertoire commun. Mais le stagiaire dont le répertoire est encore en cours de construction n'accède pas toujours aux règles enseignées par le tuteur ou aux significations de ses règles. Ainsi, lorsque le parrain permet à l'enseignant novice d'accéder et de mettre en œuvre une règle il l'intègre à la communauté et au collectif.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignante novice 1/parrain 1/tuteur 1)
<p>TU1 : et elle là, c'est pareil, tu ne peux pas te permettre de la laisser faire, à la longue ça va influencer tout ton groupe, il faut créer un climat favorable au travail, cette élève n'est pas dans des conditions favorables à l'apprentissage.</p> <p>EN1 : je sais mais j'arrive pas à la gérer, je capte même pas son attention avec les yeux, elle ne me voit pas, c'est vrai que je n'étais pas du tout à l'aise avec elle</p> <p>PA1 : c'est vrai qu'il faut réagir, ce que je te propose moi, et c'est souvent ce que je fais avec mes élèves, c'est de la faire participer, de lui donner davantage d'importance, par exemple avec mes élèves je désigne des capitaines...</p> <p>EN1 : ah ouais, euh, c'est super, c'est une super idée</p>

3.3 Le parrain comme avocat et comme source de valorisation du stagiaire

Le parrain, lors des entretiens conseil, valorise le stagiaire en lui fournissant des retours positifs sous le regard du tuteur. Le parrain évite soigneusement des retours négatifs au stagiaire. Plusieurs explications à cela.

La première est d'ordre institutionnel, le parrain laisse le champ libre au tuteur pour les réprimandes qui rappelle trop directement une évaluation scolaire.

La deuxième est liée à la proximité expérientielle entre stagiaire et parrain. Ce dernier garde en mémoire ses propres déboires pendant son stage. Plus que le tuteur pour qui la formation est de l'histoire ancienne, le parrain sera vigilant à ne pas heurter ni blesser le stagiaire et sera plus à même de le valoriser.

Au nom de cette proximité, le parrain a parfois la tentation de contrebalancer l'autorité alors jugée excessive du tuteur.

Cette valorisation peut passer par des retours positifs (« *c'est bien ça* », « *bien vu* ») et culminer dans des félicitations très appuyées (« *c'est super* », « *fallait le faire* »).

On trouve dans la bouche du parrain des compliments concernant la virtuosité du stagiaire. Alors que le tuteur s'élèvera contre tous les écarts au suivi des règles de métier. Dans l'exemple suivant, le parrain pourra se montrer plus tolérant à condition que cette entorse soit portée par de la virtuosité : « *Mais c'est super, c'est bien ça ! Tu as récupéré ce conseil-là pour l'ultimate, bravo, tu commences à réinvestir les conseils avec d'autres classes* ».

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>PA3 : moi je vais te dire comment je fais pour distribuer les ballons si tu veux, parce que ça ne te convient pas trop là, c'est pas top je pense</p> <p>EN3 : ouais, ouais</p> <p>PA3 : tu les mets en place, les ballons une fois qu'ils sont en place</p> <p>EN3 : j'ai fait ça en ultimate là, tu m'avais dit ça la dernière fois</p> <p>PA3 : bon ben voilà, est-ce que ça a bien marché en ultimate ? Tu attends qu'ils se mettent en place, tu leur as dit par trois déjà, l'organisation par trois tu regardes, déjà ça va te permettre de voir s'ils sont bien par trois etc. par deux etc. hop une fois qu'ils sont tous prêts, c'est bon allez, un ballon...</p> <p>EN3 : oui, j'ai d'abord constitué mes équipes, j'ai vérifié...</p> <p>PA3 : mais c'est super, c'est bien ça ! Tu as récupéré ce conseil là pour l'ultimate, bravo, tu commences à réinvestir les conseils avec d'autres classes</p> <p>TU3 : moi quand je fais ça, celui qui ramène les ballons du vestiaire, mon porteur, voilà, il ouvre le sac et il met les ballons dans la rigole, les ballons sont alignés dans la rigole donc après, le ballon n'est pas dans le sac déjà, il est ouvert, et pareil, celui qui porte les dossards, il met déjà un tas de dossard par couleur sur le muret, donc tout est prêt, j'ai les sifflets et les chronomètres et du coup après ça roule quoi, ils ne se prennent pas...Mais laisser les ballons dans le filet, oui, c'est source de conflit pour quoi que ce soit, les ballons, les dossards, les sacs d'ultimate, enfin tout quoi</p>	<p>CH : ça va crescendo</p> <p>EN3 : je pense que j'aurais toute l'organisation (à revoir) et c'est fou parce que je suis en ultimate maintenant et j'ai suivi plus les conseils de M. (le parrain) et c'est vrai que ça tourne plus vite quoi même si je perds un peu de temps souvent entre les situations</p> <p>CH : oui, et puis c'est ce qu'il disait, le temps que tu perds c'est du temps que tu gagnes</p> <p>EN3 : ouais, non, mais je perds un peu de temps encore quand je passe d'une situation à une autre où je reste sur le terrain pour leur faire les démonstrations et tout, mais peut-être que je devrais leur demander de s'asseoir aussi</p> <p>CH : d'ailleurs c'est ce qu'il te disait M.(le parrain) enfin c'est ce que lui il fait, « à chaque consigne les élèves je les fais asseoir » à un moment donné, il le dit, je crois</p> <p>EN3 : ah oui, c'est vrai</p>

Le suivi de la règle dit l'essentiel, la virtuosité n'est qu'ornementale pour le tuteur. Pour le parrain elle témoigne du potentiel du stagiaire. Dans cette tension se trouvent à la fois l'éloge et la condamnation de la virtuosité.

La valorisation par le parrain du stagiaire fait, qu'en retour, celui-ci complimente volontiers le parrain :

<p>Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)</p>
<p>EN3 : je pense que j'aurais toute l'organisation (à revoir) et c'est fou parce que je suis en ultime maintenant et j'ai suivi plus les conseils de M. (le parrain) et c'est vrai que ça tourne plus vite quoi, même si je perds un peu de temps souvent entre les situations</p>

On pourrait multiplier à loisir les exemples qui montrent que les conseils proposés par le parrain sont jugés plus adaptés à la pratique de l'enseignant novice et tout à la fois, que la répétition des valorisations croisées amène à renforcer toujours plus la relation parrain-stagiaire.

Dans l'extrait suivant, on repère que le stagiaire est plus clément envers le parrain qu'envers la tutrice. En effet, il impute la responsabilité de l'échec de la situation mise en place à la tutrice alors qu'elle lui a été soufflée en réalité par le parrain.

Ce « deux poids deux mesures » peut s'expliquer par la proximité du stagiaire envers le parrain auquel il rend grâce en masquant l'origine du mauvais conseil.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>PA3 : c'est un format pédagogique en vague, qui te permet de voir tous tes élèves, et toi, tu restes ici EN3 : ben si moi j'ai deux terrains... PA3 : ah oui, tu as deux terrains... EN3 : ben je le fais que sur un terrain PA3 : bon c'est pas exactement ça mais tu peux ouais, tu peux le faire. Moi je le fais sur un terrain avec mes élèves...Ce qui est important quand même c'est que tu t'investis, tu cherches à résoudre le problème TU3 : c'est exactement ce que je t'avais dit comme régulation en gym. En gym, à l'échauffement tu leur avais fait faire des exercices...Le travail par vagues, ça te permet de voir tes élèves, tous ceux qui passent, et tu les vois bien et une fois qu'ils ont fini, ils restent là, ils bougent pas EN3 : ben c'est ce que je faisais déjà au début, mais c'est des vagues euh...Tu</p>	<p>EN » : j'ai expérimenté le dispositif de M...D'ailleurs c'est elle qui voulait (la tutrice), le dispositif de M. en montée de balle à deux CH : dans le sens EN3 : ouais, dans le sens de la cible CH : en deux contre un, ah oui, en match tu veux dire EN3 : non, c'est pas des matchs, c'est des montées de balles, ça commence à deux contre zéro et après on rajoute un défenseur en fait au début, c'est juste se déplacer vers la cible pour passer en dribble pour aller se placer et marquer un panier, en essayant de ne pas faire de marché et après je vais intégrer le choix de passe ou de dribble avec. Quand il y a qu'un seul défenseur le choix il est codifié parce que le défenseur doit choisir d'aller soit vers celui qui dribble soit de protéger. Soit de protéger la cible soit de marquer le</p>

<p>sais, des colonnes de deux</p> <p>TU3 : oui, mais toi tu faisais des vagues et ils partaient quand ils voulaient, moi je suis directive, la première colonne elle part, après top, la deuxième colonne elle part, je regarde, troisième colonne, elle part. Et là tu as tous tes élèves, tu te mets sur le côté pour voir tous tes élèves et effectivement, peut-être ça te paraît directif mais après</p> <p>EN3 : t'en fait partir de là, et tu as tes vingt-deux gamins qui restent ici là, sans bouger, heu, c'est un peu bizarre non ?</p> <p>PA3 : disons que tu as dix, dix, donc tu as cinq groupes ici, cinq groupes là, mais après des fois, il y a des élèves, je veux les voir, donc là je reprends le sifflet, je leur dis « non, vous ne partez pas avant que je siffle, et puis après moi quand ça tourne bien, là il y a la ligne du milieu, on part dès que ceux qui sont partis ont franchi la ligne du milieu</p> <p>(...)</p> <p>EN3 : ah ouais mais attends, mais là y a Rahjendra, il passe devant tout le monde, Benjamin, il passe devant tout le monde</p> <p>TU3 : non mais tu le fais passer en premier</p>	<p>deuxième défenseur, donc le choix de passe ou dribble est plus évident en deux contre un</p> <p>CH : tu avais repris ce conseil-là</p> <p>EN3 : ouais, j'ai repris son dispositif où j'ai coupé le terrain en deux et je leur ai fait faire des allers-retour, et ça faisait beaucoup d'attente et effectivement il y a eu quelques déviations dans les files d'attente, comme j'avais prévu</p>
---	---

Le stagiaire récupère le dispositif proposé par le parrain lors du conseil : « *J'ai expérimenté le dispositif que M... D'ailleurs, c'est elle qui voulait (la tutrice), le dispositif de M. en montée de balle à deux* », mais le dispositif ne fonctionne pas lorsqu'il le met en place à la séance suivante « *Ouais, j'ai repris son dispositif où j'ai coupé le terrain en deux et je leur ai fait faire des aller-retours, et ça faisait beaucoup d'attente et effectivement il y a eu quelques déviations dans les files d'attente, comme j'avais prévu* ».

Lorsque le stagiaire est difficilement défendable du point de vue du suivi de la règle, le parrain trouve toujours à le valoriser du point de vue de son engagement. L'activité du stagiaire est dans ces cas, jugée positive du point de vue de son authenticité. Le stagiaire a l'étoffe du « vrai » enseignant, parce que même s'il se trompe, il croit fermement en ce qu'il propose. Le plaidoyer prend alors une dimension existentielle où il s'agit

de toujours privilégier le « vrai » du « factice » : « *ce qui est important quand même c'est que tu t'investis, tu cherches à résoudre le problème* ».

Mieux vaut un « vrai » enseignant qui se trompe en prenant un risque, qu'un « faux » qui ne fait que jouer un simulacre. Pris sous cet angle, rien ne remplace la sincérité profonde dont fait preuve le stagiaire, même maladroit. L'avantage de cette ligne de défense, point essentiel du plaidoyer, est qu'elle est très difficilement attaquable. Qui pourrait dire si le stagiaire vit les séances avec un engagement viscéral ou s'il s'agit d'un simulacre ?

3.4 Changement de configuration

Le réseau relationnel au sein de la triade peut porter les configurations suivantes :

Une première configuration est celle où tuteur et parrain s'associent : tuteur-parrain /stagiaire. On la retrouve à chaque fois que tuteur et parrain parlent soit à l'unisson soit de manière complémentaire.

Une seconde configuration associe le parrain au stagiaire : parrain-stagiaire /tuteur. Cette association ne conduit pas au procès du tuteur, mais se réalise quand le parrain vient servir d'avocat au stagiaire.

Une troisième configuration associe le tuteur au stagiaire : tuteur-stagiaire /parrain. Cette alliance reste théorique, car elle n'est pas effective dans nos données.

Ces configurations ne sont pas stables elles peuvent donner lieu à des basculements des unes vers les autres. Elles entraînent aussi des actions en retour de la part de la personne isolée dans la triade. Ainsi quand le stagiaire doit faire front au tuteur et au parrain coalisés, la

pression normative l'amène à adopter deux solutions opposées. Soit il doit choisir la conformité aux attentes, soit il doit durcir son opposition.

3.4.1 Stagiaire-parrain/tuteur

Les oppositions entre tuteurs et parrain ne sont jamais directes. Elles reposent dans certains cas sur des appréciations différentes du travail du stagiaire, ainsi dans l'exemple suivant, la tutrice émet des réserves sérieuses à l'encontre du stagiaire alors que le parrain ne semble pas heurté par le déroulement du début de séance.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>TU3 : c'était super bien les questionnements, mais quand on sait que c'est la première séance de basket avec des élèves de sixième, c'est inconcevable que tu puisses avoir des élèves comme ça dans toute ta vie future, de prof d'EPS, sauf si tu restes tout le temps à Petite Ile où tu as une section sportive dans le primaire, mais là, qu'ils sachent ce que c'est un pivot, qu'ils sachent ce que c'est que c'est deux pas au basket, un dribble, bon... Peut-être qu'ils savent</p> <p>EN3 : ouais mais après moi...</p> <p>TU3 : mais c'est bien parce qu'il y a les réponses</p> <p>EN3 : ouais, ouais...En fait moi j'essaye toujours d'amener mes contenus en posant des questions, s'ils n'ont pas la réponse je leur dis mais c'est pour un peu les faire réfléchir et puis ça permet de savoir le niveau de connaissance et puis plutôt que de débâter des contenus</p> <p>CH : et toi, tu en penses quoi M. ?</p> <p>PA3 : euh...Moi je suis d'accord avec toi sur le collectif, le collectif c'est un projet, aller marquer au panier quoi, donc effectivement faire des passes ça, en soit ça n'a aucune utilité parce que je ne suis pas obligé de faire des passes pour marquer, si je vais au panier tout</p>	<p>CH : c'est pas trop général pour toi, le fait de simplement donner l'objectif de cycle ? En première leçon ?</p> <p>EN3 : après là, moi je trouve que c'est...L'objectif du cycle...Tu vois quand je pars de la définition du basket, là il dit progresser collectivement vers la cible, moi je dis, le but en basket, c'est de faire des passes et des tirs pour progresser collectivement pour marquer des paniers ...</p> <p>CH : peut-être ce qu'il voulait dire c'est « voilà, l'objectif du cycle ça va être ça » mais en même temps, tu leur en parles de l'évaluation je crois</p> <p>EN3 : le but en basket et l'objectif du cycle, je pense que c'est la même chose sauf que le but en basket, ça c'est ma vision, c'est le langage élève et l'objectif du cycle, c'est le langage enseignant. Après c'est des choix, je pense qu'ils sont tout à fait capables de comprendre si je dis l'objectif du cycle, mais si je dis, le but en basket, ça va être d'atteindre le but donc, ça va être guidé par la compétence attendue, là ce qu'ils disent, ça va être de progresser collectivement vers la cible...Ouais je suis d'accord avec toi, c'est un peu trop général, je pense que ça ne parle pas beaucoup aux élèves, donc là, ce conseil là en effet...</p> <p>CH : ouais, tu ne le récupères pas, il est</p>

<p>seul, ça marche. Sur les consignes, moi ça me paraît peu pertinent de leur donner toutes les règles du basket etc., bon là effectivement tu as des élèves qui te répondent, qui sont assis, qui bougent pas etc. mais la situation juste après, c'est pas des matchs, t'es d'accord avec moi, donc là tu commences déjà à leur parler des règles du match</p> <p>EN3 : je sais que je suis allé trop loin, même dans le pivot et tout, mais ça c'est un problème, c'est que quand je...En fait il y a des niveaux dans les règles et c'est que moi, je ne sais pas quand m'arrêter en fait, et après ça va être encore pire avec la règle du non-contact parce que je voudrais mettre une règle en place et je vais aller beaucoup trop loin</p> <p>(...)</p> <p>PA3 : oui ben dans ce cas-là, tout ce que tu dis là, tu n'as pas besoin de le dire alors si ça commence à la leçon deux, pour le diagnostic tu n'es pas obligé de leur dire « voilà, il faut faire deux pas etc. » mais pour moi, tu peux très bien annoncer l'objectif du cycle et après tu verras l'écart qu'il y a entre ce que font les élèves et ton objectif, là, tu réajusteras, tu peux donner l'objectif, et ensuite ben voilà, le premier exercice qu'on va faire, ce sera un exercice de passes, parce qu'il faut progresser vers la cible, l'objectif du premier exercice ce sera ça, au niveau de l'organisation, on se mettra...Après tu vois, et on montre...Pas la peine d'aller sur combien de pas etc. Et puis après au fur et à mesure tu es dans une évaluation diagnostique, tu verras, et puis au fur et à mesure tu réguleras tu vois. Moi c'est une solution que je te propose, moi dans ce que je vois là, avec une classe comme ça, ça me paraît pas dérangeant de faire un speech comme tu le fais, ça me paraîtrait dérangeant si je voyais des élèves qui commencent à remuer, qui commencent à s'allonger...</p>	<p>trop, ça ne te convient pas, c'est trop général</p> <p>EN3 : ça c'est trop général après c'est vrai que là c'est que du vocabulaire, mais il n'y a pas le début, j'aurais pu m'arrêter à « le but en basket c'est de faire des passes, des dribbles pour aller marquer un panier »</p> <p>CH : et t'arrêter là et rentrer dans l'échauffement</p> <p>EN3 : là c'est vrai que je suis allé trop loin</p>
--	--

Le parrain « *ça me paraît pas dérangeant de faire un speech comme tu le fais, ça me paraîtrait dérangeant si je voyais des élèves qui commencent à remuer* » est en dispute avec la tutrice « *C'était super bien les questionnements, mais quand on sait que c'est la première séance de*

basket avec des élèves de sixième ». Elle sous-entend qu'il était trop tôt dans le cycle pour les questionnements apportés par l'enseignant novice avec sa classe de 6^{ème}.

Pour éviter de passer pour incohérents, parrain et tuteur essaient de montrer explicitement au stagiaire que leurs divergences renvoient à des registres de justifications différents. Ainsi, c'est du point de vue de la gestion de la classe que la situation adoptée par le stagiaire pose problème aux yeux du parrain alors qu'elle demeure problématique aux yeux du tuteur du point de vue de l'apport cognitif apporté aux élèves. Il faut toutefois noter que c'est le parrain qui est en situation de valoriser le stagiaire alors que le tuteur lui refuse son approbation.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant novice rejette les conseils de la tutrice et l'on voit le parrain prendre la main sur les conseils initialement proposés par la tutrice. Un compromis finit par être trouvé entre le stagiaire et le parrain sur la base d'un conseil initialement proposé par la tutrice « *le travail par vague ça te permet de voir tes élèves tous ceux qui passent, et tu les vois bien et une fois qu'ils ont fini, ils restent là, ils bougent pas tous ceux qui passent, et tu les vois bien et une fois qu'ils ont fini, ils restent là, ils bougent pas* ».

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>TU3 : Le travail par vagues, ça te permet de voir tes élèves, tous ceux qui passent, et tu les vois bien et une fois qu'ils ont fini, ils restent là, ils bougent pas</p> <p>EN3 : ben c'est ce que je faisais déjà au début, mais c'est des vagues euh...Tu sais, des colonnes de deux</p> <p>TU3 : oui, mais toi tu faisais des vagues et ils partaient quand ils voulaient, moi je suis directive, la première colonne elle part, après top, la deuxième colonne elle part, je regarde, troisième colonne, elle part. Et là tu as tous tes élèves, tu te mets sur le côté pour voir tous tes élèves et effectivement, peut-être ça te paraît directif, mais après</p>	<p>EN3 : parce que le but, c'est vraiment d'aller se placer en position favorable pour tirer</p> <p>CH : donc tu leur as monté une situation pour qu'ils apprennent à prendre des informations, si tu les autorises à faire une reprise de dribble étant donné qu'il n'y a pas de passes</p> <p>EN3 : j'ai expérimenté le dispositif de M...D'ailleurs, c'est elle qui voulait (la tutrice), le dispositif de M. en montée de balle à deux</p> <p>CH : dans le sens</p> <p>EN3 : ouais, dans le sens de la cible</p> <p>CH : en deux contre un, ah oui, en match tu veux dire</p>

<p>EN3 : t'en fait partir de là, et tu as tes vingt-deux gamins qui restent ici là, sans bouger, heu, c'est un peu bizarre non ?</p> <p>PA3 : disons que tu as dix, dix, donc tu as cinq groupes ici, cinq groupes là, mais après des fois, il y a des élèves, je veux les voir, donc là je reprends le sifflet, je leur dis « non, vous ne partez pas avant que je siffle, et puis après moi quand ça tourne bien, là il y a la ligne du milieu, on part dès que ceux qui sont partis ont franchi la ligne du milieu</p> <p>EN3 : oui mais si tu donnes les départs, tu es concentré sur ceux qui donnent les départs et du coup...</p> <p>TU3 : ah ben non, mais là c'est sur certains exercices, là effectivement tu as besoin de le voir, tu passes au milieu... Parce que ceux-là tu vas moins les voir, ceux-là ils sont en réussite, c'est pas eux qui posent problème, c'est eux, donc eux de toute façon ils vont attendre... Ils vont réclamer ton départ de toute façon, ils vont attendre que tu dises allez-y, eux ils n'en ont plus besoin, ils sont en réussite donc là tu peux leur dire, tu peux leur dire que le groupe précédent a passé le milieu et si tu veux avoir moins de monde, ils peuvent continuer là sur le terrain... Mais au début tu les vois tous.</p> <p>EN3 : là ici ceux qui réussissent ils doivent le faire en cinq passes et ceux qui ont réussi en cinq passes, ils vont s'installer à un autre terrain là-bas...</p> <p>TU3 : que tu as installé</p> <p>PA3 : ouais ou tu fais une grande boucle</p> <p>TU3 : une grande boucle oui</p> <p>PA3 : moi je suis comme ça aussi, s'il y a des élèves que je veux voir je reprends tout de suite le sifflet, et c'est moi qui donne les départs même et ça c'est pas dérangeant parce que d'une, tu as des élèves qui vont se tenir dans les colonnes, effectivement il y a des recherches qui ont montré que le temps d'attente c'est là où il y a le plus de conflits qui se créent</p> <p>EN3 : ah ouais mais attends, mais là y a Rahjendra, il passe devant tout le monde, Benjamin, il passe devant tout le monde</p> <p>TU3 : non mais tu le fais passer en premier</p> <p>PA3 : oui mais toi, tu es là et tu contrôles aussi, tu contrôles, moi quand je suis posé là, je vois tout ce qui se passe ici, sinon je viens me poser ici, je viens me poser juste là, entre les deux et je donne les départs d'ici</p> <p>EN3 : si je viens là et que je fais un</p>	<p>EN3 : non, c'est pas des matchs, c'est des montées de balles, ça commence à deux contre zéro et après on rajoute un défenseur en fait au début, c'est juste se déplacer vers la cible pour passer en dribble pour aller se placer et marquer un panier, en essayant de ne pas faire de marché et après je vais intégrer le choix de passe ou de dribble avec. Quand il y a qu'un seul défenseur le choix il est codifié parce que le défenseur doit choisir d'aller soit vers celui qui dribble soit de protéger. Soit de protéger la cible soit de marquer le deuxième défenseur, donc le choix de passe ou dribble est plus évident en deux contre un</p> <p>CH : tu avais repris ce conseil-là</p> <p>EN3 : ouais, j'ai repris son dispositif où j'ai coupé le terrain en deux et je leur ai fait faire des allers-retours, et ça faisait beaucoup d'attente et effectivement il y a eu quelques déviations dans les files d'attente, comme j'avais prévu</p> <p>CH : ouais</p> <p>EN3 : mais voilà</p> <p>CH : mais tu as réussi à réguler</p> <p>EN3 : c'est pas régulable... Si, après c'est de l'autorité, c'est quand on attend, on attend, on est pas en train de jeter des ballons</p> <p>CH : et ça t'as posé des problèmes ça justement l'attente</p> <p>EN3 : je le savais en fait</p> <p>CH : ouais tu le savais</p> <p>EN3 : je le savais, je lui ai dit d'ailleurs et on va en parler au conseil, qu'il y a des dispositifs où il y a des longues files d'attente, c'est propice au débordement, à des incivilités, après on peut pas...</p>
---	---

départ ici, il y aura plus de zone d'attente, donc au début je contrôle et quand il y aura moins d'attente, je contrôle moins (...) si je viens là et que je fais un départ ici, il y aura plus de zone d'attente, donc au début je contrôle et quand il y aura moins d'attente, je contrôle moins	
--	--

On voit l'enseignant novice remettre en question à la fois les conseils de la tutrice et du parrain. Les conseils ne semblent pas correspondre à ses attentes ou répondre à ses préoccupations.

Le rapport d'opposition entre l'enseignant novice d'une part et la tutrice et le parrain d'autre part finit par se dénouer grâce à l'intervention du parrain.

À la fin de cette interaction, le parrain propose une solution de « *contrôle* » des élèves qui semble répondre à la préoccupation de l'enseignant novice de perdre le contrôle dans la zone d'attente « *si je viens là et que je fais un départ ici, il y aura plus de zone d'attente, donc au début je contrôle et quand il y aura moins d'attente, je contrôle moins* ».

Le parrain plus que la tutrice est à même de faire des compromis, il est même capable d'abandonner ses positions en tenant compte des préoccupations de l'enseignant novice.

3.4.2 Tuteur-parrain/stagiaire

Il peut arriver que les conseils alternatifs proposés par le parrain ne répondent pas aux préoccupations de l'enseignant novice. Ce cas de figure rare ne signifie pas que parrain, tuteur et stagiaire aient chacun leur propre avis mais simplement que les alliances se modifient.

Ainsi, dans l'extrait suivant, le parrain soutient le conseil du tuteur alors même que le stagiaire se défend de la proposition faite par le tuteur.

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
TU3 : tu vois, tu peux le dire maintenant ça « pourquoi s'arrêter simultanément ? Parce qu'il faut s'arrêter de marcher » EN3 : mais je l'ai dit ça PA3 : oui, mais tu peux le réintroduire	CH : à ce moment-là, quand la tutrice et M. (le parrain) te disent que tu peux réintroduire cette notion de l'arrêt simultané alors que tu l'avais déjà énoncé avant, tu n'étais pas d'accord EN3 : mais c'est vrai que je l'avais déjà dit avant mais bon en même temps, je crois que...Finalement, il ne faut pas hésiter à répéter ou à réintroduire comme dit M.

Le parrain soutient le conseil de la tutrice « *tu peux le dire maintenant ça « pourquoi s'arrêter simultanément ? Parce qu'il faut s'arrêter de marcher »* alors que le stagiaire ne retient pas le conseil donné par la tutrice « *mais je l'ai dit ça* ».

Ainsi, l'accord entre parrain et tuteur peut parfois se faire à l'encontre des préoccupations de l'enseignant novice. L'extrait qui suit met en évidence ce constat :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
PA3 : non, mais euh, comment tu démarres là, tu me dis tu es allé trop loin...Comment tu démarres, c'est très simple, la première chose à dire aux élèves, à mon avis tu n'es pas obligé de leur expliquer le basket TU3 : non PA3 : peut-être une question, « qui ne sait pas ce que c'est le basket ? », là je te parie à 99% qu'il n'y en a aucun qui lève le doigt, ils connaissent tous, ils savent ce que c'est le basket, l'accro sport, peut-être...Mais la première chose que tu dis, l'objectif du cycle : on va faire du basket...L'objectif du cycle ce sera...Et là tu poses le truc, voilà, ce sera ça EN3 : c'est-à-dire que ton objectif, dès la	CH : ça, ça te convient quand la tutrice et même M., ils sont d'accord là-dessus, ils te disent « t'as pas besoin de leur expliquer le basket » aux élèves ? EN3 : ouais, mais après, c'est pareil, on en revient...Je vais te donner la même réponse, je suis d'accord, mais il faut être sûr qu'ils sachent ce que c'est un minimum l'activité quoi après, au moins donner le but de l'activité, même s'ils le connaissent, pour le basket c'est quasiment sûr qu'ils savent que le but c'est de marquer des paniers, c'est sûr donc, oui, je suis d'accord que je ne dois pas leur donner toutes les règles

<p>leçon un tu l'as ?</p> <p>PA3 : quel est l'objectif du cycle ? Tu sais comment ça se passe, c'est guidé par la compétence attendue, notre objectif, ce sera de progresser collectivement vers la cible pour aller marquer</p> <p>EN3 : pour moi, ça, ça vient en leçon deux, une fois que tu as fait ton diagnostique.</p> <p>PA3 : oui ben dans ce cas-là, tout ce que tu dis là, tu n'as pas besoin de le dire alors si ça commence à la leçon deux, pour le diagnostique tu n'es pas obligé de leur dire « voilà, il faut faire deux pas etc. », mais pour moi, tu peux très bien annoncer l'objectif du cycle et après tu verras l'écart qu'il y a entre ce que font les élèves et ton objectif, là, tu réajusteras, tu peux donner l'objectif, et ensuite ben voilà, le premier exercice qu'on va faire, ce sera un exercice de passes, parce qu'il faut progresser vers la cible, l'objectif du premier exercice ce sera ça, au niveau de l'organisation, on se mettra...Après tu vois, et on montre...Pas la peine d'aller sur combien de pas etc. Et puis après au fur et à mesure tu es dans une évaluation diagnostique, tu verras, et puis au fur et à mesure tu réguleras tu vois. Moi c'est une solution que je te propose, moi dans ce que je vois là, avec une classe comme ça, ça me paraît pas dérangeant de faire un speech comme tu le fais, ça me paraîtrait dérangeant si je voyais des élèves qui commencent à remuer, qui commencent à s'allonger...Moi j'ai des élèves qui seraient déjà en train de dire « Monsieur, quand est-ce qu'on joue ? ».</p> <p>TU3 : rires...Voilà, c'est la question qui tue.</p> <p>PA3 : mais là, moi ça ne me dérange pas, mais quand tu me dis que ta préoccupation c'est que tu ne sais pas trop ce que tu dois dire au début</p> <p>EN3 : si, je sais ce que je dois faire</p> <p>PA3 : oui, ou quand est-ce que tu dois t'arrêter...Ben c'est très simple tu le définis, tu leur donnes 1, l'objectif du cycle, et 2, je donne la première situation c'est-à-dire celle qu'on va faire maintenant, à priori là, ça va être l'échauffement, voilà</p>	
--	--

On remarque dans cet extrait d'autoconfrontation que l'enseignant novice n'est que partiellement d'accord avec la remarque de la tutrice et

du parrain « *t'as pas besoin de leur expliquer le basket* ». La préoccupation du stagiaire est qu'il « *faut être sûr qu'ils sachent ce que c'est un minimum l'activité quoi après, au moins donner le but de l'activité* », mais il s'accorde avec les formateurs (tuteur et parrain) sur le fait de ne pas donner toutes les règles « *je suis d'accord que je ne dois pas leur donner toutes les règles* ».

Quand un désaccord surgit entre parrain et stagiaire, le parrain justifie sa critique en montrant que la conduite du stagiaire est incompatible avec la règle qu'il a voulu suivre. Il ne remet pas en cause le bien-fondé de l'évaluation, mais la manière de s'y prendre du stagiaire qui peut lui permettre d'atteindre ses buts. Dans cet extrait, la configuration s'est modifiée, car il n'y a aucune intervention de la part de la tutrice, l'interaction de formation a lieu entre le stagiaire et le parrain :

Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)	Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 3)
<p>CH : il est quand même routinisé ton échauffement tu me disais quand même A. (l'enseignant novice) ? Parce que là j'ai l'impression par rapport à ce que l'élève dit j'ai fait une fois main gauche une fois main droite, c'est quelque chose que tu leur demandes de faire à chaque fois ou...</p> <p>EN3 : moi l'objectif sur la dernière leçon de basket c'est pas de leur redonner tout ce qu'ils doivent faire, c'est de voir dans quelle mesure ils ont retenu ce qu'on avait fait jusqu'à maintenant et quand moi je régule les filles qui se font des passes alors qu'elles ont fait trois allers-retours, parce qu'il en faut au moins vingt des allers-retours et après ils ont des arrêts simultanés à faire...C'est vrai qu'après, on en avait reparlé, je ne l'ai pas rebossé donc ils le faisaient plus, et là tu en as un qui attend et l'autre qui faisait un aller-retour et c'est dans le retour qu'ils doivent tourner dans un sens, dans l'autre, avec le ballon à l'extérieur à chaque fois pour moi à ce moment-là, à la dernière leçon, je ne</p>	<p>CH : toi ta préoccupation c'était « c'est le jour de l'évaluation donc je ne fais pas de retour, je les laisse en autonomie pour pouvoir voir ce que j'ai pu leur enseigner avant » et M. et S. ils étaient sur « on apprend tout le temps, jusqu'au dernier jour » M. ils disaient...</p> <p>EN3 : ben moi j'aimerais bien avoir l'avis de l'inspecteur là-dessus, enfin j'aimerais bien avoir un autre avis</p> <p>CH : un avis supplémentaire que celui de M. et S.</p> <p>EN3 : parce que là ils sont d'accord, mais sur une population d'enseignants ça fait que deux parce qu'il y a aussi quand est-ce que tu évalues, si tu es tout le temps en train de leur donner, qu'est-ce que tu évalues ? Si tu continues à leur donner des trucs le jour de l'évaluation et à réguler ce que tu leur as déjà fait apprendre et ben ils vont réussir (...)</p> <p>CH : et tu prends le parti de ne pas leur donner de consignes, de ne pas leur faire de retours</p> <p>EN3 : voilà, pour voir...Ou alors, si je leur dis quelque chose c'est que ça ne va</p>

<p>suis plus sûr leur donner, pour moi c'est de voir s'ils sont capables de tenir un échauffement seul</p> <p>CH : de réinvestir en fait</p> <p>PA3 : ouais, mais c'est le moment pour moi de voir et là tu vois pas, dans la leçon, tu ne vois pas, si tu me dis que là c'est purement de l'évaluation et à ce moment-là, je suis plutôt d'accord avec toi, tu vas prendre ta grille et tu vas noter chaque élève...En tout cas, là, je te coupe tout de suite, parce que là tu n'as pas vu, tu as placé tes plots, parce que tu as appelé le CPE etc...Si c'est ça, moi je veux voir quelqu'un ici avec son calepin, moi c'est pas du tout mon style, même pendant l'évaluation, je ne fais jamais ça tu vois, mais si tu me dis que c'est ça, à ce moment-là j'accède à ton objectif et je dis attends là tu n'as rien vu là</p>	<p>pas</p> <p>CH : d'accord</p> <p>EN3 : et dans ce cas-là, ça veut dire que si je régule, c'est pas acquis et les filles que je régule je ne leur ai pas mis le maximum des points sur l'échauffement</p> <p>CH : même si elles se régulent par la suite</p> <p>EN3 : ben oui, elles se régulent c'est sûr, je leur dis « vous n'avez pas fait ce qu'il faut » et du coup elles font ce que je leur dis</p> <p>CH : ouais, donc du coup, ils ne prennent pas en compte (TU et PA) ta préoccupation</p> <p>EN3 : elles n'ont pas acquis « savoir s'échauffer » enfin elles savent s'échauffer sous le contrôle de l'enseignant, mais elles ne savent pas s'échauffer seules c'est la compétence, même si c'est peut-être ambitieux pour des sixièmes</p> <p>CH : M. te disait par exemple pour une évaluation d'EPS, tu prends en compte la progression » et la progression finalement ça peut aller jusqu'à la dernière séance, finalement tu n'évalues pas en fin de cycle obligatoirement</p> <p>EN3 : ouais mais ça c'est ce qui se fait et que...C'est l'effet Pygmalion je crois, c'est qu'on a des attentes plus ou moins donc les notes elles sont, elles sont un peu faussées par le vécu, les attentes qu'on a des élèves</p> <p>CH : oui</p> <p>EN3 : et du coup, l'élève qui se comporte bien que le jour de l'évaluation, on va pas lui mettre tous les points parce qu'il a été casse-pieds pendant tout le reste du cycle, mais ça je pense que c'est un biais quelque part</p>
---	--

Cet extrait fait suite à un rejet des conseils de la tutrice et du parrain. Il se justifie en avançant que « *l'objectif sur la dernière leçon de basket c'est pas de leur redonner tout ce qu'ils doivent faire (...)* », pour lui, l'objectif de la dernière leçon c'est de « *voir 'ils sont capables de tenir un échauffement seul* ». Le parrain entend sa préoccupation, mais considère l'attitude du stagiaire inappropriée pour évaluer ses élèves « *là tu vois pas, dans la leçon, tu ne vois pas, si tu me dis que là c'est purement de l'évaluation (...) tu vas prendre ta grille et tu vas noter*

chaque élève (...) si c'est ça, moi je veux voir quelqu'un ici avec son calepin, moi c'est pas du tout mon style, même pendant l'évaluation, je ne fais jamais ça tu vois, mais si tu me dis que c'est ça, à ce moment-là j'accède à ton objectif et je dis attends là tu n'as rien vu là ».

L'enseignant novice maintient sa position au sujet de l'évaluation « *là ils sont d'accord, mais sur une population d'enseignants ça fait que deux parce qu'il y a aussi quand est-ce que tu évalues, si tu es tout le temps en train de leur donner, qu'est-ce que tu évalues ? Si tu continues à leur donner des trucs le jour de l'évaluation et à réguler ce que tu leur as déjà fait apprendre et ben ils vont réussir* » et doute de la pertinence des conseils du parrain et de la tutrice qui s'accordent pour préconiser à l'enseignant novice de « *faire des régulations et de donner plus de consignes* ».

Dans cette configuration, la triade s'organise comme pour les extraits précédents par un accord fort (forte convergence) entre parrain et tuteur qui renforce l'impératif de justification auprès du stagiaire qui se retrouve en position défensive.

Parfois le stagiaire fait preuve de trop d'autocomplaisance au sujet du climat et de l'étude de la classe, le parrain fait alors front avec le tuteur pour se montrer plus exigeant :

Autoconfrontation Conseil Pédagogique (chercheur/enseignant novice 3/parrain 3/tuteur 3)
<p>CH : c'est ça, ça te paraît hyper difficile, se rendre compte de l'état de ta classe, c'est ça que tu n'arrives pas encore à...</p> <p>EN3 : ça je trouve que c'est dur des fois, après sur des éléments de la classe et je le remarque quand il y a des élèves qui ne sont pas concentrés ou quand il y a un élève ou deux</p> <p>CH : mais sur l'état général c'est là que c'est plus dur</p> <p>EN3 : mais sur l'état général je trouve que c'est plus difficile ouais, sauf quand c'est flagrant quoi, des fois ils sont très calmes des fois ils sont...Là je ne trouve pas qu'ils sont surexcités non plus, ils ont pas dévié, ils ont pas</p>

L'enseignant novice a des difficultés à se « *rendre compte de l'état de sa classe* » sauf « *quand c'est flagrant* ». L'enseignant novice réussit à

prendre des indices « *quand il y a des élèves qui ne sont pas concentrés ou quand il y a un élève ou deux* » mais ne réussit pas à réajuster le comportement des élèves lors de la leçon, car il « *trouve pas qu'ils sont surexcités non plus, ils ont pas dévié, ils ont pas...* ». Le parrain et la tutrice s'accordaient pourtant à dire que les élèves n'étaient pas concentrés à ce moment-là de la leçon.

Dans l'exemple suivant, on retrouve le même type de configuration, c'est-à-dire une forte convergence entre le parrain et le tuteur qui pousse le stagiaire paradoxalement à prendre le contre-pied.

Quand s'instaure une dynamique oppositionnelle entre tuteur et stagiaire, la prise de position du parrain au profit du tuteur, loin d'amener le stagiaire à abandonner ses positions, le pousse au contraire dans ses retranchements.

Autoconfrontation (chercheur/enseignant novice 2/parrain 2/tuteur 2)
TU2 : le sens des buts, donner tout de suite le sens des buts
EN2 : ah ok
TU2 : le propre de l'activité, tu les fais jouer dans la largeur, donc il y a une cible, il y a des limites de terrain et il y a une organisation qui va venir derrière parce qu'eux en plus ils vont être placés en quatre contre quatre, donc voilà, comme ça tu anticipes sur ta situation qui va suivre, déjà dès l'échauffement, ils sont placés
CH : et tu n'avais pas pensé faire ce genre de chose dès le début en fait ?
EN2 : non, parce que je n'avais pas cette logique en tête
CH : d'accord, tu avais quoi comme logique ?
EN2 : ma première logique c'était échauffement, manipulation de balle, déplacement et j'avais occulté le côté « se diriger vers l'activité »
CH : ça ne te paraissait pas si important que ça en fait, pour un échauffement ?
EN2 : non
CH : d'accord
EN2 : pour moi, dans l'échauffement ce n'était pas ce qu'il y avait de prioritaire
TU2 : voilà, et bien tu dois savoir maintenant que la logique de l'activité doit être prioritaire dès l'échauffement, tout de suite placer les élèves dans l'activité avec les repères spatiaux, comme ça tu induis petit à petit les règles de jeu etc. mais ils l'ont
EN2 : d'accord
CH : et toi tu fais ça aussi M. à l'échauffement, tu essayes de prendre en compte la logique de l'activité ou pas forcément ?
PA2 : ouais, moi, par rapport au placement des élèves, effectivement je serais plutôt comme B. où je les orienterais directement vers le but

La préoccupation de l'enseignant novice durant l'échauffement est liée à une logique de « *manipulation de balle et de déplacement* » des élèves.

Le conseil de la tutrice, avec lequel le parrain est d'accord, « *donner tout de suite le sens des buts (...) la logique de l'activité doit être prioritaire dès l'échauffement* » ne prend pas en compte la préoccupation de l'enseignant novice qui considère que « *dans l'échauffement, ce n'était pas ce qu'il y avait de prioritaire* ».

DISCUSSION ET CONCLUSION

Au regard de mon expérience en tant qu'enseignante stagiaire et des travaux présentés dans la littérature à propos des dispositifs de tutorat en formation d'enseignants, la grande question qu'a posé cette recherche a trait à la difficulté de l'appropriation des règles de métier lors de l'année de stage, année de titularisation des enseignants débutants.

En effet, plusieurs constats ont été observés. Il ressort de ce système de formation, fondé sur une alternance entre théorie et pratique, une conception qui donne un rôle crucial aux experts et porte l'attention sur la place des collectifs professionnels dans le développement de l'activité des enseignants en formation. La relation dyadique classique tuteur expert-novice ne permet pas toujours aux novices de s'approprier les règles de métier et par la même de s'inscrire dans le « genre » du métier (Clot, 2008).

Plusieurs limites ont été pointées à ce sujet dans la littérature : la relation dyadique entre un tuteur expert et son stagiaire, parfois centrée sur le soutien émotionnel, peut se faire au détriment d'une analyse concrète des difficultés ; les conseils du tuteur, souvent situés entre des prescriptions de modèles d'action et les questionnements du stagiaire, ne répondent pas aux attentes de ce dernier qui est demandeur de recettes concrètes et efficaces ; les conseils formulés n'ont pas toujours de sens pour le stagiaire, car les conseils de l'expert sont souvent inaccessibles pour lui du fait d'un différentiel d'expertise trop important ou ne sont pas réalisables dans l'immédiat, ce qui amène le stagiaire à formuler : « ça, je le garde pour plus tard » ; les questionnements du tuteur sont souvent centrés autour de l'efficacité de l'action plutôt que sur des préoccupations vécues par le stagiaire ; les statuts marqués institutionnellement confèrent au tuteur un rôle de juge (c'est celui qui évalue) qui ne permet pas

toujours au stagiaire d'exposer ses difficultés, en conséquence, il renonce à défendre son point de vue : « je lui dis oui car c'est ce qu'elle veut ».

Ces deux dernières limites ont particulièrement attiré notre attention et nous ont amenés à formuler une première hypothèse définie de la manière suivante : la dyade tuteur expert/enseignant novice ne favorise pas le jeu de l'argumentation et de la contre-argumentation permettant via des accords ou des désaccords, l'apprentissage des règles de métier. Les écarts statutaires nuisent à cette forme d'apprentissage.

Cette première hypothèse renvoie en premier lieu à la question de l'apprentissage dont il nous a semblé important de faire état à partir des différents cadres conceptuels. L'ancrage théorique composite de cette étude fait référence à des concepts manipulés en sciences sociales et issus de champs divers, mais avec lesquels il nous a semblé pertinent de faire des ponts.

Largement inspiré du cadre de l'« anthropologie culturaliste » développé par Bertone et Chaliès notamment pour son ancrage issu de la « psychologie culturelle » de Vygotski et de la philosophie de Wittgenstein, l'apprentissage y est abordé comme étant d'emblée social. Le langage est le moyen privilégié pour accéder au sens et à l'usage d'une règle. Nous partons donc du postulat selon lequel le collectif est la « source de l'apprentissage » pour reprendre la tournure de Clot.

Cette perspective développementale soutient l'idée que l'activité collective apparaît à la fois lors de l'apprentissage des règles, lorsque ces dernières sont dispensées par des experts de métier et, à la fois, lors du développement de l'activité individuelle où ce collectif devient « l'invisiblement présent » que l'on questionne à propos de telle ou telle règle. Autrement dit : l'apprentissage des règles de métier est supporté par la transaction avec les formateurs tandis que le développement implique que cette transaction dissymétrique se gomme au profit d'une activité

« incorporée », où le collectif constitue cet arrière-fond social présent dans chacune de nos actions.

Mais nous avons vu que le social et les collectifs renvoient aussi à des rapports de légitimité. Ces rapports de légitimité, source de dissymétrie des uns envers les autres, posent la question des statuts. Lemieux aborde cette question non pas comme étant de simples effets de contexte qui pèseraient sur eux de l'extérieur, mais comme étant en revanche des contraintes intériorisées qui produisent du raisonnement. Lorsque l'enseignant stagiaire et son tuteur se plient au dispositif du conseil, ils n'abandonnent pas leurs statuts respectifs ; au contraire, ils l'endossent.

Toutes ces contraintes du social qui pèsent sur les acteurs en formation, nous ont amené à envisager, sur la base d'une recherche-intervention, un dispositif original qui permet d'observer les effets d'une configuration inédite en formation d'enseignant.

Il nous a semblé pertinent d'introduire une tierce personne dans le dispositif dyadique classique tuteur expert-novice. Le principe du « transformer pour comprendre » inhérent au principe d'une recherche-intervention, se fait en effet dans notre étude par l'intermédiaire d'un tiers à l'origine de plusieurs bouleversements, favorables pour partie à l'appropriation des règles par l'enseignant stagiaire.

Avant de rappeler les principaux résultats de cette étude, il semble important de préciser à propos de notre cadre théorique que par-delà les convergences de surface constituées par les références aux mêmes auteurs (que l'on peut toujours appréhender de manière différente) le recours à l'anthropologie culturaliste et à celui de la sociologie pragmatique suppose que soit neutralisée l'opposition entre l'individu et le collectif.

Or, Le principal rapprochement de fond entre les deux disciplines est justement la conviction commune qu'on ne peut pas accéder à

l'analyse de l'individu et encore moins à celle de ses raisons d'agir indépendamment de son insertion dans un collectif situé. Ainsi, l'autonomie que vise le stagiaire ne peut être purement individuelle, mais s'inscrit toujours dans un collectif qui la rend possible.

Le second rapprochement opérationnel se situe dans un intérêt commun porté non seulement aux discours, mais aussi aux pratiques, c'est-à-dire à la façon dont les gens interagissent dans des cadres précis. Ce parti-pris rend d'ailleurs caduque pour une bonne part l'opposition entre discours et pratiques.

Le troisième point de rapprochement entre les deux disciplines tient au fait que, dans l'une comme dans l'autre, il s'agit d'envisager de manière symétrique, comment les acteurs se critiquent entre eux. Il ne s'agit pas uniquement de regarder comment le stagiaire réagit à la critique du tuteur.

Une quatrième source de rapprochement réside dans la méthode d'investigation qui doit, dans les deux approches, permettre de repérer dans des régularités la force des règles tout en faisant droit aux émergences et aux ruptures. Dans les deux approches, à l'opposé de tout assoupissement épistémologique, les disciplines semblent au contraire en transe permanente à propos de leurs principes fondateurs, de leurs protocoles d'observation et de leurs conceptions de l'action.

Les résultats, présentés dans la section précédente, ont montré que le passage d'une situation dyadique à une situation triadique (tuteur/stagiaire/tiers) constituait une porte de sortie au confinement de la relation tuteur expert-enseignant stagiaire.

La situation triadique est favorable à l'élévation de la contrainte de justification. Les actes du stagiaire qui attestent de son suivi de la règle peuvent être plus librement questionnés. En passant de la situation dyadique à triadique on glisse de l'évidence (« je fais cela parce que le

tuteur m'a demandé de le faire ») à une exigence de justification des choix. Le parrain apparaît donc comme un médiateur essentiel entre l'univers professionnel « déjà là » et le nouvel arrivant. En étant attentif aux interactions, on a pu montrer que le parrain loin d'être réduit à un rôle de simple agent d'ambiance ou à un rôle de vulgarisateur qui a une action sur l'appropriation des règles de métiers. Les résultats mettent à jour un ensemble de principes d'interactions tuteur/parrain/stagiaire qui facilitent l'intégration des règles de métiers.

Premièrement, nous avons vu que le rôle du tiers a pu faciliter l'accord entre le tuteur et le stagiaire. Il se retrouve alors en position de médiateur. D'une part, cette médiation permet de traduire à la fois les conseils du tuteur expert envers le stagiaire et à la fois permet au tuteur d'accéder aux préoccupations du stagiaire en rendant visible la continuité entre la mise en application d'une règle enseignée et le résultat attendu. D'autre part, il facilite l'établissement de compromis restés impossibles en situation dyadique.

Dans cette configuration, le parrain traduit les règles proposées par le tuteur en donnant des exemples concrets issus de sa propre pratique et directement réutilisables par l'enseignant novice. Une fois qu'il a rendu concrets les principes évoqués par le tuteur le parrain bénéficie non seulement de la reconnaissance du stagiaire qui adopte ses conseils, mais aussi d'une validation du tuteur qui peut rebondir sur ses suggestions.

Le plus sûr moyen pour le parrain de créer de la proximité entre le tuteur et le stagiaire est de comprendre les préoccupations de l'un et de l'autre et de faire en sorte que chacun y accède. Il n'y a pas de définition uniforme de ce que peut être un parrain ni de définition normative de ce qu'il doit être. Pourtant un dénominateur commun aux différents parrains de notre étude est qu'ils ont été des partenaires tout à la fois du tuteur et de l'enseignant novice. Le tuteur comme le novice ont établi librement les

règles du jeu de leur relation entretenue avec le parrain. Le parrain, au service de la relation tuteur-stagiaire, a contribué à renforcer les liens existants entre ces deux derniers.

Deuxièmement le tiers peut jouer le rôle de facilitateur de compromis. Nous avons vu que le compromis était une figure quasi absente de la configuration dyadique tuteur/stagiaire. Celle-ci est régie par un rapport de force institutionnel trop nettement en faveur du tuteur pour que le stagiaire puisse remettre la règle en question.

Cependant, les résultats montrent que la configuration triadique autorise plus aisément l'apparition de compromis. Ce qui rend le compromis possible dans cette configuration, c'est l'absolue nécessité pour le parrain de ne jamais apparaître aux yeux du tuteur comme un rival ou un concurrent.

Il est nécessaire qu'un lien de confiance désamorce les interventions du parrain, car la présence de ce dernier demande parfois au tuteur de se remettre en cause, au moins partiellement. Plus l'activité du tiers apparaîtra au tuteur comme intégrée à la sienne, plus il sera prêt à ce que le parrain lui apporte son savoir non pas perçu comme une expertise concurrente.

Le parrain avant même de permettre le compromis doit donc remplir une fonction de légitimation vis-à-vis du tuteur, moins sur un mode institutionnel que par la marque de respect qu'il témoigne à son expertise.

La seconde condition pour que le compromis puisse être frayé consiste à ce que le parrain, lors des entretiens conseil, offre de possibles contenus alternatifs respectant les règles enseignées par le tuteur. Le parrain peut alors servir de réservoir auxiliaire de solutions quand le tuteur semble à court. Il ne s'oppose jamais au tuteur sur le fond, mais peut adroitement prendre le relais pour offrir des solutions alternatives.

Ce principe du parrain comme « réservoir auxiliaire de solutions » est d'autant plus important qu'une règle peut prendre plusieurs formes. Le parrain est d'autant plus utile que pour une même règle il fournit au stagiaire des formes plus accessibles que celle offertes par le tuteur. Il peut expliquer la règle par des exemples, soit de bonnes applications, soit, inversement, par des exemples qui n'aboutissent pas au résultat attendu. Le parrain permettra en particulier d'appréhender la règle à partir d'un stock d'expériences qu'il partage avec le stagiaire.

Troisièmement, nous avons vu que le parrain a pu jouer le rôle de l'ouverture à d'autres tiers. Il a permis, dans cette configuration, de décroiser la situation triadique en suggérant au stagiaire que toutes les ressources mobilisables de son expérience au sein de la communauté des pairs sont bonnes à prendre (ne serait-ce que parce qu'elles donnent vie à cette communauté). Le parrain a permis au stagiaire, de rendre présents et en quelque sorte visibles tous ceux qui, à un moment ou un autre, constituèrent pour lui un répertoire de métier ; la petite salle où se déroule la réunion du conseil entre tuteur parrain et stagiaire peut alors s'emplier de nouveaux visages et raisonner de multiples voix. Ainsi peuvent se côtoyer, « invisiblement présents » selon l'heureuse formule de Clot (Clot, 2008), tel l'enseignant dont le stagiaire se remémore l'habileté quand il était lui-même élève, tel autre, figure emblématique de l'ESPE, où encore tel collègue qui « *sait vraiment de quoi il parle* ».

Quand il cherche des solutions, ce sont alors toutes ces têtes absentes, mais pas disparues, qui ressurgissent pour participer au débat de la triade. Cet effort de mémoire, inscrit le stagiaire dans sa propre histoire. Ainsi, le parrain veillera à ce que le stagiaire emprunte le pont qui le relie à sa formation passée au contact d'un acteur collectif globalement appelé l'ESPE (composé de tout un réseau d'acteurs de la formation universitaire initiale).

Les stagiaires ont alors pu mobiliser des savoirs acquis durant leur formation universitaire qui n'ont plus lieu de s'empoussiérer au fond d'un tiroir.

Dans cette acception plus large, le tiers n'est pas réductible à une seule personne. C'est une troisième entité, un collectif invisible, qui se trouve au-delà de l'interaction en tant que telle entre plusieurs individus. C'est une conception du tiers où la base de l'analyse n'est plus l'interaction concrète liant les trois individus présents, mais une relation qui relie la triade à la communauté. Cet « invisiblement présent » (Clot, 2008) dès qu'on le dépersonnalise, est un arrière-fond commun des règles qui constituent le métier, un répertoire commun. Mais le stagiaire dont le répertoire est encore en cours de construction n'accède pas toujours aux règles enseignées par le tuteur ou aux significations de ses règles. Ainsi, lorsque le parrain permet à l'enseignant novice d'accéder et de mettre en œuvre une règle il l'intègre à la communauté et au collectif.

Quatrièmement, le parrain peut adopter le rôle de défenseur du stagiaire. Dans cette configuration, le rôle du parrain a été celui de valoriser l'enseignant débutant en évitant, par exemple, des retours négatifs au stagiaire. La première explication est d'ordre institutionnel, le parrain laisse le champ libre au tuteur pour les reproches qui rappellent trop directement une évaluation scolaire. La deuxième est liée à la proximité expérientielle entre le stagiaire et le parrain. Ce dernier a encore à l'esprit les difficultés rencontrées lors de son année de stage. Plus que le tuteur pour qui la formation est de l'histoire ancienne, le parrain sera plus à même d'accéder aux préoccupations du stagiaire. Au nom de cette proximité, le parrain a parfois la tentation de contrebalancer l'autorité jugée parfois excessive du tuteur. Alors que le tuteur s'élèvera contre tous les écarts au suivi des règles de métiers, le parrain pourra se montrer plus tolérant.

Cette configuration autorise, au regard du rôle du parrain, le droit à la critique du stagiaire. Les opérations critiques du stagiaire, autorisées par le parrain, apparaissent essentielles à l'intégration de la règle. Ainsi, on peut s'apercevoir que le stagiaire connaît les règles pas uniquement quand il les suit mais aussi quand il les transgresse en se justifiant de le faire.

Et enfin, cinquièmement, le principe de non fixité de la configuration tuteur/parrain/stagiaire. On a, au contraire, affaire à des configurations mouvantes de la triade, bien que toujours à la recherche du même équilibre (même s'il passe par des alliances changeantes) entre la règle et ses contre-argumentations. Le stagiaire n'exprime pourtant guère le besoin d'un va-et-vient entre tuteur et parrain, ce qui le mettrait en position de tension permanente et rendrait impossible le lien tuteur /parrain. Ce dont le stagiaire a besoin c'est d'un déconfinement de la situation dyadique pour se sentir moins vulnérable et moins dépendant face au tuteur.

A un premier niveau, la critique énoncée et sa mise en application par le stagiaire opèrent une action sur son appropriation de la règle. A un second niveau, théoriquement du moins, la critique pourrait aller jusqu'à mettre en cause la légitimité de celui qui émet la règle. C'est pour cela que sur le fond la critique des règles de métier est très difficile, car elle est toujours partie liée avec la normativité de la règle et des changements de configurations ne peuvent déboucher pour autant sur une reconfiguration des rapports statutaires entre stagiaire, tuteur et parrain.

Un des principes interactionnels que les résultats ont montrés est qu'aucune dissymétrie statutaire n'a le pouvoir, à elle seule, d'imposer des règles de métiers.

Un chantier d'envergure consisterait, dans le prolongement des travaux réalisés dans cette étude, en l'analyse des liens entre identité

professionnelle et identité personnelle dans la construction de soi chez les enseignants en formation. Le soi se construit en effet à la fois sur ces deux dimensions que sont la dimension personnelle et la dimension statutaire. L'acquisition des règles de métiers par les enseignants en formation nous a permis d'observer le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants en minorant la construction de l'identité personnelle²⁵. Or, la couche la plus intime de notre identité peut parfois se rebeller contre l'identité statutaire en construction, et, par exemple, marquer son refus à l'acquisition des règles, car cette insertion dans le « genre » du métier et par là même dans la communauté professionnelle uniformise notre « soi ». Si le stagiaire s'individualise par le dosage équilibré d'emprunts au répertoire de rôles qui lui sont transmis et trouve son « style », l'identité personnelle (recouverte par l'identité statutaire), réclame son dû : le sentiment d'exister en tant qu'individu unique et non interchangeable.

Le stagiaire n'est pas uniquement porté par l'ambition d'hériter, en quelque sorte, de ses rôles et de son statut, il porte, conjointement en lui (au moins un peu), l'intention de refuser cet héritage pour devenir lui-même. L'identité personnelle pousse l'individu à ôter l'uniforme revêtu au nom de l'identité statutaire (De Singly, 2017 « double je »). Sous les rôles, il y a une personne. Mais se dépouiller de la protection sécurisante offerte par les statuts rend vulnérable à la critique d'autrui. Le novice veut à la fois s'intégrer à un groupe professionnel et se faire par lui-même. C'est cette analyse du double processus de singularisation (d'affirmation

²⁵ On aurait pu par exemple se demander comment jouent tuteur et parrain sur ces deux dimensions identitaires. Le Tuteur en effet semble surtout être défini par son identité statutaire, et ne pouvoir être détaché ni de l'institution qui l'emploie ni du collectif auquel il appartient et qu'il représente. Le parrain lui aussi peut être défini par rapport au collectif enseignant mais il peut plus facilement être vu comme un individu à travers ses caractéristiques personnelles. L'enseignant novice quand il s'adresse au parrain peut choisir de s'adresser soit à son identité personnelle (s'il veut de l'empathie, de la compassion, du soutien) soit à son identité statutaire (s'il veut des conseils)

personnelle) et indissociablement d'intégration (de protection de soi) qu'il serait utile d'observer, tel qu'il s'opère pour les enseignants durant leur année de titularisation.

Le stage de titularisation joue donc comme un sas entre deux positions institutionnelles : celle d'être étudiant en formation à celle d'être enseignant titulaire.

Devenir enseignant permet donc une activité porteuse de raisons d'être (considération, reconnaissance, réputation), de raisons d'agir (lutte contre les inégalités, épanouissement des élèves), mais autorise également une confirmation ou une révélation de soi. Mais la validation par plusieurs autrui significatifs est nécessaire. Une validation par le seul tuteur ou plus généralement par une seule personne, crée des conditions favorables au rapport de légitimité et aux rapports de force.

Les parrains sont des « autrui significatifs » (Berger et Luckman, 2006) et peuvent donc jouer leur rôle de passeur d'un monde à l'autre au sein du stage fonctionnant comme un dispositif d'insertion, mais aussi, et surtout, comme un dispositif d'acculturation professionnelle.

Le tuteur a un fort rôle pédagogique de normalisation et de régulation alors que le parrain, du point de vue relationnel, joue un rôle important dans le passage de l'état d'étudiant à celui d'enseignant. Le parrain est un traducteur des propos et des intentions du tuteur pour le stagiaire, et parfois même du stagiaire pour le tuteur, et apporte certainement une aide à la validation de soi pour le stagiaire. La reconnaissance apportée par le parrain, différente de celle offerte par le tuteur, concourt au renforcement identitaire du stagiaire²⁶.

²⁶ Plus que le tuteur, il aménage en continuité les ajustements de l'ancien soi étudiant et du nouveau soi attendu par l'institution.

Plus l'entrée dans la carrière s'inscrit dans la continuité de soi (ou des acquis de la socialisation antérieure) moins le stagiaire devra opérer une conversion pour valoriser ce qui existe déjà en lui.

Le parrain a cet œil expert pour reconnaître, par-delà ce qui est jugé comme non conforme par le tuteur, le potentiel du stagiaire. Le parrain aide donc le stagiaire à donner une forme valorisée à sa propre intériorité.

Cette capacité personnelle dans laquelle Élias reconnaît pour l'essentiel la preuve du don (travail de transformation de l'intériorité en extériorité acceptée et admirée) peut être accompagnée par une aide (Élias, 1991). Le parrain crée les conditions d'émergence de la singularité du stagiaire en accompagnant sa demande d'autonomie tout en créant un cadre où l'émancipation pourra prendre sa place. Il permet donc à la fois de préserver la singularité et de l'inscrire dans un sentiment de communauté. Le parrain a de fait une fonction de confirmation et de révélation de soi pour le stagiaire.

Il serait intéressant d'envisager à présent ce système triadique, appliqué à la formation des enseignants, en instituant le rôle du parrain sous plusieurs conditions.

Premièrement, il s'agirait de respecter le rôle du tiers médiateur, à la fois possible parce que son statut n'est pas en danger et à la fois parce qu'il est étroitement lié avec les deux parties que sont ici l'enseignant novice et le tuteur.

Deuxièmement, le différentiel d'expertise entre le stagiaire et le parrain ne doit pas être trop marqué afin que ce dernier puisse accéder aux préoccupations du stagiaire et que le stagiaire puisse accéder aux significations des conseils apportés par le parrain.

Le différentiel d'expertise entre le tuteur et le parrain, de la même manière, ne doit pas être trop important. Le parrain doit pouvoir accéder à l'expérience et aux conseils du tuteur afin de les transcrire à l'enseignant

novice pour qui il n'est pas toujours aisé d'accéder à l'expérience et aux conseils de l'expert. Ainsi, nous pourrions nous appuyer sur le concept théorique de la zone proximale de développement (Vygotski) pour étayer le rôle « pédagogique » du parrain, qui par son expérience intermédiaire, permet au stagiaire d'accéder aux significations des conseils dispensés par l'expert et à l'expert d'accéder aux préoccupations du stagiaire.

Troisièmement, l'objet de futurs travaux de recherches pourrait se concentrer davantage sur la formation des tuteurs, minorée dans cette étude au profit de l'apprentissage des règles chez les stagiaires. Nos résultats montrent pourtant le double impact du parrain sur la formation du novice qui accède aux règles de l'expert, mais aussi sur celle du tuteur pour qui l'année de stage est une expérience lointaine et qui accède, par l'intermédiaire du parrain, aux préoccupations du stagiaire.

Quatrièmement, l'année de stage, perçue comme un sas entre deux pôles statutaires devra permettre, par l'intermédiaire du parrain, la construction identitaire à la fois personnelle et professionnelle du stagiaire.

Cinquièmement, il serait intéressant d'envisager la formation de manière échelonnée où le stagiaire deviendrait parrain et le parrain, tuteur.

Dans cette configuration, chacun des rôles endossés par les acteurs de la formation pourrait garantir une formation continue tout au long de leur carrière et constituer ainsi plusieurs sas de construction identitaire à différents moments de la vie d'un enseignant.

Les bénéfices d'une telle configuration peuvent s'opérer notamment par le renforcement de l'estime de soi, du sentiment d'être utile, mais aussi par l'épreuve des responsabilités.

Ainsi, peut-on émettre l'hypothèse que les opportunités offertes par les rôles associés aux statuts de stagiaire, de parrain et de tuteur impactent

l'expertise et les compétences spécifiques respectives de chacun de ces acteurs de la formation ?

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : schéma des différentes natures de données recueillies.....	118
Figure 2 : enregistrement vidéo de l'activité d'enseignement de l'EN2	121
Figure 3: enregistrement vidéo d'un ECP de la triade 3	122
Figure 4: enregistrement vidéo d'une EAC avec l'EN3	123

BIBLIOGRAPHIE

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInery, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). Somebody to count on : Mentor/inter relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173–188.

Achinstein, B., & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45-58.

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. *Perspectives en éducation et formation*, 7-7.

Amathieu, J. (2015). *Étude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction professionnelle en situation de travail en classe : étude de cas en éducation physique et sportive* (Doctoral dissertation, Toulouse 2).

Anscombe, G. E. M. (2002). *Intention* (1957). Paris: Gallimard.

Arredondo, D. E., & Rucinski, T. T. (1998). Principal perceptions and beliefs about integrated curriculum use. *Journal of Educational Administration*, 36(3), 286-298.

Baecher, L., & Kung, S. C. (2011). Jumpstarting novice teachers' ability to analyze classroom video : Affordances of an online workshop. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 16-26.

Bakhtin, M.M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 263-308.

Barthe, Y., De Blic, D., Heurtin, J.P., Lagneau, E., Lemieux, C., Linhardt, D., & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, (3), 175-204.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 81-98.

Benchekroun, T. H., & Weill-Fassina, A. (Eds.). (2000). *Le travail collectif en ergonomie: perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octares éd.

Berducci, D. F. (2004). Vygotsky through Wittgenstein: A new perspective on Vygotsky's developmental continuum. *Theory & Psychology*, 14(3), 329-353.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). London: Penguin.

Berten, A. (2005). Du tiers au Tiers. In *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* (pp. 39-60). ERES.

Bertone, S., Chaliès, & S., Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de

l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 72 (2), 104-125.

Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., Méard, J. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity : Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 245-264.

Bertone, S., Méard, J., Euzet, J. P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and teacher education*, 19(1), 113-125.

Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10(10-2).

Blake, D., Hanley, V., Jennings, M., & Lloyd, M. (1996). Change in teacher education: Interpreting and experiencing new professional roles. *European journal of teacher education*, 19(1), 19-34.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and teacher education*, 24(2), 417-436.

Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM*, 43(1), 175-187.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43(1), 58-63.

Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*, 1998. Paris : Seuil, 31.

Bourque R., Thuderoz C, (2002), *Sociologie de la négociation*, Paris : La découverte.

Bouveresse, J. (1976). Le mythe de l'intériorité. *Expérience, signification et langage privé*.

Bouveresse, J. (1987). *La force de la règle*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bouveresse, J. (2003). *Essais III: Wittgenstein & les sortilèges du langage*. Marseille : Agone.

Brouillet, M. I., & Deaudelin, C. (1994). Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de*

l'Education, 20(3), 443-466.

Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.

Bullough, J., Young, J., Birrell, J., Clark, C., Winston Egan, M., Erickson, L., et al. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57–73.

Caplow, T., & Cep, P. (1971). *Deux contre un: les coalitions dans les triades*. Paris : Armand Colin.

Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*, 1. Paris : Seuil

Chaliès, S. (2012). *La construction du «sujet professionnel» en formation: contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail.

Chaliès, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris: Revue EPS.

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 & formation*, (2), 85-129.

Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Conscience*, 19.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and teacher education*, 20(8), 765-781.

Chateaufreynaud, F. (1991), *La faute professionnelle*, Paris, Métailié.

Chauviré, C., & Ogien, A. (2002). La régularité (habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action). *Raisons pratiques*(Paris).

Chauviré, C. (2003). *La seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.

Christie, F., Conlon*, T., Gemmell, T., & Long, A. (2004). Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 109-123.

Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and teacher education*, 21(1), 65-78.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir. Le travail humain*, Paris : PUF.

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.

Cru, D. (1995). Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. *Le cas du bâtiment et des travaux publics*.

Dajani, M. M. Y. (2015). Preparing Palestinian reflective English language teachers through classroom based action research. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 40(3), 116.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. *Handbook of research on curriculum*, 41-78.

Dahlgren, M.A., & Chiriac, E.H. (2009). Learning for professional life : Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25, 991-999.

De Blic, D., & Lemieux, C. (2005). Le scandale comme épreuve. *Politix*, (3), 9-38.

De la Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, 217-234.

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage : Wittgenstein philosophe de la subjectivité* (p. 152). Paris : Ellipses.

Descombe, V. (1995). *La denrée mentale*. Paris : Éditions de Minuit.

De Singly, F. (2017). *Double je : Identité personnelle et identité statutaire*. Paris : Armand Colin.

Ditchburn, G. M. (2015). Remembering reflection in pre-service teachers' professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2).

Dodier, N. (1993). *L'expertise médicale – Essai de sociologie sur l'exercice du jugement*. Paris : Métailié.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris : InterEditions.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation & didactique*, 2(3), 97-121.

Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche «orientée-activité». *Raisons éducatives*, 185-202.

Duret, P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris : PUF

Duret, P. (2009). *Sociologie de la compétition: Sociologies contemporaines*. Paris : Armand Colin.

Duret, P., & Trabal, P. (2001). *Le sport et ses affaires : une sociologie de la justice de l'épreuve sportive*. Paris : Editions Métailié.

Duru-Bella, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La causalité du probable et son insertion sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 1, 69, 86

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage.

Edwards-Groves, C. J. (2014). Learning Teaching Practices: The Role of Critical Mentoring Conversations in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 151-166.

Elias, N., Schröter, M., & Etoré, J. (1991). *Mozart : sociologie d'un génie*. Paris : Ed. du Seuil.

Escalie, G., Chalies, S., & Durand, M. (2012, July). La participation d'un enseignant stagiaire à la communauté de pratique enseignante lue au travers d'une théorie de l'action collective : éléments théoriques et premiers résultats. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.

Fairbanks, C. M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.

Freund, J. (1983). *Sociologie du conflit*. Paris : PUF.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.

Gaudin, C. (2014). Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices: une étude de cas en éducation physique et sportive (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*. Paris : Métailié.
- Gauvry, C. (2010). Les limites de la lecture externaliste du *meinen* wittgensteinien. Une “intentionnalité” grammaticale”. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*, 6(8).
- Giraud, C., & Smoreda, Z. (1992). Rationalité de l'acteur: les enseignements d'un changement organisationnel. L'attitude de fonctionnaires à l'égard de leur statut. *Sociétés contemporaines*, 10(1), 135-151.
- Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching : Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Grisham*, D. L., Ferguson, J. L., & Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: student teachers' contributions to the middle school classroom. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 307-319.
- Habermas, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
- Heinich, N. (2000). 5. La montée en singularité. *Armillaire*, 165-214.
- Hélou, C. (2010). Résister pour exister: le défi des élèves. *Education et sociétés*, (1), 51-63.

Hennion, A. (1993). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.

Hirschman, A., (2011). *Exit, Voice, Loyalty : défection et prise de parole*. (1970). Bruxelles : UB

Ibrahim, A.S. (2013). Approaches to supervision of student teachers in one UAE teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 34, 38-45.

Kaufmann, J. C. (2009). L'identité. In *Identités* (pp. 55-63). ERES.

Kleinknecht, M., Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, p.13-23.

Korthagen, F.A.J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education : Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.

Korver, B., & Tillema, H. (2014). Feedback provision in mentoring conversation-differing mentor and student perceptions. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 167-175.

Kuijpers, J.M., Houtveen, A.A.M., Wubbels, Th. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1687-1694.

Lahire, B., (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B., (2004), *La culture des individus*, Paris : La découverte.

Lahire, B., (2012) *Monde pluriel*, Paris : Seuil.

Lahire, B., (2013) *Dans les plis singuliers du social*, Paris : La découverte.

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris: PUF.

Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1660-1668.

Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Vrin.

Laugier, S., & Chauviré, C. (Eds.). (2006). *Lire les" Recherches philosophiques"*. Paris : Vrin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lave, J., & Wenger, E. (1998). Communities of practice. Retrieved June, 9, 2008.

Lavoie, M., & Baillauquès, S. (Eds.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation ?*. Paris :De Boeck Supérieur.

Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, 11-33.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.

Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit : Wittgenstein, la psychologie et les sciences humaines*. Paris : Vrin.

LeFevre, D. M. (2004). Designing for teacher learning : video-based curriculum design. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (Vol. 10, pp. 235-258).

Lemieux, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, (1), 191-212.

Lemieux, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Paris : Economica.

Lemonnier J., (2007) *Les clés de la négociation réussie*, Paris : Vuibert.

Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 47(1), 9-23.

Lignier, W., & Mariot, N. (2013). Où trouver les moyens de penser ? : Une lecture sociologique de la psychologie culturelle. *Raisons pratiques*, 191-214.

Lyotard, J-F 1984, *Le différend*, Paris : Minuit.

Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, A. W., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin, 326(11).

Masats, D., Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education : A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.

McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: Conditions for development. *Teaching and teacher Education*, 13(5), 485-498.

Miller Rigelman, N., Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools : Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.

Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.

Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 105-128.

Nachi, M. (2005), Arguments pour la constitution d'une théorie du compromis, *Social science information*, vol 43 (2) : 131-143.

Nelson, C. D. (2008). Shifting teacher identities through inquiry into 'stories to live by'. *Reflective Practice*, 9(2), 207-217.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée: la sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.

Osmanoglu, A., Isiksal, M., & Koc, Y. (2015). Getting ready for the profession: Prospective teachers' noticing related to teacher actions. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 40(2), 29.

Paris, C., & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of teacher education*, 52(5), 398-412.

Pastorini, C. (2010). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma*.

Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*. Paris : Pocket Agora.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. *Alternance et complexité en formation. Éducation &dash*, 10-27.

Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les langues modernes*, 100(3), 34-44.

Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 17-42.

Perret-Clermont, A. N. (1979). *L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif* (Doctoral dissertation, Lang).

Picard, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris : Seuil.

Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, (1), 79-90.

Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Montrouge : Bayard Jeunesse.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Presses Universitaires de France.

Ria, L. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau ». Actes du congrès de l'Actualité, de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Université de Genève.

Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences.

Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 29(3), 219-234.

Ria, L., Serre, G., Goigoux, R., Baquès, M.C., Tardif M. (2004-2007). « Développement professionnel en formation par alternance : nature et dynamique temporelle des apprentissages des professeurs stagiaires au sein des IUFM », Contrat de Recherche ACI Éducation et Formation, « Contextes et Effets » (EF 0029).

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.

Ricoeur, P. (1986). *Essais d'herméneutique: Du texte à l'action*. Paris : Éditions du Seuil.

Rigelman, N. M., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989.

Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). 2.3 planning problems are wicked. *Polity*, 4, 155-169.

Rodgers, A., Keil, V.L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model : Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.

Roehrig, A.D., Bohn, Bohn, C.M., Turner, J.E., Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.

Romano, M., & Schwartz, J. (2005). Exploring technology as a tool for eliciting and encouraging beginning teacher reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 149-168.

Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of teacher education*, 59(4), 347-360.

Roustan, C., & Saujat, F. (2008). «Genre débutant» et co-construction d'un milieu pour l'étude: le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, (1).

Rozelle, J.J., Wilson, S.M. (2012). Opening the black box of field experiences : How cooperating teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1196-1205.

Rytivaara, A., Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J.

(2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants* (p. 208). Revue EPS.

Schnellert, L. M., Butler, D. L., & Higginson, S. K. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 725-750.

Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1, 987.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others ? *Teaching and teacher education*, 27(2), 259-267.

Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris, Gallimard.

Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* (Doctoral dissertation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II).

Serres G., Ria L., Adé D. (2004). « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation :

le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.).

Shepherd, C. E., & Hannafin, M. J. (2008). Examining preservice teacher inquiry through video-based, formative assessment e-portfolios. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 31-37.

Shepherd, C., & Hannafin, M. (2009). Beyond recollection : Reexamining preservice teacher practices using structured evidence, analysis, and reflection. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(2), 229-251.

Simmel, G., Muller, S. & Freund, J. (1995). *Le conflit*. Belval : Circé.

Snoeyink, R. (2010). Using video self-analysis to improve the “withitness” of student teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(3), 101-110.

Southgate, E., Reynolds, R., Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13-22.

Spencer, D.A. (2001). Teacher’s work in a historical and social context. *Handbook of research on technopôle, Washington DC, American Educational Research Association*, pp. 803-825.

Spire, A. (2010). Les effets politiques des transformations du corps enseignant. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (170), 61-72.

Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). “Jumping in”: Trust and

communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65-80.

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of mathematics teacher education*, 11(2), 107-125.

Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education ?. *Teaching and teacher education*, 23(2), 201-214.

Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Thuderoz, C., (2003). *Négociation*. Paris : PUF.

Thuderoz, C. (2015). *Qu'est-ce que négocier ? : sociologie du compromis et de l'action réciproque*. PU Rennes.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris : Nathan Pédagogie.

Tripp, T.R., Rich, P.J. (2012). The influence of video analysis of the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, 728-739.

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage : études systématiques des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité*. Paris : Picard.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155-176.

Vygotsky, L. S., & Piaget, J. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris : La Dispute.

Wacquant, L. (2002). *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage.

Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. What research has to say about reading instruction, 3, 243-260.

Winnykamen, F. (1990). Apprendre en imitant ? *Psychologie d'aujourd'hui*.

Wittgenstein, L. (2004). *Philosophische Untersuchungen, trad. franç. Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

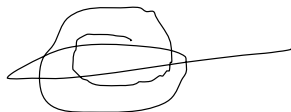
Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M.J., Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *J^*, 27, 454-462.

LETTRÉ D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) **LUMINET Marine** en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint-Denis le : 08/06/2018

Signature :



Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de ces droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.