



HAL
open science

Aménagements des activités des formés au sein d'un dispositif hybride de formation et retombées sur leur activité professionnelle : une étude de cas dans le cadre de la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires

Hervé Tribet

► **To cite this version:**

Hervé Tribet. Aménagements des activités des formés au sein d'un dispositif hybride de formation et retombées sur leur activité professionnelle : une étude de cas dans le cadre de la formation de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2018. Français. NNT : 2018TOU20102 . tel-02131111

HAL Id: tel-02131111

<https://theses.hal.science/tel-02131111v1>

Submitted on 16 May 2019

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

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



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par : Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Hervé TRIBET

le 03 décembre 2018

Aménagements des activités des formés au sein
d'un dispositif hybride de formation et
retombées sur leur activité professionnelle :
une étude de cas dans le cadre de la formation
de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :
UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :
Sébastien CHALIÈS, Professeur des universités, Université de Toulouse

Jury :
Rapporteurs
Serge LEBLANC, Professeur des universités, Université de Montpellier
Florian MEYER, Professeur, Université de Sherbrooke, Canada

Autres membres du jury
Annie JÉZÉGOU, Professeur des universités, Université de Lille
Hélène VEYRAC, Professeur des universités, Université de Toulouse
Guillaume ESCALIÉ, Maître de conférences, Université de Bordeaux
Sébastien CHALIÈS, Professeur des universités, Université de Toulouse

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
UMR EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Sciences de l'éducation

Aménagements des activités des formés au sein
d'un dispositif hybride de formation et
retombées sur leur activité professionnelle :
une étude de cas dans le cadre de la formation
de tuteurs de terrain de professeurs stagiaires

TRIBET Hervé

Présentée et soutenue publiquement
Le 03 décembre 2018

Directeur ou Directrice de Recherche
CHALIÈS Sébastien, Professeurs des universités, université de Toulouse

JURY

Serge LEBLANC, Professeur des universités, Université de Montpellier
Florian MEYER, Professeur, Université de Sherbrooke, Canada
Annie JÉZÉGOU, Professeur des universités, Université de Lille
Hélène VEYRAC, Professeur des universités, Université de Toulouse
Guillaume ESCALIÉ, Maître de conférences, Université de Bordeaux
Sébastien CHALIÈS, Professeur des universités, Université de Toulouse

A ma chérie et mes garçons...

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je souhaite témoigner ma reconnaissance à celles et ceux qui ont contribué à la réussite de ce projet.

Je veux remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, Sébastien Chaliès, pour sa bienveillance, son soutien de tous les instants et son accompagnement sans faille. Sa confiance dans ce projet et ceux menés ensemble depuis quelques années m'a permis de m'acculturer à la recherche scientifique et de mener à bien ce doctorat.

Je tiens ensuite à remercier les membres de mon jury de thèse : Serge Leblanc et Florian Meyer pour leurs contributions respectives aux rapports de la thèse et pour l'inspiration de leurs travaux. Mes remerciements vont également à l'adresse de Annie Jézégou, Hélène Veyrac et Guillaume Escalié pour m'avoir fait l'honneur de participer à ce jury.

Par ailleurs, je remercie les membres de mon équipe de recherche, notamment l'entrée 2 de l'UMR EFTS tout comme les membres du CREFODEP pour leurs échanges fructueux durant ce parcours de recherche. J'adresse une pensée toute particulière à Cyrille Gaudin pour sa bienveillance, sa disponibilité et son aide, ainsi que Peggy Cadière, Sylvie Bos, Jérôme Amathieu, Guillaume Escalié, Laurent Dastuges et Nicolas Recoules pour leur collaboration, leur contribution et pour la qualité de nos relations. Ce travail de recherche a été rendu possible également grâce à l'aide apportée par mon institution, la Faculté des sciences et du mouvement humain de Toulouse 3, notamment Jean Paul Doutreloux et Caroline Duces. Merci enfin à Stéphanie Barrau pour la qualité de ses relectures.

Je souhaite aussi associer à ces remerciements, les quatre principaux participants de cette étude, qui, par leur professionnalisme et leur investissement, ont pleinement contribué à sa réussite.

Enfin et surtout je veux rendre hommage à ma famille pour sa patience et son soutien, essentiels depuis quelques années...

RÉSUMÉ

Encore majoritaires, les modèles de formation professionnelle menés en présentiel sont de plus en plus « bousculés » par d'autres modèles exploitant des outils d'enseignement en ligne (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). L'association de ces modèles a permis l'émergence de dispositifs dits « hybrides » de formation (DHF) fondés sur l'alternance entre des activités de formation menées soit en présentiel, soit en autonomie à distance sur une plateforme conçue à cet effet (Jézégou, 2014). L'étude de la littérature du domaine laisse toutefois apparaître que peu de travaux interrogent la nature de la conception des DHF et des retombées sur l'activité des formés et des formateurs y étant impliqués.

Cette thèse s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste dont l'objet central est l'étude de la construction du sujet professionnel en formation (Chaliès & Bertone, 2017). La recherche à visée transformative dont elle rend compte, explore les effets de la scénarisation d'un DHF, conçue à partir de postulats empruntés à une théorie de la formation d'adultes (Bertone & Chaliès, 2015), sur l'activité conjointe de tuteurs de stage novices ayant la responsabilité d'enseignants stagiaires et de celle d'un formateur universitaire.

Les résultats de l'étude montrent que la structuration des activités singulières de formation déployées au sein du DHF a permis aux tuteurs novices de progressivement engager des capacités de signification, d'analyse et de réalisation simulée de l'activité de conseil pédagogique. Alors même que c'était là le fondement de l'hypothèse de recherche, les résultats soulignent toutefois qu'il n'a pas été possible de constater d'apprentissage effectif en fin de formation. Cette thèse ouvre néanmoins de nouvelles perspectives technologiques en termes de conception de dispositifs hybrides de formation professionnelle.

Mots clés : Formation hybride ; Théorie de la formation ; Activité de formation ; Apprentissage à distance ; Professionnalisation ; Anthropologie culturaliste

Arrangements for the activities of trainees in hybrid training system and impact on their professional activity : a case study as part of the training of field cooperative teachers

Face-to-face vocational training models, although still predominant, are increasingly being "shaken up" by other models using online teaching tools (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). The combination of these models has led to the emergence of "hybrid" training systems (HTS), which alternate autonomous platform-based distance learning activities and classroom training activities (Jézégou, 2014). The literature review on the matter reveals that few studies question the nature of the design of HTS and the impact on the trainees' and trainers' activity involved.

This thesis is part of a research program conducted in cultural anthropology whose central objective is the study of subject construction in professional training (Chaliès & Bertone, 2017). This transformative research explores the effects of developed scenarios of an HTS based on assumptions borrowed from a theory of adult education (Bertone & Chaliès, 2015), with the joint activity of novice cooperating teachers as being responsible for preservice teachers and a university supervisor.

The results of the study shows that the structuring unique training activities deployed within the HTS has enabled novice cooperating teachers to gradually develop the capacity for meaning, analysis and simulated implementation of the pedagogical advisory activities. While this was the basis of the research hypothesis, the results underline that it was not possible to observe any effective learning at the end of the training. Nevertheless, this thesis opens up new technological perspectives in terms of the design of hybrid vocational training scheme.

Keywords : Hybrid training system ; Training theory ; Training activity ; Distance learning ; Professional development ; Cultural anthropology

Table des matières

Table des matières	13
Liste des Figures	21
Liste des Tableaux	23
Liste des Photos	25
Liste des Annexes	27
Liste des Acronymes.....	29
PARTIE 1 INTRODUCTION.....	31
Chapitre 1 Contexte institutionnel de l'étude	33
Section 1 : méthode adoptée pour constituer la revue de littérature institutionnelle.....	34
1 Méthode de constitution de la revue de littérature institutionnelle.....	35
1.1 Recension de la revue de littérature institutionnelle.....	35
1.2 Critères d'inclusion et d'exclusion retenus	37
2 Résultats de la revue de littérature institutionnelle	38
Section 2 : revue de littérature institutionnelle	39
1 Étape 1 : une formation professionnelle des enseignants qui évolue tout en laissant de côté les outils numériques.....	40
1.1 Un contexte européen en mutation qui impulse des transformations de la formation professionnelle des enseignants.....	40
1.2 Une harmonisation des politiques de formation professionnelle à destination des enseignants	41
1.3 Harmonisation des modèles de professionnalisation des enseignants.....	43
1.4 La recherche d'une harmonisation des compétences professionnelles des enseignants	45
2 Étape 2 : une formation professionnelle des enseignants qui évolue grâce aux prescriptions relatives à l'usage des outils numériques	47
2.1 Une politique européenne qui invite à l'innovation grâce à l'utilisation des outils numériques.....	48
2.2 La formation professionnelle des enseignants à distance.....	50
3 Étape 3 : l'exploitation de dispositifs hybrides au sein de la formation des enseignants	51
3.1 Développement d'une communauté de pratique enseignante en ligne.....	52
3.2 Développement de modalités hybrides de formation professionnelle des enseignants.....	54
Chapitre 2 Contexte scientifique de l'étude	57
Section 1 : méthode adoptée pour constituer la revue de la littérature scientifique	58
1 Pré-délimitation de l'objet d'étude.....	59
2 Méthode de construction de la revue de littérature scientifique	60
2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion retenus	61
2.2 Analyse des publications sélectionnées	62
3 Résultats de l'analyse des publications scientifiques.....	63

Section 2 : revue de littérature scientifique	64
1 Définition des concepts mobilisés au sein de l'étude.....	65
1.1 Contexte général des dispositifs de formation hybrides.....	65
1.2 Des dispositifs dits « hybrides » de formation professionnelle	66
1.3 Une approche innovante de la professionnalisation des enseignants	68
2 De multiples ancrages théoriques d'appui pour penser les dispositifs hybrides de formation professionnelle.....	71
2.1 Des dispositifs hybrides prenant appui sur une lecture psychosociale de l'apprentissage.....	71
2.1.1 Une nécessaire conceptualisation de la notion de « distance » au sein des dispositifs hybrides de formation	71
2.1.2 Les approches socioconstructivistes pour penser les dispositifs hybrides de formation	73
2.1.3 Le connectivisme : un nouveau modèle pour les dispositifs hybrides de formation	75
2.2 Un ancrage aux théories de l'activité pour scénariser les dispositifs hybrides de formation des enseignants.....	77
3 Activités de formateurs engagés dans les dispositifs hybrides de formation.....	81
3.1 Un accompagnement « scénarisé » de l'activité des formateurs	81
3.2 Un accompagnement « médiatisé » par les formateurs	84
3.3 Accompagnement à distance ou en présentiel au sein des dispositifs hybrides de formation.....	87
3.4 Activités de tutorat des formateurs auprès des formés	89
4 Activités des formés engagés au sein des dispositifs hybrides de formation.....	92
4.1 Stratégie visant la multiplicité des activités proposées aux formés.....	92
4.1.1 Activités de vidéo formation au sein des dispositifs hybrides.....	92
4.1.2 Observer et analyser une pratique professionnelle d'enseignement	96
4.1.3 Activités réflexives individuelles et collectives.....	97
4.2 Simuler le travail au sein des dispositifs hybrides de formation	100
Chapitre 3 Zones d'ombres dans la littérature du domaine et objet d'étude	107
1 Zones d'ombres relatives à l'exploitation des dispositifs hybrides dans le cadre de la formation des enseignants.....	108
2 Délimitation de l'objet d'étude	109
PARTIE 2 CADRE THEORIQUE	113
Chapitre 1 Les postulats constitutifs du « noyau dur » du programme de recherche d'appui.....	116
1 Postulat 1 : immanence du sujet aux et par les expériences de langage	117
2 Postulat 2 : la subjectivisation présuppose l'individuation	118
3 Postulat 3 : la subjectivisation par l'exercice de capacités normatives.....	121
4 Postulat 4 : la subjectivisation par l'assujettissement aux règles	123
Chapitre 2 Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle d'adulte	125
1 Enseigner des règles pour permettre aux formés de signifier leur vécu et d'agir différemment en situation de travail	127

2	Accompagner les situations de premiers suivis des règles préalablement enseignées.....	129
3	Accompagner l'interprétation par les formés des règles préalablement apprises.....	131

Chapitre 3 Construction de l'hypothèse auxiliaire de l'étude..... 133

1	La notion d'accompagnement au sein des travaux ancrés dans une entrée « activité ».....	134
1.1	La clinique de l'activité.....	134
1.2	La psychologie ergonomique.....	135
1.3	Le cours d'action.....	136
1.4	La didactique professionnelle.....	137
2	Délimitation de l'hypothèse auxiliaire.....	138

PARTIE 3 METHODE..... 141

Chapitre 1 La construction des conditions scientifiques de l'étude..... 143

1	Hypothèse auxiliaire.....	144
2	Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel.....	144

Chapitre 2 La construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude..... 147

Section 1 : contractualisation et objet « interfaciel ».....		148
1	Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel ».....	149
2	Construction du dispositif de recherche.....	149
2.1	Un dispositif de formation transformatif.....	149
2.2	Objets de formation.....	150
2.3	Conception de la plateforme de formation.....	150
2.4	Temporalité du dispositif de formation.....	151
Section 2 : présentation du dispositif de recherche de l'étude.....		153
1	Étape 1 : enseignement ostensif en présentiel à l'École supérieure du professorat et de l'éducation.....	154
2	Étape 2 : formation à distance sur la plateforme - asynchrone.....	155
2.1	Activité 1 : révision de l'enseignement ostensif des règles de métier.....	155
2.2	Activité 2 : signifier et analyser une expérience professionnelle.....	156
2.3	Activité 3 : simulation de l'expérience professionnelle.....	158
2.4	Activité 4 : analyse de la simulation de l'expérience professionnelle.....	159
3	Étape 3 : formation en présentiel avec le formateur universitaire - synchrone.....	160
4	Étape 4 : formation en situation aménagée dans l'établissement - asynchrone.....	161
5	Étape 5 : formation en présentiel avec le formateur universitaire.....	161
6	Étape 6 : formation en situation ordinaire en établissement.....	162

Chapitre 3 Méthode de recueil des données..... 163

1	Les participants à l'étude.....	164
1.1	Le formateur de l'université.....	164
1.2	Les tuteurs de stage.....	164

1.3	Les enseignants stagiaires.....	164
1.4	Dimension éthique du dispositif de recherche.....	165
1.5	Planification des activités de formation et de recherche du dispositif	165
2	Nature des données recueillies durant le dispositif de recherche.....	167
3	Modalités de recueil de données	167
3.1	Recueil des données dites « extrinsèques ».....	167
3.1.1	Modalités d'enregistrement audio vidéo des enseignements en classe des enseignants stagiaires	167
3.1.2	Modalités d'enregistrement audio vidéo des entretiens de conseil pédagogique	168
3.1.3	Modalités d'enregistrement audio vidéo des activités de formation à distance sur la plateforme	168
3.1.4	Modalités d'enregistrement audio vidéo des activités de formation en présentiel	169
3.2	Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d'autoconfrontation	169
3.2.1	Organisation des entretiens d'autoconfrontation	170
3.2.2	Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation	171
Chapitre 4 Méthode de traitement de données		174
1	Retranscription <i>verbatim</i> des données	175
2	Découpage des données retranscrites.....	176
3	Identification du jugement et de son étayage au sein de chaque unité d'interaction	177
4	Formalisation des règles suivies et/ou apprises par les acteurs.....	177
5	Enquête grammaticale diachronique et synchronique.....	178
6	Validité des données	179
PARTIE 4 RESULTATS		182
Chapitre 1 Structurer les premiers suivis de la règle enseignée au sein d'un dispositif hybride : créer les conditions de l'accompagnement des activités de formation		184
1	Des activités de formation menées à distance qui ne permettent pas toujours de lever les mésinterprétations rencontrées par les formés.....	186
1.1	Une activité de révision qui prend le pas sur l'activité d'enseignement du formateur universitaire	186
1.2	Des premiers suivis partiels des règles préalablement enseignées lors des temps de formation en présentiel.....	191
2	Un dispositif de formation hybride qui présente des limites pour accompagner les activités de formation menées en autonomie par les formés	195
2.1	Une activité de simulation de la règle enseignée irriguée par les activités de signification et d'analyse réalisées en amont.....	195
2.2	Une activité de simulation de la règle enseignée, irriguée par les activités de conseil pédagogique menées en contexte réel de travail	198
2.3	Une activité de simulation de la règle enseignée irriguée par l'activité de conseil pédagogique menée sur le lieu de travail	203
2.4	Quand l'aménagement des activités à réaliser sur la plateforme déstabilise l'apprentissage des formés	212

3	Utilité du travail de formation mené en présentiel au sein du dispositif hybride de formation.....	218
3.1	Une formation en présentiel qui permet au formateur de confronter les formés à leurs difficultés.....	218
3.2	Une formation en présentiel qui permet de mettre en exergue le caractère générique des difficultés rencontrées par les formés	223
3.3	Accompagner les formés à agir conformément à leurs préoccupations professionnelles	231

Chapitre 2 Accompagner les premiers suivis des règles enseignées : mise en évidence des difficultés de mise en œuvre du dispositif hybride de formation 237

1	Activité d'accompagnement du formateur universitaire et activité de détournement des tuteurs novices.....	238
1.1	Des formés qui « détournent » les activités de formation pour se « ré » enseigner les règles	238
1.2	Des formés qui « détournent » les activités de formation pour s'expliquer	248
2	Un agencement du dispositif de formation non optimal pour accompagner les formés jusqu'à l'apprentissage des règles enseignées	260
2.1	L'utilité discutée des enregistrements de l'activité des formés déposés sur la plateforme comme autant de ressources pour le formateur	260
2.2	Les limites de l'hybridation au sein du dispositif de formation construit	274
3	Une difficulté à contrôler les retombées du dispositif hybride de formation.....	286
3.1	Des exploitations non contrôlées des activités de formation en établissement scolaire.....	286
3.2	Un formateur qui exploite les temps de formation pour optimiser l'activité de conseil des formés auprès de leurs enseignants stagiaires.....	296

PARTIE 5 DISCUSSION 306

Chapitre 1 Les retombées sur les tuteurs novices du dispositif hybride de formation construit et mis en œuvre..... 308

1	Les retombées du dispositif lors des temps de formation menés en autonomie et à distance sur la plateforme	309
1.1	Développement des capacités à signifier et à analyser des pratiques professionnelles à partir de ce qui a été initialement enseigné et expliqué	309
1.2	Développement de la capacité à « simuler » une pratique professionnelle	311
1.3	Des capacités non attendues : le cas de l'activité de « ré » enseignement ou d'« auto-explication » des règles.....	312
1.4	Des capacités engagées dans différents contextes qui « échappent » au dispositif de formation ..	315
2	Les retombées du dispositif lors des temps de formation menés en présence du formateur universitaire	317
2.1	Un formateur universitaire qui lève les principales mésinterprétations des formés.....	317
2.2	Un formateur qui influe la pratique de conseil pédagogique en établissement scolaire.....	319

Chapitre 2 Les limites constatées lors de la mise en place du dispositif hybride de formation..... 322

1	Les limites recueillies lors des temps de formation menés à distance et en autonomie.....	323
1.1	Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : être happé par l'urgence de la situation visionnée.....	323
1.2	Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : ne pas savoir quel objet de formation sélectionner	324
1.3	Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : s'émanciper des règles enseignées suite à l'activité de révision	326

1.4	Envisager autrement sa pratique professionnelle sans certitude	328
2	Les limites observées lors des temps de formation menés en présentiel avec le formateur universitaire	328
2.1	Des activités de formation à enrichir	328
2.2	Des limites observées dans l'efficacité de l'accompagnement du formateur universitaire.....	330
Chapitre 3 Discussion théorique.....		333
1	Une hypothèse comme point de départ	333
2	Une hypothèse qui n'est finalement pas validée	333
3	Vers une nouvelle hypothèse auxiliaire ?.....	334
Conclusion		338
Bibliographie		341

Liste des Figures

Figure 1 : Copie d'écran de la plateforme de formation Module 1 - Activité 1	156
Figure 2 : Copie d'écran plateforme de formation Module 1 - Activité 2	156
Figure 3 : Copie d'écran plateforme de formation Module 1 - Activité 3	159
Figure 4 : Formation en présentiel avec le FU	160
Figure 5 : Exemple de retranscription réalisée avec l'outil Elan©.....	175
Figure 6 : Extrait du diaporama utilisé par le FU.....	242

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Résultat des requêtes de recherche sur les publications institutionnelles	36
Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications institutionnelles	37
Tableau 3 : Résultats des requêtes formulées sur les bases de données scientifiques	61
Tableau 4 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications préalablement identifiées	62
Tableau 5 : Répartition des activités de formation sur la plateforme	155
Tableau 6 : Planning des activités du dispositif de recherche	166
Tableau 7 : Exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole « multi-volets ».....	176
Tableau 8 : Exemple de formalisation des règles suivies par les acteurs	178

Liste des Photos

Photo 1 : Extrait de l'activité de classe l'ES1 – Étape 4	168
Photo 2 : Extrait de l'activité de classe de l'ES2 – Étape 4.....	168
Photo 3 : Extrait de l'ECP entre la TN1 et l'ES1 – Étape 4	168
Photo 4 : Extrait de l'ECP entre le TN2 et l'ES2– Étape 6	168
Photo 5 : Extrait de prise de vue activité à distance – Étape 2	169
Photo 6 : Extrait de prise de vue activité à distance – Étape 2	169
Photo 7 : Extrait de prise de vue activité présentiel – Étape 3	169
Photo 8 : Extrait de prise de vue activité présentiel – Étape 5	169
Photo 9 : Extrait de prise de vue d'EAC entre le chercheur et la TN1.....	170
Photo 10 : Extrait de prise de vue d'EAC entre le chercheur et le TN2.....	170

Liste des Annexes

Retranscription *verbatim* des données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation réalisés dans le cadre de l'étude ----- 367

Liste des Acronymes

CP : Conseiller pédagogique

DHF : Dispositif hybride de formation

EAC : Entretien d'auto-confrontation

ECP : Entretien de conseil pédagogique

ES : Enseignant stagiaire

FU : Formateur universitaire

TN : Tuteur de stage novice

TS : Tuteur de stage

PARTIE 1

INTRODUCTION

Cette première partie est composée de trois chapitres. À partir d'une revue de littérature institutionnelle et scientifique du domaine, elle vise à délimiter l'objet d'étude de la thèse.

Le Chapitre 1 délimite le contexte institutionnel de l'étude. Une revue de littérature institutionnelle précise l'évolution des conditions d'exploitation du numérique pour accompagner la formation professionnelle des enseignants depuis 20 ans.

Le Chapitre 2 propose une revue de la littérature scientifique relative aux modalités d'usages des dispositifs dits « hybrides » engagées pour accompagner la formation professionnelle des enseignants.

Le Chapitre 3 clôture l'introduction en délimitant l'objet de l'étude.

Chapitre 1

Contexte institutionnel de l'étude

Ce premier chapitre est organisé en deux sections. Il est destiné à présenter le contexte institutionnel de l'étude. Il documente l'intérêt que portent les politiques éducatives nationales et européennes aux dispositifs de formation professionnelle des enseignants exploitant des outils numériques.

Dans le détail, ce contexte institutionnel est ici structuré afin de permettre la compréhension des principales évolutions de la formation professionnelle des enseignants depuis près de 20 ans avec notamment l'intégration progressive des plateformes de formation à distance.

Section 1 : méthode adoptée pour constituer la revue de littérature institutionnelle

Cette section présente successivement le détail de la méthode retenus pour constituer la revue de littérature institutionnelle ainsi que les résultats ayant été exploité pour constituer l'ancrage institutionnel de l'objet d'étude de la thèse.

1 Méthode de constitution de la revue de littérature institutionnelle

Les choix de conceptualisation et de structuration de la formation professionnelle des enseignants ont permis d'innover et d'assurer à la fois le maintien en formation et la qualification des personnels. Dans le même temps, l'analyse des publications institutionnelles montre que la formation professionnelle des enseignants a été régulièrement alimentée par l'évolution des outils numériques.

Le travail de recension engagé sur la littérature institutionnelle du domaine a ici pour préoccupation première de rendre compte, à l'échelle nationale et européenne depuis les années 2000, des principales orientations politiques adoptées en matière de formation professionnelle des enseignants. A cette première préoccupation est associée celle visant à apprécier comment les outils numériques ont été intégrés dans ces orientations politiques.

1.1 Recension de la revue de littérature institutionnelle

La méthode de construction de la revue de littérature s'est organisée autour de trois étapes successives. Lors d'une première étape, les principaux mots clés ont été adoptés. Ils ont ensuite été traduits et validés par l'intermédiaire des descripteurs utilisés par la nomenclature institutionnelle. Ces descripteurs nous ont permis d'interroger les principales bases de données en considérant les domaines professionnels et multidisciplinaires qu'elles couvraient. À partir de ces mots clés, la stratégie de recherche documentaire a consisté à interroger les principales bases de données du droit français et européen.

Dans le détail, nous avons mobilisé les bases de données de la plateforme EUR-Lex, le Journal officiel, les publications officielles de l'Union européenne de la Bibliothèque nationale de France et le Supplément au journal officiel de l'Union européenne (Tender Electronic Daily). Nous avons également consulté les publications de l'OCDE, les rapports TALIS, les rapports Eurydice du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou du Ministère de l'Éducation nationale. D'un point de vue législatif, la réalisation de cette revue de littérature institutionnelle a principalement été menée à partir des traités, des règlements, des textes de loi, mais aussi des questions parlementaires présentées par la Commission européenne, le Parlement européen ou le Conseil de l'Union européenne.

La méthodologie de recherche employée a consisté à caractériser des requêtes de recherche sur EUR-Lex. Ces requêtes ont été formulées de manière à sélectionner les textes

faisant principalement référence à la formation professionnelle des enseignants en Europe et au sein desquels la question des usages des outils numériques était évoquée. Plus précisément, la méthodologie adoptée pour concevoir les requêtes de recherche s'est attachée à croiser quatre mots clés pour la période allant de janvier 2000 à mai 2018 : « formation des enseignants » - « formation professionnelle » - « outils numériques » - « plateforme de formation ». Nous avons systématiquement recherché les textes portant sur les publications en langue française puis en langue anglaise avec les descripteurs suivants : « teacher training » - « professional development » - « numeric » - « platform ». Nous avons ensuite affiné notre recherche en mobilisant les descripteurs européens proposés par la plateforme EUR-Lex (eurovoc descriptor) : « continuing education », « education statistics », « teaching quality », « adult education », « higher education », « secondary education », « national school », « school legislation », « distance learning », « teacher training », « new educational methods », « teaching curriculum », « European school ».

Ce travail de recueil a permis d'identifier près de 1000 publications institutionnelles dans le champ (Tableau 1). Au sein de ces publications, près de 261 ont été plus précisément retenues compte tenu de la constitution de la requête.

Formulation de la requête	Résultats		
	Lois EU	Journal Officiel	Lois nationales
<i>Teacher learning & professional development</i>	1034	544	3
<i>Formation des enseignants et formation professionnelle</i>	117	59	0
Domain: All, Subdomain: All documents, Date: All dates, From: 01/01/2000, To: 01/09/2016, Results containing: <i>teacher learning & professional development</i> In title and text, Eurovoc descriptor Tt: <i>teaching materials, general education, school life, computer systems, computer system, teaching</i> , EUROVOC descriptor: <i>Eurydice, continuing education, education statistics, teaching quality, adult education, higher education, secondary education, national school, school legislation, distance learning, teacher training, new educational methods, teaching curriculum, European school</i> , Search language: English	261	154	0

Tableau 1 : Résultat des requêtes de recherche sur les publications institutionnelles

1.2 Critères d'inclusion et d'exclusion retenus

En suivant, une procédure de sélection et de tri des 261 publications retenues a été réalisée. Pour ce faire, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été construits. Ces critères ont été établis en fonction de l'objet initial de recherche (dispositifs hybrides de formation, aménagement de la formation professionnelle des enseignants). Une première sélection a été opérée à partir d'une lecture du résumé des publications. Pour être incluse dans la revue, chaque étude devait répondre aux critères indiqués dans le tableau suivant (Tableau 2) :

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
a. Doit avoir comme objet principal la formation professionnelle des enseignants	a. Formation professionnelle hors du champ de l'éducation
b. Doit concerner des dispositifs de formation professionnelle intégrant des outils numériques	b. Formation professionnelle initiale
c. Doit présenter des directives sur l'aménagement des activités de formation des enseignants ou des formateurs	c. Les dispositifs de formation des enseignants liés à l'usage du numérique en classe avec les élèves
d. Doit proposer des dispositifs de formation prévus en présentiel et/ou à distance (hybride)	
e. Doit être publié entre janvier 2000 et mai 2018	

Tableau 2 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications institutionnelles

L'application de ces critères d'inclusion/exclusion sur les références initialement identifiées a permis de sélectionner 160 références institutionnelles précises en lien direct avec l'objet de l'étude. L'analyse des publications recueillies a permis la construction de trois principaux résultats en matière d'évolution de la formation professionnelle des enseignants depuis 20 ans et de l'usage du numérique au sein de cette formation.

2 Résultats de la revue de littérature institutionnelle

Le premier résultat est le constat selon lequel la législation relative aux modalités de formation ne tient pas toujours compte des évolutions propres des outils numériques.

Le deuxième résultat permet de mettre en évidence que certains textes législatifs invitent à l'exploitation des outils numériques pour faire évoluer les modalités de formation professionnelle des enseignants. Lorsque cela a été le cas, une place singulière leur a été accordée pour optimiser les dispositifs menés en alternance avec la mise en place de plateformes de formation ou de dispositifs hybrides.

Enfin, un troisième résultat montre que les usages les plus répandus des outils numériques dans la formation professionnelle des enseignants se font dans le cadre de dispositifs exploitant des modalités hybrides de formation.

Section 2 : revue de littérature institutionnelle

Cette section présente trois grandes étapes constitutives de l'évolution de la formation professionnelle des enseignants depuis près de vingt ans en Europe. La première s'attache à caractériser les principaux indicateurs illustrant l'évolution de cette formation dans un contexte d'innovation pédagogique, contexte n'intégrant pas forcément les outils numériques. La deuxième montre que l'impulsion donnée par les prescriptions institutionnelles relatives à l'usage du numérique va impacter la nature de la formation professionnelle des enseignants. Enfin, la troisième illustre que les dispositifs les plus récents sont pensés comme hybrides. Ils sont caractéristiques des dernières évolutions de la formation des enseignants.

1 Étape 1 : une formation professionnelle des enseignants qui évolue tout en laissant de côté les outils numériques

L'étude de la littérature institutionnelle parue depuis les années 2000, permet de mettre en évidence que les politiques éducatives européennes tendent à superposer les modèles d'enseignement et de formation professionnelle des enseignants.

1.1 Un contexte européen en mutation qui impulse des transformations de la formation professionnelle des enseignants

Lors des 20 dernières années, l'évolution du contexte économique et social européen a engendré une transformation des modèles éducatifs et par voie de conséquence des modalités de formation des enseignants. Durant ces années, le système éducatif européen a été marqué à la fois par des réformes éducatives d'envergure au cœur desquelles l'évaluation des performances trouve une place centrale, comme en attestent les politiques mises en œuvre et les réformes les plus significatives en matière de formation professionnelle des enseignants (Processus de Bologne, 1999, Processus de Lisbonne, 2000, Plans éducation et formation 2010 et 2020).

Parmi les réformes des systèmes éducatifs les plus significatives, celles permettant d'évaluer les performances des politiques éducatives engagées sont particulièrement représentatives des transformations de la formation professionnelle. Deux principaux indicateurs permettent de rendre compte du caractère effectif de ces transformations. C'est d'abord le développement des résultats d'enquêtes menées à l'échelle européenne (notamment par TALIS¹). Ces enquêtes mettent notamment en exergue le fait que l'intérêt porté au développement professionnel des enseignants figure en bonne place pour qualifier le niveau de performance des systèmes d'éducation et engager les états membres à agir.

Pour ce faire, la Commission européenne se dote de moyens permettant d'envisager la formation professionnelle des enseignants sur la durée. Les états membres sont ainsi invités à développer « *l'éducation et la formation des enseignants intervenant dans l'éducation et la formation tout au long de la vie afin qu'ils acquièrent les compétences nécessaires à la société*

¹ OCDE. (2013). Rapport TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Paris : Editions OCDE.

*de la connaissance*² » (p.1). Cette mutation du modèle de formation s'accompagne également d'une transformation des attentes de l'école marquée par une forte demande sociale en matière d'amélioration des apprentissages scolaires et du contexte de réalisation du métier d'enseignant. C'est en conséquence de nouvelles missions qui semblent progressivement être associées à la formation professionnelle des enseignants : « *des enseignants de qualité et bien formés peuvent aider les apprenants à acquérir les compétences dont ceux-ci ont besoin dans un marché mondial qui demande des compétences toujours plus poussées, et les données montrent que l'une des influences premières sur les compétences, dont ceux-ci, a besoin dans un marché mondial qui demande des compétences toujours plus poussées*³ » (p.11).

1.2 Une harmonisation des politiques de formation professionnelle à destination des enseignants

Parmi les textes de cadrage des politiques éducatives publiés par l'UE, ceux relatifs à la formation des enseignants se sont multipliés ces dernières années. Ces textes associent généralement la formation des enseignants à un levier pour améliorer la « *qualité globale des systèmes d'éducation et de formation*⁴ » au sein de l'UE. Ces textes sont le fruit d'une « *coopération renforcée des politiques éducatives en matière d'enseignement et de formation professionnelle* » (Programme « *Éducation et formation 2020*⁵ »). Ils invitent les états européens à travailler dans trois principales directions : « *améliorer la performance, la qualité et l'attrait de l'enseignement et la formation professionnelle*⁶ » (2002) ; développer « *les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*⁷ » (2006) et répondre

² Conseil de l'Union européen. (2009). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement des enseignants et des chefs d'établissement*. Journal officiel de l'Union européenne. 2009/C 302/04.

³ Commission européenne. (2012). *Repenser l'éducation. Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. COM (2012) 669.

⁴ Commission européenne. (2016). *Programme Erasmus +. Guide du programme* (Vol. 1).

⁵ Conseil de l'Union européenne. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* ("Éducation et formation 2020"). 14440/1/15 REV 1.

⁶ Parlement européen et du Conseil. (2002). *Décision du Parlement européen et du Conseil arrêtant un programme pluriannuel (2004-2006) pour l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe (Programme eLearn)*. COM (2003) 245.

⁷ Parlement européen et du Conseil. (2006). *Décisions du parlement européen et du conseil établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie du 15 novembre 2006*. Journal officiel de l'Union européenne. 1720/2006.

aux « enjeux de la société de la connaissance »⁸ dans le but de valoriser les compétences, les connaissances et l'expertise des enseignants et des formateurs.

Même si la littérature institutionnelle laisse apparaître un consensus quant à l'obligation de formation des enseignants, et en dépit du fait que dans la plupart des pays européens des disparités perdurent, on estime qu'en moyenne plus de 80% des enseignants du premier cycle du secondaire ont pris part à une action de formation en Europe lors des douze derniers mois. Ce taux, constant depuis 2008, souligne par conséquent que la récurrence de cette pratique est plutôt courante (Rapport Talis, op.cit., 2013). De façon plus qualitative, ces enquêtes révèlent aussi l'émergence des nouvelles préoccupations professionnelles des enseignants parmi lesquelles figurent la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, les technologies de l'information et de la communication, la gestion de la classe et le comportement des élèves, l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue, ou encore les approches pédagogiques individualisées.

Trois étapes significatives caractérisent l'harmonisation des politiques éducatives en Europe. Après le processus de Bologne (1999), vingt-neuf états ont ainsi co-signé un texte commun visant à définir les contours d'un « *espace européen pour l'enseignement supérieur* ». Au sein de cet espace, les diplômes universitaires se sont vus progressivement harmonisés avec la création du LMD (Licence, Master et Doctorat). C'est dans ce cadrage législatif, enrichi par le processus de Lisbonne (2000), que les textes régissant la formation des enseignants ont été rédigés, assurant ainsi une harmonisation des parcours universitaires de formation, des diplômes et des référentiels de compétences professionnelles attendues.

En 2009, le Conseil européen a défini l'objectif stratégique de l'Europe⁹ pour les dix prochaines années et s'est engagé à faire de l'économie européenne « *l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale*¹⁰ » (p.48) Pour ce faire, les états membres ont été invités à collaborer sur la

⁸ Conseil de l'Union européenne. (2007). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2007/C 300/07.

⁹ Conseil européen. (2009). *Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)*. Bruxelles : Office des publications de l'Union européenne.

¹⁰ Parlement européen et du Conseil. (2006). *Décisions du parlement européen et du conseil établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie du 15 novembre 2006*. Journal officiel de l'Union européenne. 1720/2006.

base d'une définition d'objectifs et d'instruments d'évaluation communs de leur politique éducative. Parallèlement, des mesures ont été prises pour améliorer la qualité de la formation des enseignants. En 2012, le niveau requis pour enseigner a été fixé à un niveau master pour au moins onze pays. La qualification universitaire est conforme à la classification internationale de l'éducation (type « 5A » dans la classification de l'OCDE¹¹, c'est-à-dire niveau master) ; sauf pour la Belgique et le Danemark qui ont conservé le niveau « 5B ». Pour tous les pays membres, la priorité est donnée au développement de compétences professionnelles permettant de répondre à l'évolution de la demande scolaire. La répartition entre la formation académique et la formation professionnelle est assez variable. À titre d'exemple à partir de 2012, la part dévolue à la formation professionnelle des enseignants du secondaire en Europe s'étalonnait sur des durées couvrant de 10 à 60% du temps global de formation.

1.3 Harmonisation des modèles de professionnalisation des enseignants

Les demandes sociales en matière d'éducation ont significativement évolué ces dernières années. Les contraintes économiques liées à la nécessité de réduire les coûts des politiques éducatives se sont conjuguées aux résultats d'enquête sur l'évaluation de leur performance (PISA par exemple). Pour autant cette évaluation des politiques éducatives a eu des conséquences non négligeables. Elle a en effet incité les états membres à s'engager dans une dynamique d'innovation pédagogique et d'attractivité pour la profession.

Parmi les choix adoptés au niveau européen, celui consistant à instituer et développer une culture commune des enseignants est particulièrement significatif. Cette dernière devrait effectivement permettre une harmonisation progressive de la formation des enseignants entre les différents pays. Pour ce faire, des textes relatifs à la qualité de la formation des enseignants (2007, 2015, 2016) ont impulsé plusieurs modalités de formation, dont la formation initiale des enseignants, la formation en alternance ou la définition de référentiels de compétences (voir OCDE, 2001). Deux principaux modèles de formation professionnelle s'imposent alors en Europe. D'un côté, le modèle dit « simultané », qui aménage la formation initiale en exploitant l'alternance d'apports théoriques et de pratiques professionnelles accompagnées en

¹¹ UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education (ISCED), Outil statistique de normalisation internationale de l'éducation.

établissement. D'un autre côté, le modèle dit « consécutif », visant à d'abord accompagner la certification pour ensuite proposer une formation pédagogique (Enquête Eurydice¹², 2002).

En France, la formation professionnelle des enseignants est marquée par une mutation qualitative importante révélatrice de l'intérêt porté au changement et à l'innovation. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 va favoriser l'intégration progressive des Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) dans les universités dans le but de valoriser la formation universitaire et pédagogique des futurs enseignants. Parmi les principales conséquences observables, celle d'une collaboration plus étroite entre les enseignants (chercheurs) universitaires et les formateurs de l'IUFM est centrale. Plus récemment, la loi de Refondation de l'École et le code de l'éducation de 2013¹³ (art. L. 721-2) confie aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE pour la suite du texte) la responsabilité de la formation initiale et continue des enseignants. Dans le détail, l'offre de formation, le développement de la pédagogie et de la recherche en éducation, vont contribuer à valoriser et sans doute optimiser la formation professionnelle des enseignants. Parallèlement, le principe de simultanéité de la formation académique et professionnelle est recherché au sein de ces écoles. La conception de la professionnalisation retenue repose sur une refondation de l'accompagnement des enseignants durant leur première année d'enseignement. L'obtention du diplôme universitaire de master¹⁴ constitue le niveau de qualification nécessaire pour accéder aux fonctions d'enseignant titulaire. La création d'un Master dédié à ces métiers¹⁵, le cadre national de formation qui y est associé, l'entrée progressive dans le métier, l'année d'alternance, l'accompagnement et le tutorat constituent un ensemble de mesures fondamentales pour accompagner les futurs enseignants dans la construction des compétences professionnelles visées. Le contexte français est porté par une organisation à visée de professionnalisation dans laquelle la place accordée aux situations de stage en contexte professionnel est réaffirmée (voir par exemple : le Rapport Jolion, 2011). Dès 2014, entre autres directives, il est rappelé que « *tant la formation initiale des enseignants*

¹² Eurydice. (2002). *Étude comparative sur la formation initiale et la transition vers la vie professionnelle des enseignants*.

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *Évolution et état des lieux des moyens mis en œuvre pour la formation des enseignants*. Rapport 2013-005, janvier 2015.

¹⁴ Circulaire du 23 décembre 2009 relative à la mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement.

¹⁵ La France se dote d'un master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) à partir de 2013.

que leur développement professionnel continu devraient être basés sur des recherches pédagogiques sérieuses et appliquer des méthodes de formation des adultes fondées sur des communautés de pratique, l'apprentissage en ligne et l'apprentissage entre pairs. Il faudrait que les enseignants aient régulièrement l'occasion d'actualiser leurs savoirs et de recevoir un soutien et une formation en ce qui concerne les modes d'enseignement efficaces et innovants, y compris ceux qui reposent sur les nouvelles technologies¹⁶ » (p.2).

Finalement, les politiques européennes en matière de formation professionnelle des enseignants ont évolué et, par voie de conséquence, les modèles de professionnalisation des enseignants se sont transformés.

1.4 La recherche d'une harmonisation des compétences professionnelles des enseignants

Parmi ses attentes, la Commission européenne a notamment invité les états membres à repenser la formation des enseignants autour de la construction de compétences professionnelles¹⁶. Pour ce faire, des dispositifs de formation professionnelle se sont progressivement déployés intégrant les questions de l'alternance, de méthodes innovantes de formation et/ou d'outils technologiques. Il est par ailleurs possible de constater l'intérêt porté au travail collaboratif des enseignants (*« programmes performant de formation des enseignants, l'accent étant mis sur la formation initiale et les moyens d'aborder les approches collaboratives de la formation¹⁷ »* (p.3)). Ces nouvelles orientations sont également présentes au sein des conclusions et rapports de l'Union européenne relatifs à la formation professionnelle des enseignants. Ils constatent par exemple que *« dispenser aux futurs enseignants une formation initiale de qualité, aider les enseignants en début de carrière (« insertion ») et assurer un développement professionnel continu sont autant de facteurs importants pour parvenir à ce que des candidats qui conviennent soient attirés vers la profession d'enseignant et que les enseignants maîtrisent et conservent les compétences nécessaires pour être performantes dans les classes d'aujourd'hui¹⁶ »* (p.1). Finalement la

¹⁶ Conseil de l'Union européenne. (2014). *Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2014/C 183/05.

¹⁷ Commission européenne. (2013). *Ouvrir l'éducation : les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*. Journal officiel de l'Union européenne. 2013/C 62.

professionnalisation des enseignants est considérée comme la construction de compétences professionnelles pensées et conçues dans le cadre de dispositifs singuliers de formation.

Dans ce contexte, chaque pays de l'UE s'est efforcé de développer des politiques de formation des enseignants vecteurs de construction des compétences professionnelles. C'est le cas par exemple dès 2013 en France avec le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹⁸. Parmi ces compétences, celles intégrant des « *éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier* » permettant de « *tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs* » ou bien d'« *aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative* » occupent une place significative. C'est d'ailleurs ici une compétence précisée en 2015¹⁹ et qui fait pleinement écho au niveau attendu de compétences internationales dans l'usage des technologies de l'information et de la communication des enseignants²⁰ (UNESCO, 2011). L'enseignant doit donc apprendre à développer l'alphabétisation technologique de ses élèves, accompagner son approfondissement ou aider la création des connaissances. Cette initiative apparaît comme un volet essentiel de la mutation de l'éducation : « *la formation initiale des futurs enseignants devrait leur apporter les compétences essentielles nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité, mais aussi les motiver à acquérir et à actualiser des compétences tout au long de leur carrière*²¹ » (p.2).

Enfin, dans ce contexte évolutif des compétences professionnelles à construire par les enseignants, de nouvelles dispositions relatives à la formation professionnelle continue voient le jour. Dès 2007, les états membres de l'UE se sont en effet accordés sur la priorité à donner à la formation continue des enseignants : « *l'éducation et la formation des enseignants constituent un aspect essentiel de la modernisation des systèmes d'éducation et de formation européenne* »²² (p.7). Plus en détail, il était attendu qu'ils « *soient encouragés tout au long de leur carrière à réexaminer leurs besoins en matière de formation et à acquérir de nouvelles*

¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 01/07/2013. MENE1315928A.

¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Fiche N°14, outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier*. Bulletin officiel N°13 du 26 mars 2015.

²⁰ UNESCO. (2014). TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants. UNESCO.

²¹ Conseil de l'Union européenne. (2014). *Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2014/C 183/05.

²² Conseil de l'Union européenne. (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Journal officiel de l'Union européenne. 2009/C 119/02.

connaissances, qualifications et compétences, par des moyens d'apprentissage formels, informels et non formels, et notamment par des échanges et des détachements à l'étranger, et soient soutenus dans cette démarche tout au long de leur carrière »¹⁷ (p.8).

La formation continue est donc considérée comme une obligation professionnelle pour les enseignants dans plus de vingt pays d'Europe. Elle apparaît d'ailleurs comme centrale pour le programme d'action du Parlement européen, et à ce titre le Conseil du Parlement européen impulse une nouvelle dimension à la formation professionnelle des enseignants pensée maintenant tout au long de la vie (Lifelong Learning Programme)²³. Dans ce contexte rénové de la formation professionnelle des enseignants, les résultats de l'enquête « *Teaching and learning international survey* » (TALIS, 2013)²⁴ menée par l'OCDE ont permis d'identifier la nature des activités de formation continue proposées aux enseignants en Europe et sur cette base, à délimiter les compétences professionnelles qu'il conviendrait de développer à l'avenir. Concernant la France, l'enquête montre qu'une majorité des enseignants a participé à des activités de formation (76% pour les enseignants hommes et femmes en France) sans toutefois s'en satisfaire pleinement. Les enseignants français se sentent moins formés que leurs homologues européens (88% en moyenne). Ils considèrent par ailleurs que la durée de la formation est souvent trop courte (durée moyenne de quatre jours en France). Les principaux résultats montrent également que si les compétences disciplinaires font l'objet d'une formation de qualité pour 90% des enseignants, les compétences pédagogiques sont nettement moins travaillées. Les résultats de l'enquête montrent en outre que les besoins exprimés concernent majoritairement les usages du numérique et la prise en compte de la diversité des élèves. Enfin, le manque de temps et d'incitation à entrer en formation est souvent souligné comme les principaux obstacles à l'engagement des enseignants en formation.

2 Étape 2 : une formation professionnelle des enseignants qui évolue grâce aux prescriptions relatives à l'usage des outils numériques

La formation professionnelle des enseignants est également marquée par une évolution significative des objectifs poursuivis dans les dispositifs de formation professionnelle à

²³ Conseil de l'Union européenne. (2006). *Programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Journal officiel de l'Union européenne. L327/45

²⁴ OCDE. (2013). *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport TALIS 2013. Paris : Editions OCDE.

l'échelle européenne. Cette évolution s'inscrit dans un contexte économique et social en pleine mutation au sein duquel les systèmes d'éducation et de formation figurent parmi les préoccupations centrales des états (Maroy, 2006). Pour l'essentiel, le modèle de formation qui s'impose en Europe vise à articuler deux composantes pour accompagner la formation professionnelle des enseignants. La première composante envisage de penser la formation professionnelle « tout au long de la vie », alors que la seconde impulse une transformation des modalités de formation professionnelle par l'usage du numérique. Depuis 2000, l'intérêt porté à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux dispositifs de formation à distance a progressivement invité à la mise en œuvre d'actions visant à soutenir l'innovation en matière de formation professionnelle des enseignants.

2.1 Une politique européenne qui invite à l'innovation grâce à l'utilisation des outils numériques

Deux axes stratégiques sont exploités en Europe comme principaux leviers pour promouvoir une formation professionnelle des enseignants de qualité chargée d'expérimentations et d'innovations. Le premier consiste à promouvoir une formation professionnelle des enseignants chargée d'innovation et le second vise à valoriser l'engagement des établissements dans la formation professionnelle de leur personnel.

La structuration de la formation professionnelle des enseignants en Europe est d'abord marquée par la place centrale accordée à l'innovation. Cette dernière a, et bénéficie encore, des moyens accordés aux formations initiales et continues des acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle inscrite dans une nouvelle forme d'excellence. Progressivement, certaines mesures invitent « *la créativité et l'innovation dans l'enseignement et la formation professionnelle, ainsi que l'utilisation de méthodes d'apprentissage innovantes, peuvent encourager les apprenants à rester dans l'enseignement et la formation professionnelle jusqu'à l'obtention de leur certification*²⁵ » (p.16). Dans ce contexte d'innovation, il est d'ailleurs précisé que « *les TIC devraient être utilisées pour améliorer autant que possible l'accès à la formation et favoriser l'apprentissage actif, ainsi que pour élaborer de nouvelles méthodes dans l'enseignement et la formation professionnelle, tant en milieu professionnel qu'en milieu scolaire* » (p.16).

²⁵ Commission Européenne. (2010). *Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020.*

Le numérique est aussi mis en avant pour optimiser les dispositifs de formation professionnelle continue. A ce titre, il apparaît comme un moyen permettant l'aménagement de la formation tout au long de la vie (communiqué de Bruges, 2010). Parmi les principales mesures explicitées dans ce communiqué figurent celles relatives aux méthodes incluant et aux solutions autorisées par le numérique. Il est précisé, par exemple, que « *cette nécessité accrue de formation tout au long de la vie implique de disposer de méthodes d'enseignement plus souples, d'offres de formation sur mesure et de systèmes bien établis de validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles. Le potentiel des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut être exploité pour stimuler l'éducation et la formation des adultes grâce à l'enseignement à distance* » (p.3). Pour accompagner la formation professionnelle des enseignants, les textes invitent à « *utiliser plus activement les pédagogies innovantes et les outils permettant de développer les compétences numériques*²⁶ » (p.12). De nombreux états relayent des initiatives visant à accroître les compétences des enseignants et des apprenants, et un tiers d'entre eux mettent en place des stratégies nationales pour la numérisation de l'éducation.

Ce contexte institutionnel invitant à l'innovation encourage également les états membres à faire évoluer les centres de formation et les missions qui leur sont communément accordées. Une réflexion est d'ailleurs menée par la Commission européenne afin d'explorer de nouvelles modalités de formation professionnelle des enseignants. Parmi les solutions envisagées apparaissent les outils en ligne tels que les plateformes de formation pensées et conçues pour « *renforcer le rôle des établissements d'enseignement supérieur qui offrent une formation initiale des enseignants et en faire des plateformes pour former tant les enseignants que les formateurs d'enseignants et pour mener des recherches sur le développement des compétences des enseignants et sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage performantes*²⁷ » (p.2).

Les universités, en charge de mettre en œuvre ces innovations, réorganisent donc les programmes de formations initiale et continue des enseignants. Dans ce contexte, « *les chefs des établissements éducatifs jouent un rôle actif, d'une part, en fournissant une vision*

²⁶ Conseil de l'Union européenne. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020")*. 14440/1/15 REV 1.

²⁷ Conseil de l'Union européenne. (2014). *Conclusions du Conseil du 20 mai 2014 sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2014/C 183/05.

*stratégique et, d'autre part, en transformant les établissements cloisonnés en des communautés d'apprentissage connectées et en récompensant les professionnels qui appliquent des méthodes d'enseignement novatrices*²⁸ » (p.5). Ils ont pour mission de « *continuer, en coopération avec les parties prenantes concernées, de moderniser et d'améliorer les méthodes éducatives en s'appuyant sur les dernières recherches, et saisir pleinement les possibilités offertes par l'apprentissage numérique*²⁹ » (p.2).

Cette articulation entre, d'un côté, la formation professionnelle initiale et continue des enseignants et, d'un autre côté, les usages possibles des technologies numériques en leur sein, est particulièrement présente dans les publications institutionnelles après 2014. Trois orientations sont principalement suivies et progressivement déployées au sein des politiques nationales. La première concerne les établissements d'enseignement et de formation au sein desquels il est attendu un renforcement de leurs capacités et donc de leurs investissements dans les infrastructures et l'équipement informatique. La deuxième orientation concerne la diversification des espaces d'apprentissage pensés en face à face ou en ligne au sein de plateformes de formation. Et enfin, il est préconisé d'intégrer les outils numériques dans les nouvelles modalités (hybrides essentiellement) de formations initiale et continue des enseignants.

2.2 La formation professionnelle des enseignants à distance

L'Union européenne a été et est encore source de propositions « innovantes » pour soutenir la qualité de l'offre de formation professionnelle des enseignants. Dès 2010, elle encourage notamment la création « *de possibilités de coopération renforcée entre les écoles et les entreprises (...)* et à *encourager la souplesse des modalités de formation (formation en ligne, cours du soir, formation pendant les heures de travail, etc.)*, afin de favoriser l'accès à la formation dans différentes situations concrètes et de l'adapter aux différents besoins³⁰ » (p.12). D'autres propositions sont aussi avancées. Elles font d'ailleurs l'objet de rapports ou

²⁸ Commission européenne. (2013). *Ouvrir l'éducation : les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*. Journal officiel de l'Union européenne. 2013/C 62.

²⁹ Conseil de l'Union européenne. (2014). *Une éducation et une formation efficaces et innovantes pour investir dans les compétences, à l'appui du « Semestre européen 2014 »*. Journal officiel de l'Union européenne. 2014/C 62/05.

³⁰ Commission européenne. (2010). *Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020*.

d'enquêtes internationaux. C'est le cas, par exemple, du rapport de l'UNESCO³¹ (2014), qui valorise entre autres solutions, la formation à distance afin d'améliorer la capacité des pays à former efficacement leurs enseignants. L'évolution croissante du nombre d'enseignants à former et les difficultés d'accès à certains espaces favorisent en effet le développement de modalités de formation à distance. Parmi les autres propositions avancées pour optimiser la formation des enseignants par l'intégration des outils numériques, il est possible de souligner la création de campus virtuels européens visant l'intégration et le partage de ressources professionnelles entre les enseignants à l'échelle européenne. De la même manière, le développement des communications numériques entre les établissements (dès 2005) par la mise en place de jumelages « électroniques » d'établissements scolaires (le programme « e-Twinning ») vise à renforcer la communication et le partage entre les enseignants européens. Récemment, la France vient de se doter d'une nouvelle modalité officielle de formation des enseignants. Depuis le décret³² du 27 avril 2017, l'enseignement à distance est devenu une modalité de formation reconnue comme formation à part entière. Il est ainsi décrété que « *les enseignements délivrés dans le cadre des formations des établissements d'enseignement supérieur peuvent être dispensés soit en présence des usagers, soit à distance, le cas échéant, sous forme numérique, soit selon des dispositifs associant les deux formes* » (article D611-10).

3 Étape 3 : l'exploitation de dispositifs hybrides au sein de la formation des enseignants

À l'échelle européenne, la volonté d'innovation dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants est donc affichée. Pour ce faire, deux types d'innovations sont principalement mis en avant : la construction à l'échelle européenne d'une communauté de pratique enseignante en ligne et l'exploitation de modalités de formation dites hybrides et à distance.

³¹ UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de l'UNESCO. *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Accessible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/-002261/226157f.pdf>

³² Ministère de l'Éducation nationale (2017). Décret n° 2017-619 du 24 avril 2017 relatif à la mise à disposition d'enseignements à distance dans les établissements d'enseignement supérieur. NOR: MENS1707714D.

3.1 Développement d'une communauté de pratique enseignante en ligne

L'élaboration d'une communauté de pratique en ligne s'inscrit dans un ensemble de mesures et de recommandations que l'Europe a impulsé dès 2002³³. Le Conseil européen a approuvé une résolution visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation. Dans sa résolution du 15 novembre 2007³⁴ sur les « compétences nouvelles pour des emplois nouveaux », le Conseil européen souligne qu'il est urgent d'anticiper les besoins futurs en termes de compétences pour préparer les travailleurs aux « nouveaux emplois de la société de la connaissance ». Le 12 mai 2009, le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de la formation et de l'éducation est institué de façon officielle pour devenir un axe stratégique pour la formation professionnelle des enseignants jusqu'en 2020.

Parallèlement des réformes vont engager les états membres de l'Union européenne à structurer et homogénéiser leurs objectifs ainsi que les moyens engagés pour les atteindre. L'harmonisation concerne autant les cursus de formation que les compétences à faire acquérir et à délivrer suite aux parcours de formation universitaire. À titre d'exemple, dès 2002 le « Processus de Copenhague³⁵ » va attribuer un rôle déterminant aux questions d'éducation et de formation professionnelle en Europe. Cette évolution est notamment perceptible dans l'engagement des états à faire évoluer la qualité des systèmes de formation des enseignants.

À la lecture du Communiqué de Bordeaux³⁶ (2006) puis de celui de Bruges³⁷ (2010), pour la période 2011-2020, on peut noter une intention commune visant la « *création d'outils majeurs pour la transparence et la reconnaissance des savoirs, aptitudes et compétences ainsi que pour la qualité des systèmes* ». Il est ainsi convenu que la « *création des réseaux européens, consultations nationales, expérimentations, échanges de bonnes pratiques* » a pour

³³ Présidence du Conseil européen. (2002). *Conclusions de la présidence. Conseil européen du 15 et 16 mars 2002 Barcelone. (Vol. 7)*. Commission des communautés européennes. Doc/02/8.

³⁴ Conseil de l'Union européenne. (2007). *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil du 15 novembre 2007 sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2007/C 300/07.

³⁵ European Commission. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration"*. Official Journal of the European Communities.

³⁶ Commission Européenne. (2008). *Communiqué de Bordeaux sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*.

³⁷ Commission Européenne. (2010). *Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020*.

principale ambition de « *faire passer l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité du concept à la réalité* » (Communiqué de Bordeaux, p.6).

Plus récemment, à travers le programme « *Éducation et formation 2020* »³⁸, la Commission européenne a décidé d'« *appuyer le développement professionnel des enseignants par des cours en ligne ouverts, conformément aux engagements pris au titre de la « grande coalition en faveur de l'emploi dans le secteur du numérique* » ». Pour y parvenir, certains textes invitent à la conception de plateformes européennes visant le développement de communautés de praticiens de l'éducation (par exemple : eTwinning, EPALE) et la valorisation « *des pratiques d'enseignement collaboratives faisant appel aux pairs au sein de l'UE* »³⁹(p.9). Ces dispositifs répondent aux orientations définies par l'Union européenne valorisant l'accompagnement de la constitution d'une communauté de pratique en ligne à l'échelle européenne. Ils favorisent l'usage des ressources éducatives libres (REL), et « *constituent des solutions éprouvées pour échanger des bonnes pratiques et offrir une assistance par les pairs, comme le montre la participation massive des enseignants à la plateforme e-Twinning, qui compte plus de 200 000 utilisateurs enregistrés, à SCIENTIX, la communauté de l'éducation scientifique en Europe, et à la plateforme Open Discovery Space* »³⁸(p.7).

En France, un récent rapport propose une synthèse des compétences à acquérir par les enseignants en cours de formation professionnelle (Rapport Filâtre⁴⁰, 2016). Il souligne finalement la nécessité de mixer certaines modalités de formation professionnelle. Ainsi, selon ce rapport, il est devenu nécessaire de « *favoriser plusieurs combinaisons : formation en présentiel et formation à distance, autoformation et co-formation, combinaison de formations prenant appui sur l'activité débutante et l'activité experte, approches expérimentales, utilisation de ressources et production de ressources, utilisation de vidéo et processus d'analyse* » (p.23). Ce rapport invite par ailleurs à « *intégrer dans les dispositifs de formation continuée et continue des enseignants des modèles de formation hybrides* » pour favoriser

³⁸ Conseil de l'Union européenne. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020")*. 14440/1/15 REV 1.

³⁹ Commission européenne. (2013). *Communication de la commission au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Ouvrir l'éducation : les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*. COM (2013) 654 final.

⁴⁰ Filâtre, D. (2016). *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie*. Rapport sur la formation continue Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation.

l'acquisition et la transformation des compétences avec l'appui de « *cadres collectifs et des interactions entre pairs* ».

3.2 Développement de modalités hybrides de formation professionnelle des enseignants

Parmi les solutions envisagées visant à accompagner au niveau européen le développement des compétences des enseignants, figurent celles mettant en œuvre des modalités hybrides de formation professionnelle des enseignants. Des plateformes de formation à distance ont, à ce titre, été progressivement développées pour soutenir cette nouvelle modalité de formation. Cette dernière est d'ailleurs souvent mise en œuvre pour enrichir les modalités ordinaires employées dans les universités en charge des formations. À titre d'exemple, l'Europe se dote de moyens destinés à centraliser les ressources pédagogiques et permettre les échanges de pratiques entre les différents états membres. Dans ses conclusions de 2014 relatives à la formation des enseignants, le conseil de l'Union européenne précise toute l'importance de l'usage de plateformes de formation à distance des enseignants. Selon ce rapport, on « *pourrait renforcer le rôle des établissements d'enseignement supérieur qui offrent une formation initiale des enseignants et en faire des plateformes pour former tant les enseignants que les formateurs d'enseignants et pour mener des recherches sur le développement des compétences des enseignants et sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage performantes* »⁴¹ (p.23). Parmi les justifications avancées, il est rappelé que le « *développement professionnel continu devrait être basé sur des recherches pédagogiques sérieuses et appliquer des méthodes de formation des adultes fondées sur des communautés de pratique, l'apprentissage en ligne et l'apprentissage entre pairs* » (p.23).

Il est à noter, comme nous avons déjà pu le faire en amont, que toutes ces mesures s'inscrivent dans un contexte politique européen de valorisation des programmes de formation professionnelle. Par exemple, l'article 4 du cadre stratégique « Éducation et formation 2020 », précise qu'il faut « *promouvoir l'émergence et sensibiliser à l'existence d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie conçue pour compléter les réformes des politiques au niveau national et soutenir la modernisation des systèmes d'éducation et de formation, notamment grâce à une coopération politique renforcée, à une meilleure utilisation*

⁴¹ Conseil de l'Union européenne. (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Journal officiel de l'Union européenne. 2014/C 183/5.

des outils de transparence et de reconnaissance de l'Union et à la diffusion des bonnes pratiques»⁴². L'objectif affirmé ici consiste à penser les bases d'un espace européen de formation professionnelle au sein duquel serait valorisée la coopération européenne en matière d'éducation et de formation professionnelle.

Dans ce contexte de coopération européenne renforcée, certaines mesures ont vocation à soutenir le développement professionnel des enseignants. Ces mesures s'opérationnalisent par la constitution de communautés de pratiques professionnelles qui mutualisent leurs ressources par l'intermédiaire de plateformes en ligne. Une série de plateformes d'échange a donc été progressivement développée à l'échelle européenne. C'est le cas de certaines d'entre elles pensées et conçues pour permettre les échanges et la valorisation des bonnes pratiques d'éducation et de formation. Par exemple, la plateforme Epale⁴³ est un espace interactif multilingue en ligne, destiné aux enseignants, formateurs, chercheurs universitaires et décideurs visant à présenter, échanger et promouvoir les pratiques expertes en matière d'éducation et de formation des adultes. Plus précisément, cette plateforme collaborative permet un échange sur les pratiques de formation par l'intermédiaire d'une bibliothèque virtuelle, d'un agenda de cours et d'évènements. Elle poursuit des objectifs d'accompagnement de l'apprentissage tout au long de la vie, d'amélioration de la qualité de la formation professionnelle et de promotion de l'égalité et de cohésion sociale.

D'autres plateformes contribuent plutôt à l'optimisation de la coordination des actions de formation entre établissements scolaires. C'est le cas de la plateforme eTwinning⁴⁴, un outil européen qui permet aux enseignants des pays membres d'entrer en contact et de mener des projets d'échanges à distance. Plus de 380000 enseignants étaient inscrits en 2016 sur cette plateforme. Ils y ont mené près de 50000 projets. Là encore ce sont les échanges collaboratifs qui sont au centre des usages proposés par la plateforme.

De même, certaines plateformes contribuent à une meilleure coordination des activités de formation professionnelle des enseignants. Le projet Mentep⁴⁵ (Mentoring technology enhanced pedagogy) est une plateforme d'accompagnement du développement de

⁴² Parlement européen et Conseil Européen. (2013). *Règlement du Parlement européen et du Conseil établissant « Erasmus + » : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport*. Journal officiel de l'Union européenne. 1288/2013.

⁴³ Plateforme accessible à l'adresse suivante : ec.europa.eu/epale/fr

⁴⁴ Plateforme accessible à l'adresse suivante : www.etwinning.net

⁴⁵ Plateforme accessible à l'adresse suivante : <http://mentep.eun.org/>

compétences des enseignants par la technologie. Cet outil issu d'une expérimentation européenne vise à accompagner l'évaluation des compétences des enseignants dans leurs capacités à innover avec le numérique et à développer des compétences dans l'usage des TIC en classe. La plateforme dispense une formation à partir de MOOC (Massive Online Open Courses). De la même manière, la plateforme European Schoolnet⁴⁶ est un portail européen de ressources coopératives proposées pour accompagner le développement professionnel des enseignants à l'échelle européenne. En termes de formation des enseignants, la plateforme accompagne le projet CPDlab⁴⁷ conçu comme un axe de développement professionnel à partir de modules interactifs d'apprentissage menés à distance.

Enfin, un certain nombre d'initiatives se développent à l'échelle nationale. En France, Pairform@nce⁴⁸ est un dispositif hybride national conçu pour améliorer la formation continue des enseignants et enrichir les savoirs issus des pratiques professionnelles. Elle poursuit également un objectif de développement des habitudes de travail collaboratif, en équipes ou en réseaux, dans une perspective de développement professionnel en « continu ». La plateforme FUN-MOOC⁴⁹ a aussi été construite pour permettre l'accompagnement du développement professionnel des enseignants avec l'aide du numérique ; elle vise par ailleurs la promotion de l'offre française de formation et de ressources numériques sous la forme de MOOC.

⁴⁶ Plateforme accessible à l'adresse suivante : www.eun.org

⁴⁷ Plateforme accessible à l'adresse suivante : <http://cpdlab.eun.org/>

⁴⁸ Plateforme accessible à l'adresse suivante : <http://www.pairformance.education.fr/>

⁴⁹ Plateforme accessible à l'adresse suivante : fun-mooc.fr

Chapitre 2

Contexte scientifique de l'étude

Ce chapitre détaille le contexte scientifique de l'étude réalisée. Il est composé de deux sections.

La Section 1 présente la méthode adoptée pour réaliser la revue de la littérature scientifique support à cette étude.

La Section 2 est structurée en trois parties présentant successivement : les principaux résultats de recherche scientifique relatifs à l'usage, à la conception et aux retombées des dispositifs hybrides dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants.

Section 1 : méthode adoptée pour constituer la revue de la littérature scientifique

La méthode de construction de la revue de littérature comporte trois étapes successives. Lors d'une première étape, nous avons pré-délimité l'objet d'étude. Sur cette base nous avons circonscrit les mots clés traduits et validé par l'intermédiaire des descripteurs des nomenclatures officielles. Ces descripteurs nous ont ensuite permis d'interroger les principales bases de données en considérant les domaines professionnels et multidisciplinaires qu'elles couvraient. Dans une deuxième étape nous avons précisé la méthode de construction de la revue de littérature. Enfin dans une dernière étape nous présentons les résultats de la revue.

1 Pré-délimitation de l'objet d'étude

Durant les trois dernières décennies, la formation professionnelle a significativement évolué (Cosnefroy, 2015 ; Lapostolle, Grisoni & Solomon Tsehaye, 2013). La modernisation des systèmes éducatifs accompagnée par la multiplicité et par la rapidité des changements du système scolaire apparaît comme un déterminant dans cette évolution (Wittorski, 2012). Dans ce contexte, les travaux ayant cherché à interroger la problématique de l'innovation au sein des pratiques de formation professionnelle se sont multipliés (Charlier, 2010 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Leblanc & Ria, 2010). Sans entrer ici dans un détail proposé plus loin, notons cependant que parmi les objets les plus récurrents dans ces travaux, celui relatif aux usages possibles des outils numériques pour élaborer des dispositifs de formation professionnelle adaptés à des publics visés est central.

Les modèles de formation professionnelle en présentiel, bien qu'encore majoritaires, se voient ainsi de plus en plus « bousculés » par d'autres modèles exploitant des outils d'enseignement en ligne (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). Autrement dit, la formation professionnelle usuellement proposée en « présentiel » évolue et intègre de plus en plus des dispositifs pouvant être caractérisés « d'hybrides », associant des temps de formation réalisés en présentiel à d'autres menés à distance (Jézégou, 2014 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). L'émergence de ces dispositifs hybrides de formation (DHF)⁵⁰ professionnelle est à l'origine de nombreux travaux de recherches et de controverses scientifiques (Jézégou, 2014 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014).

De nombreuses recherches du domaine mettent en avant que, quels que soient les outils de médiatisation fournis, et/ou la nature de l'accompagnement des apprentissages proposés par les formateurs, l'efficacité de toute formation menée au sein d'un DHF est tributaire de sa scénarisation (Eneau & Simonian, 2011 ; Gounon & Leroux, 2009 ; Musial, Pradère & Tricot, 2011). Autrement dit, la conception et la mise en œuvre d'un véritable scénario de formation apparaissent comme des principes d'efficacité des DHF. Pour autant, rares sont encore les travaux du domaine qui proposent une modalité rigoureuse d'accompagnement des formés tenue par un scénario au sein de DHF. C'est à ce niveau que se situe la pré-délimitation de

⁵⁰ Par convention pour la suite du texte, nous utiliserons l'acronyme de DHF pour désigner un dispositif hybride de formation défini comme un « *dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique* » qui « *s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de* » (...) « *la mise à distance* » (...) « *influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations* » (Peraya et al., 2012, p.84).

l'objet premier de cette étude exploratoire. Elle cherche à apprécier si les modalités d'aménagement et d'accompagnement des dispositifs de formation professionnelle pensés comme « hybrides » peuvent être exploitées pour penser un dispositif de formation professionnelle d'enseignants.

Notre pré-détermination de l'objet d'étude sera donc la suivante : évaluer les effets d'un dispositif hybride de formation sur l'accompagnement des apprentissages professionnels.

2 Méthode de construction de la revue de littérature scientifique

Plusieurs étapes ont été respectées pour construire la revue de la littérature scientifique. L'étape 1 présente la méthode retenue pour constituer la recherche documentaire. L'étape 2 précise les critères de sélection ayant été mobilisés pour la construction et l'application des critères d'inclusion exclusion. Enfin, l'étape 3 rend compte des travaux sélectionnés.

La recherche documentaire a été menée sur les bases de données suivantes : Eric, EdITLib, Sage journals, Erudit, Wiley, Isidore, Cairn et Sciences Direct. Une attention particulière a été portée aux revues spécialisées considérées comme « cibles » dans le domaine comme par exemple : « Research and Development », « Open Learning Quarterly Review of Distance Education », « The American Journal of Distance Education », « British Journal of Educational Technology », et plus spécifiquement au domaine de l'éducation et de l'enseignement comme « Teaching and Teacher Education », « Educational Technology », la « Revue Française d'Éducation », « European Journal of Teacher Education », « Journal of Technology and Teacher Education », « Journal of Educational Computing Research », « Savoirs », « Distances et Médiations des Savoirs », « Journal of Distance Education ».

Quatre mots-clés extraits de l'objet d'étude pré-délimité ont été systématiquement utilisés pour interroger les moteurs de recherche et les revues cibles : « éducation », « enseignant », « formation professionnelle », « dispositif hybride », croisé avec la terminologie anglo-saxonne (« education », « teacher », « professional development », « blended learning »).

Toutes les requêtes ont été volontairement limitées aux deux dernières décennies. Cette limitation dans le temps nous a permis de ne retenir que les études produites dans le contexte des affordances actuellement offertes par les usages des dispositifs dits « hybrides » de la formation professionnelle des enseignants (Tableau 3).

Base de données	Requêtes	Nombre
Eric	[*education*;*teacher*] AND distance learning ; blended learning	252
EdITLib	*education* *teacher* distance learning blended professional development 2010 2019	20
Sage journals	[Keywords *education*] AND [Keywords *teacher*] AND [All distance learning] AND [All blended learning] AND [All professional development] Since 2000, Subject = Education	274
Erudit	(tous les champs : education) ET (Titre, résumé, mots-clés : enseignant) ET (Tous les champs : formation professionnelle) ET (Tous les champs : dispositif hybride) ET (Tous les champs : distance)	49
Wiley	education AND teacher AND distance learning AND blended learning AND professional development	15
Isidore	education ET teacher ET distance learning ET blended learning ET professional development	37
Cairn	enseignant AND éducation AND formation professionnelle AND dispositif hybride	26
Sciences Direct	education AND teacher AND distance learning AND blended learning AND professional development AND LIMIT-TO (topics, "education,teacher") AND LIMIT-TO(contenttype, "JL,BS,HB,BK,RW","Journal,Book")	205

Tableau 3 : Résultats des requêtes formulées sur les bases de données scientifiques

Notre démarche nous a permis de répertorier entre 15 et 274 études dans chacune des bases de données pour un total de 878 articles collectés.

2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion retenus

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été construits afin d'affiner les recherches et de sélectionner les publications les plus heuristiques pour notre étude. Ces critères devaient couvrir deux principaux champs. Le premier était relatif à la formation professionnelle des enseignants. Le second concernait plus particulièrement les études qui documentaient la nature des activités de formation menées dans les dispositifs de formation hybrides (Tableau 4).

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
a. Doit avoir comme objet principal la formation professionnelle des enseignants	a. Les articles ne présentent pas de résultats sur le dispositif de formation utilisé
b. Doit concerner des dispositifs hybrides de formation professionnelle des enseignants	b. Les articles présentent uniquement des résultats de recherches empiriques
c. Doit concerner l'aménagement des activités de formation des enseignants ou des formateurs	c. Les articles rendent compte d'un dispositif hybride qui n'est pas mené à distance
d. Doit proposer des dispositifs de formation prévus en partie à distance sur une plateforme	d. Les articles présentent uniquement une expérimentation pédagogique
e. Doit présenter les activités de formation menées par les formés et leur accompagnement par le ou les formateur(s)	
f. Doit être publié après 2000	

Tableau 4 : Critères d'inclusion et d'exclusion des publications préalablement identifiées

Deux chercheurs ont ensuite confirmé ou infirmé les critères de recevabilité des articles retenus suite à l'application des critères d'inclusion et d'exclusion. Au final, 205 publications ont répondu aux critères et ont été sélectionnées pour l'analyse.

2.2 Analyse des publications sélectionnées

Les publications sélectionnées ont enfin été analysées afin de parvenir à construire les résultats structurant la revue de littérature. Pour ce faire, une analyse qualitative descriptive et non interprétative (Strauss & Corbin, 1990) a été menée. Chaque résultat, ou partie de résultat est le fruit d'une catégorisation, ou sous-catégorisation, suite à l'analyse de chacune des publications. Par principe, une nouvelle catégorie, ou sous-catégorie a été créée quand les éléments proposés par la publication analysée ne pouvaient être classés au sein d'une catégorie, ou d'une sous-catégorie déjà existante.

Les catégories obtenues suite à ce traitement ont été finalement les suivantes : (i) la nature de l'hybridation (ii) le type de plateforme d'apprentissage (iii) la nature des activités de formation proposées (iv) degré de guidage des formés et (v) cadrage théorique mobilisé pour justifier ou ancrer l'aménagement du DHF. Les unités d'analyse ainsi constituées ont alors été catégorisées en trois thèmes.

3 Résultats de l'analyse des publications scientifiques

Le corpus ainsi réuni nous a permis de nourrir un certain nombre de catégories du domaine. Ces catégories sont les suivantes :

- Catégorie des travaux portant sur l'activité de formation des enseignants et des formateurs impliqués dans un dispositif hybride de formation professionnelle ;
- Catégorie de travaux portant sur les principes de conception des dispositifs hybrides de formation professionnelle ;
- Catégorie de travaux relatifs à l'activité des formés impliqués dans un dispositif hybride de formation professionnelle.

Section 2 : revue de littérature scientifique

Cette section présente la revue de littérature support de notre étude. Elle comporte cinq Paragraphes :

Le Paragraphe 1 définit les principaux concepts mobilisés dans le domaine et exploités au sein des différents travaux retenus dans la littérature du domaine.

Le Paragraphe 2 présente les principales théories mobilisées en matière de conception et de mise en œuvre des DHF.

Le Paragraphe 3 décrit les activités d'accompagnement menées par les formateurs lorsqu'ils sont engagés au sein d'un DHF.

Le Paragraphe 4 présente les activités des formés lorsqu'ils sont engagés dans un DHF.

1 Définition des concepts mobilisés au sein de l'étude

Ce premier chapitre présente le contexte d'innovation au sein duquel ces dispositifs de formation professionnelle sont principalement exploités. Dans un deuxième temps sont présentés les principaux concepts mobilisés et retenus dans le cadre de la revue de littérature. Sont ici décrits les principes usuellement employés pour concevoir et exploiter un DHF professionnelle.

1.1 Contexte général des dispositifs de formation hybrides

L'aménagement des dispositifs de formation lorsqu'ils se déroulent à distance est structuré au sein « d'environnements numériques d'apprentissage ». Cet aménagement a un impact sur l'organisation des situations de formation et les dispositifs pédagogiques déployés par les formateurs (Cristol, 2014). Certains travaux montrent, par exemple, que les formations menées à distance ont significativement transformé la « forme scolaire »⁵¹ traditionnelle, et plus généralement la « culture de la formation » (Howell, Saba, Lindsay & Williams, 2004). Tel que le précise Lévy (1999), « *l'apprentissage à distance a été durant très longtemps la « roue de secours » de l'enseignement ; bientôt il deviendra, si ce n'est la norme, du moins son fer-de-lance* » (p.170).

L'exploitation de dispositifs de formations menés à distance n'est pas récente. La réflexion sur ces modalités de formation apparaît dès les années 90 aux États-Unis et se développe depuis exponentiellement. En 2016, on estimait l'industrie de l'e-learning à 52 milliards de dollars à travers le monde⁵². Allen et Seaman (2010) montrent, par exemple, que plus de 1,5 million d'individus ont suivi un enseignement en ligne en 2010 et plus de 3,5 millions en 2014. En Europe, les formations en ligne renvoient actuellement à une tendance forte portée par des enjeux à la fois politiques et économiques singuliers. La formation en ligne ou à distance, apparaît même comme une composante économique de premier ordre. Certaines études récentes⁵³ ont quantifié la croissance de l'apprentissage numérique en Europe (digital learning⁵⁴). Il y est fait état d'une croissance tout aussi exponentielle qu'à l'échelle

⁵¹ Rapport de l'Inspection générale. *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, 2017

⁵² Baromètre e-learning en France. Association Française des industriels du numérique de l'éducation et de la formation, visionné en septembre 2016 sur <http://www.afinef.net/>

⁵³ Diaz & Milo, 2016. Benchmark Européen du Digital Learning. Livre blanc.

⁵⁴ Dans les différentes études mobilisées en suivant on évoque indifféremment les concepts d'apprentissage à distance, d'e-learning, de digital Learning

internationale avec des prévisions de formation à distance supérieure à 66% par rapport à toutes les formations proposées pour devenir majoritaires à l'horizon 2020. Concernant l'éducation, les prévisions estiment que d'ici 2019, 50% des collégiens dans le monde devraient avoir vécu au moins un cours en ligne sur une plateforme de formation. Ces chiffres font écho aux prévisions de la Commission européenne en matière d'enseignement à distance. Cette dernière estimait le « cybermarché de la formation » à plus de deux milliards de dollars en 2000, pour un engagement actuel évalué à plus de 2,5 millions de personnes en formation à distance. En France, on constate une offre de produits et de services qui se structure depuis près de dix ans. Plus d'un million d'élèves ou d'étudiants suivent une formation à distance, et la plupart des universités et des écoles supérieures disposent de « campus virtuels » sur des plateformes prévues à cet effet. Finalement, dans ce contexte singulier d'évolution des modèles de formation, se développent certaines modalités dites « hybrides » permettant de satisfaire, entre autres, aux contraintes d'accompagnement nécessaires des activités de professionnalisation.

1.2 Des dispositifs dits « hybrides » de formation professionnelle

De nombreux travaux mettent en avant le fait que les modèles de formation ont significativement évolué (Cosnefroy, 2015 ; Lapostolle, Grisoni & Solomon-Tsehaye, 2013). Sous l'influence d'un nouveau rapport aux savoirs au sein de l'économie numérique (Albero, 2010 ; Blandin, 2009 ; Frayssinhes, 2013 ; Lebrun, 2011), les formations proposées sont passées de formes de mises en œuvre exclusivement « présentesielles » à d'autres formes pouvant être caractérisées « d'hybrides », associant des temps de formation réalisés en présence d'un formateur et d'autres, réalisés en autonomie « en ligne » et à distance (Charlier, Deschryver & Pereya, 2006 ; Jézégou, 2014 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Cette évolution a été accompagnée par la réalisation d'un grand nombre de travaux scientifiques sur les environnements numériques de formation (voir par exemple : Bonvin, 2014 ; Dessus, 2011). Parmi ces travaux, certains se sont essentiellement centrés sur les formations dites « hybrides » (Deschryver, 2009 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Même si la notion « d'hybridation » des formations renvoie encore de nos jours à une grande diversité de définitions (Jézégou, 2014), elle peut néanmoins être assimilée à une organisation singulière des activités des formés et des formateurs, alternativement menées en présentiel et à distance au sein d'un environnement numérique d'apprentissage (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014).

Parmi les travaux engagés, ceux menés par le collectif Hy-Sup (2009-2012) sont particulièrement significatifs et font aujourd'hui référence dans le domaine. Ils ont notamment contribué à délimiter une typologie des dispositifs hybrides comme relevant de différentes dimensions (Burton, Borruat & Charlier, 2011 ; Peraya, 2014) : « (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielle et à distance (2) l'accompagnement humain, (3) les formes particulières de médiatisation et (4) de médiations liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique, (5) le degré d'ouverture des situations d'apprentissage » (Jézégou, 2014, p.141). Ils ont par ailleurs contribué à la construction d'une définition faisant consensus. « Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique » qui « s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de » (...) « la mise à distance » (...) « influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations » (Peraya et al., 2012, p.84).

La notion de « dispositif », dont il est question dans cette étude, est issue du champ des sciences de l'éducation et de la formation. Le dispositif est ici défini comme « l'ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif » (Lameul, 2005, cité par Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 470) ou agencés singulièrement afin de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2009). Par dispositif, Albergo (2010) désigne de son côté l'ensemble des « lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (p.1). Pour l'auteure, ce concept renvoie par ailleurs « à l'agencement technique et à la mise en œuvre stratégique de moyens rationnels en vue d'un objectif précis » (p.2). Dans le contexte singulier de la formation professionnelle, au dispositif est généralement associée la nature des activités proposées (ouvertes, flexibles, à distance, coopérative, etc.). Ainsi, le dispositif « se présente comme l'artéfact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Charlier & Henri, 2010, p.2). Pour d'autres auteurs, comme Depover, De Lievre, Peraya, Quintin & Jaillet (2011) « la notion de dispositif englobe à la fois les supports d'apprentissage qui sont proposés à l'apprenant, les modalités d'encadrement prévues et les moyens qui permettent d'assurer la présentation du matériel, mais aussi de soutenir les échanges entre les différents acteurs de la formation » (p.17). Un dispositif constitue donc un ensemble structuré de moyens et l'agencement de moyens matériels (locaux, outils) et humains (coordination du

travail des formateurs et des formés), ainsi qu'une somme de ressources numériques (documents, médias) ayant pour finalité d'initier et d'étayer l'apprentissage et le développement professionnels des formés y étant engagés. De surcroît, la plupart des études considère que c'est le dispositif, et non la technologie par elle-même, qui définit la manière dont s'organise l'interaction entre les personnes concernées par les processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon Beckers, Paquay et Coupremagne (2002), un dispositif professionnel de formation représente « *l'ensemble articulé et finalisé de processus ou de moyens, qui visent explicitement à faire construire des compétences et des composantes identitaires susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles données* » (p.2).

Les activités déployées au sein des DHF sont variables selon qu'elles sont menées en présentiel ou à distance, en autonomie ou accompagnées d'un formateur. Au sein des DHF, les activités de formation menées à distance sont usuellement qualifiées d'« ouvertes » puisque menées le plus souvent en autonomie sur une plateforme (Leblanc, 2011 ; Lebrun, Docq & Smidts, 2010). Ces dispositifs sont considérés comme appartenant à un système de formation ouverte à distance que l'on désigne de façon générale par l'acronyme FOAD (formation ouverte à distance). Le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche en a fait un espace de développement de compétences des enseignants, via différents parcours de formation comme le réseau Perform@nce à destination des personnels de l'éducation nationale, ou M@gistère développé pour répondre aux besoins de formation continue des enseignants. Lorsqu'on évoque le champ sémantique de l'enseignement à distance, on parle de formation à distance (FAD), de formation individuelle ou collective, de formation ouverte et à distance (FOAD), d'open source wares (OCW, cours gratuits en ligne), de computer supported cooperative work (CSCW, travail collaboratif assisté par ordinateur), de formation numérique, ou encore de massive open online courses (MOOC). L'ensemble de ces dispositifs revendiquent leur appartenance aux environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH).

1.3 Une approche innovante de la professionnalisation des enseignants

De plus en plus de travaux tentent de proposer des approches innovantes en matière de formation professionnelle des enseignants (Ardouin, Remoussenard & Maubant, 2012 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Charlier, 2010 ; Karsenti & Collin, 2012 ; Leblanc & Ria, 2011). Généralement, ces approches documentent l'impact potentiel des outils numériques pour élaborer des dispositifs de formation innovants. Trois principes directeurs sont usuellement

mis en avant pour cela : (i) la personnalisation de la formation, notamment dans l'usage de mobile-enseignement (le terme « m-learning » est le plus souvent employé), la formation au travail via la simulation et les jeux sérieux, (ii) la collaboration vécue comme principe d'apprentissage au sein de réseaux professionnels, d'espaces collaboratifs ou par des apprentissages intergénérationnels, et (iii) la numérisation des dispositifs de formation professionnelle.

Les DHF au sein desquels sont envisagées des activités de formation professionnelle contribuent de façon singulière à la professionnalisation des enseignants. Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons la définition empruntée aux travaux scientifiques de l'anthropologie culturaliste qui s'attachent à questionner la problématique de l'apprentissage et du développement en formation professionnelle d'adultes (voir notamment : Chaliès, 2016 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Chaliès, Gaudin & Tribet, 2015 ; Escalié & Chaliès, 2011 ; Tribet & Chaliès, 2017). Dans cette approche, s'engager dans une activité de formation professionnelle revient pour les formateurs à partager avec les formés des expériences professionnelles, formalisables en règles, afin de leur permettre de signifier leur vécu et d'agir différemment en situation de travail. Concevoir une activité de formation professionnelle revient alors à aménager différentes situations de formation afin que les formés puissent s'engager, sous le contrôle et l'accompagnement du formateur, dans des premiers suivis des expériences enseignées afin de parvenir à les faire leur et éventuellement de se développer à partir d'elles.

Parmi les préoccupations saillantes, celle de l'apprentissage permanent, tout au long de la vie (Day, 1999), et les conditions qui le rendent possible à distance, apparaissent comme centrales (Albero & Kaiser, 2010 ; Karsenti, Garry & Benziane, 2012 ; Lapostolle, 2013). Les formés impliqués dans ces modalités de formation doivent donc apprendre différemment et s'adapter au « cyberspace » (Frayssinhes, 2011). L'émergence de ces nouveaux modèles de formation professionnelle est surtout rendue possible grâce aux technologies. La prévalence croissante pour internet et des usages du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage contribue au développement de nouveaux modèles de formation professionnelle. En opposition aux modèles traditionnels jugés trop passifs (Bernatchez, 2003 ; Vantourout & Maury, 2006), ces dispositifs apportent une réponse aux contraintes de la flexibilité du temps de formation (Karsenti, 2003 ; Wittorski, 2012). Dans le même temps, de nombreuses études convergent pour montrer que les principales attentes attribuées à la formation professionnelle évoluent. Par exemple, nombreux sont ceux qui considèrent que développer des compétences

professionnelles nécessaires au métier d'enseignant, revient à répondre à des besoins éducatifs singuliers propres à l'école (Gauthier, 1997 ; Tardiff & Lessard, 1999). L'enseignant se trouve ainsi confronté à des problèmes professionnels pour lesquels il n'a pas toujours été formé initialement. Bourgeois et Nizet (1999) montrent par exemple que le processus au cours duquel l'enseignant s'engage en formation est un processus de construction de compétences complexes qui doit s'inscrire sur la durée.

2 De multiples ancrages théoriques d'appui pour penser les dispositifs hybrides de formation professionnelle

Les théories mobilisées pour concevoir les DHF sont nombreuses et pour la plupart encore en cours de construction (Durand, 2015 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). La littérature du domaine s'accorde sur le fait qu'il existe plusieurs modèles théoriques à l'origine de la conception des DHF.

2.1 Des dispositifs hybrides prenant appui sur une lecture psychosociale de l'apprentissage

Les approches psychosociales de l'apprentissage valorisent la dimension cognitive des acteurs. Au sein de ce type d'approche, le formé joue donc un rôle central dans la construction de ses connaissances, y compris si cette construction s'effectue dans un contexte d'apprentissage à distance. Le formé est donc considéré comme étant à l'initiative de sa formation à partir des interactions aménagées et favorisées entre pairs ou au sein de communautés d'apprentissage (Jézégou, 2010). Les apprentissages sont assimilés à la construction de connaissances grâce aux interactions dialogiques entretenues entre les formés à l'occasion notamment d'une activité de résolution de conflits sociocognitifs. Dans des DHF pensés à partir de cette lecture psychosociale, les formés sont donc encouragés à participer activement à leurs apprentissages par un engagement de type collaboration entre pairs sous la forme de discussions plus ou moins outillées d'un point de vue technologique. L'objectif recherché est avant tout celui de l'engagement de chacun dans des réflexions collectives au cours desquelles, des activités de recherche de solutions invitant à l'argumentation de pistes envisageables et/ou au dépassement de controverses sont rendues possibles.

2.1.1 Une nécessaire conceptualisation de la notion de « distance » au sein des dispositifs hybrides de formation

Lorsqu'on observe la littérature relative aux DHF, on constate que certains concepts théoriques sont mobilisés pour concevoir un même dispositif alors même qu'ils relèvent initialement de cadres théoriques différents. Par exemple, un concept est particulièrement fécond concernant les activités de formation menées à distance. C'est le cas de celui de « distance » (Aguerre, 2011 ; Ekwunife-Orakwue & Teng, 2014 ; Jézégou, 2007, 2012). Il a fait l'objet de nombreux débats et fût initialement conceptualisé notamment dans le cadre de la « théorie de la distance transactionnelle » issue des travaux de Moore (1980). Selon cet auteur, la distance est aussi et essentiellement psychologique dans le sens où elle ne serait pas

uniquement dépendante de la distance géographique ou temporelle. En d'autres termes, l'auteur définit la distance transactionnelle comme « *un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducative* » (Moore, 1993, p. 23, cité par Jézégou, 2007, p.342). L'auteur avance l'idée de « distance psychologique » et des phénomènes de « transaction » créés entre le formateur et les formés engagés dans un dispositif de formation. Il stipule que, confronté aux problématiques fondamentales de distance physique de l'enseignement à distance, la difficulté la plus significative réside autant dans la distance pédagogique des transactions échangées entre le formateur et les formés que dans la qualité de ces transactions. En conséquence, la réduction de cet « espace transactionnel », permise par les outils numériques exploités au sein des DHF, serait corrélée à la mise en place de processus de construction de connaissances par les formés. Selon Moore, l'aménagement des dispositifs de formation et la qualité du dialogue formateur/formés apparaissent comme deux des principaux moyens mobilisés par les concepteurs pour structurer les activités de formation menées à distance au sein d'un DHF.

Pour certains auteurs (par exemple : Moore & Kearsley, 1996), toute situation de formation menée dans le cadre d'un DHF comporte une part de travail mené à distance. Cette activité peut être perçue par les formés comme étant plus ou moins significative et plus ou moins lisible (Dessus, 2008) au sein du DHF. Pour qualifier les activités de formation menées à distance par les acteurs, Dessus (2008) évoque la présence symbolique d'une « *distance épistémique entre ce que sait l'enseignant et ce que sait l'élève* » (p.474). D'autres auteurs considèrent que la formation à distance invite à essayer de tisser du lien entre plusieurs composantes autour de ce concept de distance (Kaye, 1987 ; Keegan, 1996) comme la séparation géographique permanente du formé et du formateur, la présence d'une organisation éducative, l'usage de moyens techniques et technologiques, la présence de communications bidirectionnelles, ou la mise en œuvre de sessions en présentiel occasionnelles.

À partir des travaux de Moore, de nombreuses recherches ont été menées autour du concept de « distance » (Deschênes & Maltais, 2006 ; Jacquinet, 1993 ; Lesourd, 2009 ; Moore, 1997 ; Tribby 2007). Une étude menée par Jézégou, (2012) souligne que la conception des modalités d'apprentissage à distance consiste à, paradoxalement, accorder une importance centrale au concept de « présence » dans l'aménagement des activités de formation menées à distance entre le formateur et les formés. Les solutions engagées pour rendre possible une présence « à distance » favoriseraient l'émergence de solutions pédagogiques et/ou

technologiques permettant de dynamiser les échanges engagés entre les acteurs. Dans ce contexte, l'usage d'outils de communication, permettant des échanges synchrones ou asynchrones au sein du DHF, favorise les échanges entre les acteurs et permet d'accompagner la construction de compétences professionnelles (Jézégou et al., 2009).

Les travaux de Poellhuber, Racette et Chirchi (2012) révèlent que certaines formes d'accompagnement des activités de formation menées au sein de DHF peuvent être analysées par l'intermédiaire du concept de « présence transactionnelle ». Les formes d'accompagnement au sein des DHF sont en effet assurées dans cette étude par des visioconférences organisées entre les formateurs et les formés. Les résultats de l'étude soulignent que la participation des formés à ces visioconférences thématiques, organisées lors des activités de formation à distance, permet de faire vivre une « présence transactionnelle » des formateurs. Cette dernière permet de faire bénéficier aux formés d'un véritable soutien cognitif et émotionnel alors même qu'ils travaillent à distance.

2.1.2 Les approches socioconstructivistes pour penser les dispositifs hybrides de formation

Parmi les théories développées à partir d'une approche socioconstructiviste (Guerin, Kermarrec & Péoc'h, 2010 ; Karsenti, Garry & Benziarz, 2012 ; Linard, 2002), celles menées en référence à un ancrage « anthropo-centré » semblent aujourd'hui prendre le pas sur celles relevant d'un ancrage « techno-centré » (Albero, 2010). Accompagner l'apprentissage et le développement professionnel des formés consiste alors à les engager dans des pratiques réflexives afin d'alimenter la construction de leurs connaissances (Aguillard, 2012) ou de leurs savoir-faire professionnels (Baconnet & Bucheton, 2011). De nombreuses études menées dans le cadre des DHF se sont plus particulièrement centrées sur les situations de formation proposée à distance. Pour l'essentiel, elles contribuent à documenter l'impact de communautés de pratiques d'apprentissage en ligne développées au sein des DHF (Audran & Daele, 2009 ; Chanier & Cartier, 2006, Jézégou, 2010 ; Lehericey, 2013). Elles traitent par ailleurs de l'organisation des communications virtuelles s'instituant en réseau (Rheingold, 1993) à partir d'activités coopératives entre formateurs et formés, ou formés eux-mêmes (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003).

De nombreux DHF font explicitement référence au socioconstructivisme en termes d'aménagement des activités menées en leur sein. L'apprentissage est alors rendu possible parce que le formé se trouve dans un contexte social favorable, en interaction avec les autres. Il peut par ailleurs exploiter les outils collaboratifs placés à sa disposition au sein du dispositif.

C'est le cas par exemple de certaines plateformes d'e-learning utilisées dans un contexte de formation hybride. Les plateformes de formation les plus utilisées sont issues du champ des « learning management system » (LMS) comme Moodle ou Ganesha, ou de celles plus spécifiques encore des « blended learning » employées pour les enseignements hybrides de formation avec des activités menées de façon synchrone ou asynchrone avec le ou les formateurs. Certains auteurs mettent en avant que ces dispositifs singuliers contribuent à l'émergence de « communautés d'apprentissage » qui se structurent en autonomie (Charlier & Peraya, 2003).

Au sein des DHF structurés à partir d'une approche socioconstructiviste, les modalités d'accompagnement des formés valorisent la communication et la collaboration (Audran & Daele, 2009 ; Bruillard, 2008 ; Charlier & Henri, 2004 ; Ferone, 2011 ; Lebrun 2015) afin de développer leur capacité argumentative et réflexive (Daele, 2006). Le rôle dévolu au formateur est ici central (Jézégou, 2010 ; Quintin, 2008). Il doit en effet alimenter les interactions sociales (Jézégou, 2010) et créer les conditions d'une présence « à distance » afin de favoriser les apprentissages au sein de ce qui finalement apparaît finalement comme une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). Pour bon nombre de recherches, le rôle joué par ces interactions sociales est primordial dans le cadre des DHF (Charlier & Peraya, 2003 ; Jézégou, 2008, 2010 ; Moore & Anderson, 2003).

Ancrés dans cette approche socioconstructiviste, les DHF sont aussi construits à partir de la notion « d'apprentissage collaboratif » (Bruillard, 2008 ; Deschryver, 2009 ; Henri & Basque, 2001). En leur sein « *la construction des connaissances se fait avec les nœuds du réseau qui sont des personnes ou des ressources d'information* » (Henri & Basque, 2001, p.178). L'étude de Deschryver (2009) illustre tout particulièrement l'exploitation de l'approche socioconstructiviste pour aménager les DHF. Selon l'auteur, les formés doivent être engagés dans des interactions. Pour ce faire, l'aménagement techno-pédagogique des situations de formation est pensé pour permettre la constitution d'« espaces collectifs présentiels » et d'« espaces distants individuels » nécessaires pour soutenir l'apprentissage et le développement professionnels des formés.

L'étude de Ladage (2016) permet de mettre en exergue l'importance du contexte de communication instrumentée entre les formés et le formateur au sein d'un DHF. Le dispositif transformatif proposé par l'étude vise à repenser l'articulation des cours magistraux (CM) et des travaux pratiques (TD) dans un contexte de formation initiale d'enseignants à l'université. L'aménagement du DHF rend possible la réalisation des TD à distance et en autonomie par

les formés. Le processus d'autonomisation de la formation des étudiants est mené dans le cadre d'un travail collaboratif par l'exploitation de traces d'activités déposées par les formés sur la plateforme de formation du DHF. L'activité dévolue au formateur consiste à se saisir de ces traces déposées par les formés sur la plateforme pour, en présentiel, solliciter leurs interactions. Les résultats de l'étude mettent toutefois en avant qu'une part significative des formés n'assume pas la publication de leur activité de formation et ne bénéficie que très peu des activités menées avec les pairs à distance.

D'autres recherches menées sur les DHF, pensés et structurés à partir d'une lecture socioconstructiviste, visent à caractériser les interactions entre les formés et l'environnement d'apprentissage (Meyer, 2012 ; Nizet & Meyer, 2016), à identifier la nature des interactions entre les formés, ou encore à analyser l'activité des formateurs menée en présentiel ou à distance (Lameul, Peltier & Charlier, 2014 ; Peraya & Peltier, 2012). L'étude récente de Hellis et Han (2018) souligne par exemple que l'engagement et la réussite des formés au sein d'un DHF sont liés à la perception qualitative de l'environnement en ligne et des enseignements dispensés, de la charge de travail ou de l'avantage perçu à s'engager dans un travail en ligne.

Certaines études conçues selon une approche socioconstructiviste (par exemple : Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010), évaluent l'impact de la formation universitaire sur le développement professionnel des enseignants stagiaires. Le dispositif hybride présenté aménage des situations de formation en alternance entre la formation à l'université et la situation de stage en classe. Cette modalité singulière permet d'évaluer trois aménagements successifs de formation. Dans un premier temps les formés sont invités à concevoir collectivement des situations d'apprentissage à mettre en œuvre en situation réelle de pratique. Le second temps consiste à l'enregistrement vidéo des activités ainsi planifiées des stagiaires en situation de classe, suivi d'autoconfrontations. Un troisième temps propose un retour réflexif collectif sur les traces d'activités collectées sur une plateforme. Les résultats de l'étude montrent notamment que l'hybridation des activités de formation a permis de confronter les stagiaires à une « itération circulaire » de situations de formation et de mises en œuvre professionnelles, d'établir des liens entre les différentes expériences de formation (collectives) et finalement de les confronter aux circonstances variables de conception de situations d'apprentissage.

2.1.3 Le connectivisme : un nouveau modèle pour les dispositifs hybrides de formation

D'autres modèles théoriques semblent émerger. Bon nombre de travaux menés dans ce domaine ont été réalisés à partir des propositions théoriques faites par Siemens (2005). Le

cadre théorique singulier développé par cet auteur atteste d'une évolution des théories classiques de l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme). Il figure dans divers travaux de recherche et est particulièrement heuristique pour répondre aux attentes et aux besoins de l'évolution croissante de la « société du savoir et du numérique » (Duplâa & Talaat, 2011 ; Peraya & Bernard, 2015). Dans cette approche l'enjeu consiste à développer les compétences des formés à exploiter le potentiel des réseaux de connexion et de communication pour construire des connaissances. Les DHF aménagés à partir de cette approche théorique articulent différentes activités de formation visant à engager progressivement certaines capacités des formés : identifier les besoins de connaissances pour apprendre ; établir des liens entre les domaines de connaissances explorés ; structurer les idées et les concepts mobilisés ou encore communiquer à d'autres des connaissances. Ces réseaux de connexion et de communication ainsi constitués contribuent au développement de connaissances, à la participation active des formés, à des activités autonomes de formation et, en conséquence, à leurs apprentissages (Duplâa & Talaat, 2011).

Dans une étude, Peraya et Bernard (2015) évaluent l'impact de l'approche « connectiviste » au sein d'un DHF déployé dans le cadre d'un master enseignement. Cette étude s'inscrit dans un contexte de formation (sur une plateforme Spiral) pensée et conçue au sein du réseau Res@tice (Lyon). Le DHF est aménagé conformément aux postulats de ce modèle théorique d'appui, au sein duquel les connaissances sont distribuées à travers un réseau de connexions individuelles (les acteurs entre eux) et organisationnelles (grâce au dispositif de formation). Un DHF est ainsi structuré en trois phases successives menées à distance sur une plateforme de formation et en présentiel lors de séquences de travail collectif. La phase 1 consiste à explorer les outils et les méthodes de travail. La phase 2 est principalement aménagée pour la réalisation d'études de cas. La troisième phase consiste en une mise en pratique et à son exploitation. Parmi les activités proposées à distance au sein du DHF figurent le partage de ressources, les échanges d'opinions ou encore le travail collaboratif entre formés. Les activités réalisées en présentiel permettent d'engager une réflexion collective sur les activités menées à distance. Les résultats montrent que ce type d'aménagement du DHF a eu un effet positif sur l'engagement des formés, leur motivation et en conséquence sur la qualité des interactions engagées pour apprendre. Ils soulignent également une plus grande liberté d'expression permise grâce aux outils de communication proposés par le DHF. Les résultats permettent par ailleurs de considérer que les travaux menés en collaboration sont plus formateurs en participant davantage à la construction des compétences professionnelles.

La littérature du domaine souligne toutefois certaines limites concernant les fondements des DHF conçus à partir d'une approche socioconstructiviste. Certaines études mettent en évidence que les outils de communication engagés au sein de DHF ne permettent pas toujours un engagement satisfaisant de l'activité collaborative des formés (Degache & Nissen, 2008 ; Depover & Quintin, 2011). Dans d'autres études, il est fait état des difficultés rencontrées par les formés compte tenu de l'autonomie qui leur est accordée (Peraya et al., 2015) et/ou de la nature de leur accompagnement (De Lièvre, Depover & Quintin, 2003 ; Gounon & Leroux, 2009 ; Develotte & Mangenot, 2010). Assez paradoxalement, le degré d'autonomie accordé aux formés et les apprentissages autodirigés apparaissent dans la littérature comme les deux préoccupations les plus significatives lors de la construction des DHF.

2.2 Un ancrage aux théories de l'activité pour scénariser les dispositifs hybrides de formation des enseignants

Parmi les approches exploitées pour structurer les DHF, les théories de l'activité occupent une place de choix. Ces dernières s'efforcent d'investiguer de « nouveaux espaces de formation » (Ria, 2015). L'exercice du travail « réel » comme source de nouvelles formes d'alternance au sein des DHF est l'objet premier de ces recherches.

Au sein des DHF structurés à partir des « théories de l'activité » (voir par exemple : Barbier & Durand, 2003, Durand, 2008 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Yvon & Saussez, 2010), l'enjeu est d'accompagner la formation professionnelle, pour et par l'activité des acteurs au travail ou en formation. Le recours à l'analyse de l'activité permet de proposer des situations de formation singulières, moins normatives et davantage articulées aux préoccupations des acteurs vécues en situation ordinaire de travail (Durand & Veyrunes, 2005 ; Goigoux, 2002 ; Tourmen, 2014 ; Yvon & Clot, 2003). De façon complémentaire, une place centrale est accordée à l'analyse du travail réel des acteurs et à sa décomposition en « invariants opératoires » (Vergnaud, 2001) ou en « règles de métier » (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013).

À titre d'exemple, les travaux de recherche supports de la plateforme Néopass@ction⁵⁵ sont nombreux depuis 2008 (Flandin & Ria, 2014 ; Leblanc et al., 2008 ; Lussi Borer & Muller, 2014 ; Moussay, 2013 ; Ria & Leblanc, 2011). La conception de cette plateforme

⁵⁵ Plateforme de formation en ligne « NéoPass@ction » de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon : neo.ens-lyon.fr

repose sur l'adoption de postulats empruntés à la théorie sémiologique du cours d'action (Durand, 2008 ; Theureau, 2010). Cette approche théorique fournit une base conceptuelle et méthodologique permettant d'analyser la dynamique de l'activité selon le point de vue des acteurs y étant impliqués. Les présupposés théoriques avancés pour fonder l'aménagement de la plateforme et l'accompagnement de la professionnalisation des enseignants font plus largement référence à une lecture développementale de l'activité (Durand, 2008 ; Leblanc et al., 2008 ; Ria & Leblanc, 2011), visant à ouvrir progressivement certaines « dispositions à agir » des formés confrontés à des situations typiques de travail.

Dans le cadre de cette approche théorique, l'article de Lussi Borer, Perrin et Flandin (sous presse) souligne la difficulté relative à la conception de dispositifs hybride de « vidéo-formation » orientée-activité (Flandin, 2015 ; Flandin & Ria, 2014). Le postulat de départ consiste à dire que, lors de l'activité de conception des situations de formation, le concepteur est confronté au décalage observable entre l'activité souhaitée et la définition de l'activité attendue par les formés. Parmi les solutions de conception des situations de formation envisagées, l'article préconise de s'engager dans une démarche itérative « d'activités encouragées » chez les formés.

D'autres théories mobilisées en sciences de l'éducation, inscrites dans une analyse du travail, sont également exploitées pour structurer les parcours de formation professionnelle au sein de DHF (Mouton & Flandin, 2017 ; Serres & Goigoux, 2015). L'enjeu est ici tout à la fois de s'interroger sur l'agencement des activités de formation professionnelle et de proposer un accompagnement du développement professionnel des formés. L'approche dite de la didactique professionnelle s'inscrit dans cette logique. Elle emprunte ses principaux postulats à l'ergonomie cognitive et au champ de la didactique des disciplines et, plus précisément, à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986). Cette approche articule explicitement la recherche et la formation, qui est posée d'emblée comme un objectif. L'analyse de l'activité, essentiellement sur le versant cognitif, permet en particulier d'identifier les « concepts pragmatiques » (Pastré, 1997) et les connaissances en actes mobilisées par les professionnels. Une des visées de la didactique professionnelle est de construire des situations de formation par simulation sur la base de l'analyse de l'activité réelle. Lors de ces situations de formation, un aménagement du travail est proposé aux formés pour les confronter progressivement à la complexité de la tâche et par là même les accompagner dans le dépassement des problèmes portés par la tâche à réaliser (Caens-Martin, Specogna, Delépine & Girerd, 2004).

Une étude menée dans le cadre de la didactique professionnelle par Goigoux et Serres (2015) présente l'aménagement d'un parcours hybride de formation de formateurs d'enseignants. Ce DHF alterne des temps de formation en présentiel et à distance et exploite des situations d'analyses du travail. Le dispositif consiste à étudier l'activité des formés en situation d'enseignement en classe en trois phases successives. La première vise à délivrer un apport théorique de connaissances destinées à exposer les résultats et les méthodes de recherches sur le travail des enseignants et permettre aux formés d'analyser leur activité en classe. La deuxième phase consiste à s'exercer à identifier des « invariants » de métier mobilisés par les enseignants à partir du visionnage de séquences vidéo. Les formés sont enfin invités à concevoir des dispositifs de formation permettant d'envisager l'accompagnement des compétences professionnelles critiques identifiées au sein des extraits préalablement visionnés. La nature de l'hybridation proposée par le dispositif naît de la possibilité offerte aux formés de s'engager dans des situations de formation complémentaires lors desquelles ils peuvent analyser des situations de travail à distance sur une plateforme.

Enfin certaines recherches récentes menées dans le champ de l'anthropologie cognitive située questionnent les usages de dispositifs hybrides (Flandin, Leblanc & Ria, 2017). Ces dernières contribuent à fonder théoriquement l'activité de conception de DHF en exploitant les principaux postulats du programme de recherche du cours d'action. Dans le détail des principes de conception sont proposés visant à (i) dégager les activités jugées les plus « typiques » et/ou « critiques » de l'activité professionnelle considérée, puis (ii) à modéliser ce référentiel d'activités en objets de formation, pour enfin (iii) exploiter la confrontation de points de vue portés par les acteurs sur les activités professionnelles présentées. Les objets de formation ainsi définis sont ensuite modélisés et proposés en quelque sorte à la formation selon divers scénarios. Une partie d'entre eux visent à présenter l'évolution des trajectoires expérientielles de formation dites « prototypiques » du métier d'enseignant (Néopass@ction). Certains présentent virtuellement un référentiel de situations génériques du métier d'enseignant du supérieur (comme c'est le cas sur la plateforme NéopassSup⁵⁶). D'autres contribuent à définir une culture d'actions partagées (Seferdjeli et al., 2017).

Dans une étude menée dans le cadre de l'accompagnement des enseignants stagiaires en EPS, Adé, Gal-Petitfaux et Serres (2015), montrent comment certaines expériences

⁵⁶ Plateforme de formation en ligne « NéopassSup » de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon : <http://neosup.ens-lyon.fr>

professionnelles sont exploitées pour constituer des ressources que les formés pourront exploiter lors de l'année de stage et ainsi contribuer potentiellement à leur développement professionnel. L'hybridation de la formation repose alors sur une alternance d'activités déployées par des enseignants novices en contexte de travail et l'exploitation des traces d'activités sur une plateforme de formation. Le DHF construit permet de centraliser les récits d'expériences à distance (Web Récit) des enseignants stagiaires suite à leur travail en classe. Cet aménagement singulier du DHF permet d'accéder aux préoccupations des formés et à l'analyse dont ils rendent compte à l'écrit sur la plateforme. Les résultats de l'étude menée pour évaluer le DHF montrent que, tel qu'il est aménagé, ce DHF contribue (sur un empan temporel assez long) au développement professionnel des formés. Il a permis aux formés de s'engager dans des espaces de formation singuliers au sein desquels ils mobilisent des ressources variées pour solutionner leurs difficultés professionnelles (apports théoriques, connaissances, conseils des tuteurs, des pairs).

3 Activités de formateurs engagés dans les dispositifs hybrides de formation

En suivant, nous nous efforçons de synthétiser la littérature du domaine en matière d'activités des formateurs engagés auprès des formés au sein des DHF. Cette synthèse est organisée de manière à rendre compte du fait que les activités des formateurs sont le plus souvent structurées selon (i) une scénarisation précise, qu'elles sont (ii) fréquemment médiatisées et (iii) agencées alternativement en présentiel et à distance afin de (iv) soutenir l'engagement des formés.

3.1 Un accompagnement « scénarisé » de l'activité des formateurs

Au sein des DHF, les formateurs sont engagés dans diverses activités dites de « tutorat » (Develotte & Manganot, 2010 ; Ferone, 2011 ; Gounon, & Leroux 2009 ; Karsenti, Garry & Baudat, 2011 ; Quintin, 2008). Alors que parfois ils conseillent les formés (Ketele, 2010), à d'autres moments ils cherchent davantage à faciliter leurs échanges (Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé & Provencher, 2001). Les travaux récents mettent en avant que l'efficacité des DHF tient au fait que les activités des formateurs sont conçues et menées dans le cadre de scénarios de formation (Bernatchez, 2003 ; Eneau & Simonian, 2011 ; Gounon & Leroux, 2009). Parmi les solutions les plus fonctionnelles décrites pour envisager de façon efficace un DHF, figurent celles relatives à l'usage de scénarios de formation (Eneau & Simonian, 2011 ; Musial, Pradère & Tricot, 2011 ; Simonian, 2008). Ce résultat est d'autant plus significatif qu'un grand nombre de DHF ne semble avoir comme finalité prioritaire que le seul relais d'informations ou de ressources pédagogiques auprès des formés (Docq, Lebrun & Smidts, 2008 ; Peltier, 2011) ou de solutions permettant de mieux communiquer entre eux (David, George, Godinet & Villiot-Leclercq, 2007).

La scénarisation des activités des formateurs apparaît donc comme un principe d'efficacité au sein des DHF (Hotte & Leroux, 2003). Le plus souvent, cette scénarisation est structurée puis mise en œuvre à partir de postulats empruntés aux approches socioconstructivistes de l'apprentissage telles que nous avons pu les mettre en évidence en amont (Eneau & Simonian, 2011 ; Simonian, 2008). Autrement dit, la conception du scénario revient à planifier des activités singulières de formation, compte tenu d'une démarche rationnelle ayant pour ambition d'engager et développer les processus cognitifs souhaités chez les formés (Musial, Pradère & Tricot, 2011). Il est à noter que certains travaux mettent en avant que les activités le plus souvent menées par les formateurs au sein des DHF sont proches

de celles qu'ils réalisaient en contexte ordinaire de formation (Guasch, Alvarez & Espasa, 2010). D'autres travaux soulignent que l'activité principale des formateurs au sein de ce type de dispositif se réduit à celle de soutien technique (Creuzé, 2010 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004).

Les travaux du projet Hy-Sup (2009-2012) ont donné lieu à la modélisation des typologies de DHF existant. Certains d'entre eux accordent une place centrale aux scénarios d'apprentissage proposés par le formateur. Dans ce cadre, Karsenti, Garry et Benziane (2012) différencie deux types d'hybridation de la formation. L'une est centrée sur l'enseignement et les modalités d'accompagnement déployées pour accompagner les apprentissages professionnels, tandis que l'autre est plutôt focalisée sur l'apprentissage des formés dans un environnement techno-pédagogique. Il souligne que la scénarisation de l'activité distante déployée au sein d'un DHF impacte efficacement le développement des formés, notamment en ordonnant le temps et l'espace de formation. Ces résultats sont confirmés par d'autres travaux menés dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, comme ceux de Voz et Cornet (2010). Ces auteurs soulignent l'importance d'amorcer très tôt l'activité réflexive des futurs enseignants et de diversifier la nature et la durée des activités proposées en formation initiale. A ce titre, les DHF ont pour avantage de pouvoir répondre à ces besoins. La scénarisation des activités de formation menées au sein d'un DHF, vise à aménager des situations critiques rencontrées par les enseignants en classe (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011).

Parmi les effets de ce travail de scénarisation de la formation, sont essentiellement relevés une meilleure délimitation des activités d'accompagnement des apprentissages menées par les formateurs, ainsi qu'une structuration plus adéquate de la temporalité des tâches proposées aux formés (Eneau & Simonian, 2011). Plus généralement, pour Faerber, (2004, cité par Gounon & Leroux, 2009), « *un scénario anticipe un processus d'apprentissage et les interactions, il définit généralement un cheminement à travers des contenus de cours, des ressources, il prévoit des comportements, un séquençage des tâches et s'il n'est pas linéaire il est en tout cas arrêté* ». Pour certains auteurs, il est préférable que le scénario prévoie des séquences de formation courtes, allant de six à huit semaines (Fenouillet & Dero, 2006), et évolutives dans leurs contenus comme dans le temps (Giraud & Simonian, 2011) afin de permettre aux formés de toujours trouver les ressources (connaissances notamment) correspondantes à leurs besoins.

Dans leur étude, Eneau et Simonian (2011) montrent comment l'aménagement d'un « scénario collaboratif d'étude de cas » permet d'engager un accompagnement singulier de formés. Les situations de formation proposées sont pensées pour permettre des temps de formation « individuels », avec le formateur, ou plus « collectifs » avec l'aide de pairs. Elles permettent ainsi de développer l'autonomie des formés en valorisant l'exploitation d'expériences de formations passées, et complémentirement en exploitant les interactions de tutelle entre pairs permises par le dispositif. Les auteurs mettent en avant que ce type d'agencement des DHF présente des intérêts tant pour les formés que pour les formateurs. Par l'aménagement singulier du dispositif, les formateurs ont la possibilité d'accompagner l'activité des formés afin d'aboutir à l'acquisition des compétences souhaitées. Pour ce faire, le DHF doit pouvoir créer la possibilité d'aménager des situations porteuses d'un travail collaboratif (« savoir travailler ensemble », « savoir coordonner une équipe »), mais aussi de situations plus individuelles permettant de développer le « savoir gérer des ressources », ou le « savoir planifier son travail » chez chaque formé.

L'étude de Gounon et Leroux (2009) présente un intérêt tout particulier dans le domaine, dans la mesure où la scénarisation du DHF proposé (environnement de formation appelé « Triton ») a été pensée et mise en œuvre à partir de la nature de l'activité d'accompagnement des formateurs et des outils mobilisés. Plus en détail, le scénario est structuré de sorte que les formateurs puissent s'engager, selon les moments, dans des modalités de tutorat dites « réactives » ou « proactives » (Bernatchez & Marchand, 2005 ; De Lièvre et al., 2003). L'accompagnement du formateur est plutôt pensé de manière réactive lorsqu'une difficulté émerge. Il se veut plutôt proactif dans le cas où le formateur devance de lui-même les besoins du formé pour engager un accompagnement potentiel.

Enfin, d'autres études soulignent l'intérêt porté à « l'apprentissage auto-rythmé » pour justifier de la structuration des activités menées à distance sur une plateforme (Poellhuber, Racette & Chrichi, 2011). L'étude montre que c'est le cas par exemple des plateformes universitaires de formation telles que « Télunq »⁵⁷ ou « Cégep@distance »⁵⁸. Au sein de cette dernière, les travaux des formés sont inscrits dans un module d'enseignement à distance et contraints par une limite temporelle de réalisation et de certification (généralement trois mois). Cette activité de formation fait également l'objet d'un encadrement tutoral important mené

⁵⁷ Télunq est une plateforme de formation repérée à l'adresse suivante : <https://www.telunq.ca/>

⁵⁸ Cégep@distance est une plateforme de formation repérée à l'adresse suivante : <https://cegepadistance.ca/>

principalement en visioconférence. Les auteurs démontrent l'importance de la « présence sociale » (concept issu de la psychologie de la communication), pour le maintien des interactions qualitatives entre pairs et l'obtention d'un niveau de satisfaction significatif chez les formés. Shin (2001, cité par Poellhuber, Racette, & Chirchi, 2011) parle dans ce cas singulier de la perception d'une « présence transactionnelle » existante entre la disponibilité du tuteur (le formateur), de ses pairs, voire de l'établissement. Les résultats de cette étude établissent d'ailleurs une relation de réciprocité entre l'organisation des échanges lors de visioconférences et le taux et la durée de l'engagement des formés dans la formation.

3.2 Un accompagnement « médiatisé » par les formateurs

Dans la plupart des DHF, les formateurs mènent des activités médiatisées par des outils plus ou moins mis à disposition des formés (Burton, Manusco & Peraya, 2014). Au sein de certains DHF, les formateurs aménagent les activités de formation via les outils mis à disposition au sein de l'environnement techno-pédagogique (Creuzé, 2010 ; Develotte & Mangenot, 2010). Ces outils, exploités alternativement en présentiel et à distance, favorisent les interactions entre le formateur et les formés ou entre les formés eux-mêmes (par exemple : les plateformes de type Moodle ou Claroline qui permettent l'enregistrement et l'exploitation des traces d'activité). Ils favorisent, par ailleurs, le suivi de l'avancement du travail des formés (par exemple : dans l'usage d'un portfolio) et permettent de rompre avec les trois unités de temps, de lieux et d'action des formations usuelles (Lameul, 2008). Pour Peraya (2006) « *la formation à distance parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée* » (p.1).

Pour Charlier, Deschryver et Peraya (2006), concevoir des activités de formation dans un DHF implique aussi une démarche de médiatisation. Celle-ci correspond au « *processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisés, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupe une place importante* » (p.477). L'enjeu de la démarche consiste à faire « *réussir un processus de médiatisation d'un contenu d'enseignement, d'une séquence d'apprentissage ou encore d'un système de formation demande d'avoir une claire conscience des différentes formes de médiation, de leur influence et bien sûr, une maîtrise de leur impact sur l'ensemble du dispositif autant que sur les apprentissages qui s'y réalisent* » (p.478). Les DHF sont donc ici

pensés pour permettre une médiatisation des activités usuelles de formation proposées comme support de l'activité de formation du formateur et d'apprentissage des formés (Lameul, 2008 ; Peraya, Chalier & Deschryver, 2014).

Parmi les outils de médiatisation les plus utilisés, il est possible de relever les forums de discussions (Condamines, 2011 ; Develotte & Mangenot, 2010), la visioconférence (Béziat, 2012 ; Creuzé, 2010 ; Develotte & Mangenot, 2010 ; Guichon, 2011), les classes virtuelles (Savarieau & Daguët, 2014 ; Verquin-Savariau, 2014), les blogs de formation (Chen, Lai & Ho, 2015 ; Ferone, 2011) ou les portfolios professionnels numériques (Connan & Emprin, 2011 ; Imhof & Picard, 2009 ; Trevitt, Stocks & Quinlan, 2012). Certains outils, plus complexes, sont également utilisés pour enrichir la formation de dimensions expérientielles généralement laissées de côté dans les formations traditionnelles. C'est le cas notamment des outils « audiovisuels » qui permettent de placer les formés dans des réalités situationnelles proximales avec celles qu'ils rencontreront demain au sortir de leur formation. Grâce à ces outils, les formateurs parviennent à développer la réflexion sur la pratique professionnelle et à accompagner les connaissances procédurales chez les formés (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008 ; Yung & Yip, 2010). Dans le cas, par exemple, de la formation des enseignants novices, les formateurs exploitent parfois les enregistrements vidéo réalisés par les formés en situation de classe (Chaliès, Gaudin & Tribet, 2015 ; Gebers & Arnaud, 2004 ; Leblanc, 2014).

Parmi les outils exploités dans les DHF, ceux permettant une activité de « simulation » sont de plus en plus présents. Ces outils sont généralement exploités pour accompagner les formés vers la construction de compétences (pré)professionnelles (Grabinger, 1996). Au sein d'environnements dits « virtuels simulés de la réalité professionnelle », les outils de simulation permettent d'engager les formés dans une réalisation du travail objet de formation en contexte plus ou moins aménagé puis de l'analyser. Les recherches menées dans le cadre de la didactique professionnelle (par exemple : Nyssen, 2005), montrent que les formations proposant aux formés de s'engager dans une activité de simulation de ce qu'ils auraient à faire en contexte de travail seraient plus efficaces que celles ne l'exploitant pas. Prenant appui sur la théorie du cours d'action, les travaux menés par Horcik et Durand (2011) indiquent, par ailleurs, que l'exploitation d'outils de simulation permet d'induire une « immersion mimétique » des formés qui, couplée avec des temps d'immersion (par exemple accompagné par un tuteur de stage) en situation réelle de travail, contribueraient à leur formation professionnelle. Les outils de simulation seraient donc de nature à engager les formés dans

des situations leur permettant de vivre par procuration les contraintes du métier en les engageant dans un « processus fictionnel » de l'activité réelle de travail (Schaeffer, 1999).

L'efficacité des outils de simulation au sein des DHF est toutefois soumise au respect de deux principes à respecter (Ferry et al., 2004). Engager des activités de simulation en formation revient d'abord à respecter le contexte social du travail que l'on souhaite contribuer à faire apprendre ou à développer. C'est aussi permettre aux formés de partager le travail réflexif permis par les activités de simulation engagées. En d'autres termes, la simulation de l'activité professionnelle s'inscrit dans une approche valorisant les échanges et le partage des expériences vécues en cours de formation. Certaines études soulignent en effet que le développement des compétences professionnelles nécessite d'engager les formés dans des espaces de réflexion collective (Tan, Turgeon & Jonassen, 2001). Lorsque ces principes sont respectés, les conséquences d'une formation par la simulation sur le développement de compétences professionnelles chez les formés sont avérées. Ferry et al. (2004) ont ainsi montré qu'en impliquant les formés dans des salles de classe « simulées » ces derniers se développent professionnellement notamment en termes de prises de décisions.

Parmi les principales limites mises en avant dans les travaux du domaine, on peut citer le coût toujours élevé relatif à la création de ressources techno-pédagogiques singulières (Rabardel & Pastré, 2005) ou encore la complexité de leur choix compte tenu de leur grande multiplicité (Connan & Emprin, 2011 ; Fourgous, 2012). La tendance actuelle s'oriente d'ailleurs vers la structuration d'une offre de services répondant aux besoins de formation. Selon Blandin, il est possible de parler d'« approche orientée service » (Service-Oriented Approach) au sein de laquelle certains usages du numérique mobile (smartphone et tablette) peuvent faciliter une participation plus active des formés, une modularité des services proposés où encore une plus grande souplesse dans l'articulation des activités de formation menées à distance et en présentiel. Ces dernières accentuent également la complexité dans la conception et la mise en œuvre des DHF. Les nombreux travaux réalisés sur les usages des outils placés à disposition dans les DHF (Christie & Garrote-Jurado, 2009) montrent que les usagers ne les exploitent pas totalement. Généralement, les outils ne sont exploités que de façon partielle tant par les formateurs que par les formés engagés dans les DHF.

3.3 Accompagnement à distance ou en présentiel au sein des dispositifs hybrides de formation

Les travaux de recherche ayant analysé l'activité des formateurs au sein d'un DHF montrent l'importante plus-value dont ces derniers, tout comme les formés, bénéficient dans ce type de dispositif (Carl, 1991 ; Rosemberg, 2001 ; Mingasson, 2002). L'impact des activités menées par les formateurs sur les formés est d'autant plus important qu'elles sont menées dans des temps, des durées ou des espaces variables. Certaines études montrent aussi l'importance accordée à la variété et au degré de précision de l'accompagnement des apprentissages des formés (Dessus, 2011 ; Magnin & Moreau, 2011 ; Pellerin, 2010), ou au développement de leurs capacités de compréhension et de rétention de connaissances (Karsenti, Garry & Benzianz, 2012 ; Mariais, 2012 ; Messaoudi & Talbi, 2012). On peut aussi relever que par leurs activités d'accompagnement, les formateurs contribuent à la personnalisation des apprentissages (Frayssinhes, 2011 ; Pellerin, 2010) et à la transformation des modalités de dialogue, de débat et de coopération entre les formés (Albero & Kaiser, 2010 ; Nissen & Henze, 2013).

Deux principaux formats d'accompagnement engagés par les formateurs existent au sein des DHF : l'accompagnement à distance ou en présentiel. Une grande majorité des travaux a étudié les modalités d'accompagnement engagées par les formateurs lors des temps menés à distance. Au sein de ses travaux portant sur les enjeux de la formation menée à distance, Moore (1997) précise qu'il existe une « distance transactionnelle » optimale entre les formateurs et les formés et qu'il convient de chercher à l'optimiser sans quoi la formation ne peut réellement se déployer. Selon cet auteur, le travail à distance est rendu possible grâce à la médiatisation de l'enseignement (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006), c'est-à-dire aux aménagements technologiques engagés au sein du DHF. D'autres travaux montrent que selon l'aménagement des temps de formation menés à distance, des interactions singulières se créent entre les formés et les formateurs (Paquelin, 2011 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Les retombées de la formation sont d'ailleurs largement dépendantes de la nature de ces interactions (Ekwunife-Orakwue & Teng, 2014).

Dans bon nombre de DHF, les interactions entre le formateur et les formés sont qualifiées « d'asynchrones ». Ils mènent alors des activités dans des lieux et des temps non partagés. Dans ce contexte, nombreuses sont les solutions envisagées pour réduire l'isolement des formés. Il leur est par exemple demandé d'effectuer fréquemment un retour réflexif sur la qualité du travail engagé (Dessus, 2011 ; Lehericey, 2013). Les formés s'engagent alors,

accompagnés par le formateur, dans des « boucles de rétroaction » visant à autoréguler leurs apprentissages et développer en conséquence leur autonomie. D'autres travaux envisagent une approche plus collective et mutualisée de la formation en organisant des échanges entre formés sur des espaces d'échanges collaboratifs de type forum (Daele, 2009 ; David et al., 2007), échanges de pratiques filmées (Meyer, Bourque & Lampron, 2013), de blogues (Ferone, 2011) ou au sein d'une communauté virtuelle d'apprentissage professionnel (Audran & Daele, 2009 ; Charlier & Henri, 2004 ; Marchand, 2001). L'ensemble de ces aménagements permettrait de réduire les limites du caractère « distanciel » de la formation.

Dans d'autres DHF, les interactions entre le formateur et les formés sont qualifiées de « synchrones ». Les solutions proposées visent alors l'optimisation des interactions en direct entre le formateur et les formés (Emmanouilidou, Antoniou & Derri, 2010). Les dispositifs dits de « classe virtuelle » (via Adobe Connect par exemple) ont, par exemple, vocation à engager les acteurs dans de nouvelles interactions au cours des situations de formation (Verquin-Savariau, 2014).

Enfin, il convient de souligner que certaines études ont dépassé ce point, notamment en termes de compréhension et d'aménagement de l'accompagnement des activités de formation au sein des DHF. Elles ont ainsi étudié les différentes dimensions pouvant constituer une plus-value importante par rapport à des formations dites « traditionnelles ». La flexibilité dans l'organisation des temps, des durées ou des lieux de formation proposée aux formés apparaît à ce titre comme particulièrement significative (Albero, 2010 ; Nizet & Meyer, 2016). Quels que soient les aménagements technologiques des DHF, certains travaux soulignent que l'efficacité des formateurs est nécessairement corrélée au nombre et à la nature des échanges rendus possibles avec les formés (Bernatchez & Marchand, 2005).

Dans le même temps, certaines études tendent à montrer que les activités déployées par les formateurs engagés au sein d'un DHF présentent certaines limites. A titre d'exemple, le dispositif de formation développé au sein du campus « FORSE » (Formation et Ressources en Sciences de l'Education) est caractéristique d'un modèle d'hybridation des formations (Eneau, Simonian & Siméone, 2011). Ce dispositif de formation interuniversitaire (universités de Lyon et Rouen et du Centre national d'enseignement à distance) propose d'alterner des activités de formation traditionnelle vécues en présence de formateurs et des activités réalisées à distance, menées individuellement ou en groupe et accompagnées de tuteurs, d'animateurs ou de coordinateurs pédagogiques. Les résultats soulignent que l'aménagement du dispositif

et les pratiques d'accompagnement des formateurs restent trop fortement impactées par l'activité usuellement déployée dans les dispositifs de formation traditionnels. Les auteurs disent constater « *une conformation des comportements, des productions d'attitudes standardisées, voire de renforcement d'aptitude préalable* » (p.3). En d'autres termes, il existerait une sorte d'homomorphisme entre les activités menées à distance et celles menées en présentiel. Les changements significatifs repérables à court terme concernant les modalités de formation sont finalement pour ces auteurs assez peu significatifs. Une redéfinition des modèles de formation semble donc devoir s'imposer : « *l'avenir passe probablement par la maîtrise de l'hybridation des dispositifs et incidemment, par la recomposition des profils et des rôles des acteurs en interaction, et donc d'une nouvelle forme d'hybridation, en termes de professionnalité enseignante cette fois* » (p.8).

3.4 Activités de tutorat des formateurs auprès des formés

Les activités des formateurs sont régulièrement étudiées à partir de la nature et des modalités d'interaction que ces derniers engagent auprès des formés au sein des DHF (Denis, 2003 ; Quintin, 2008). Parmi les activités les plus significatives de ce point de vue, celle « d'accompagnement humain », qualifiée de « tutorat », est régulièrement étudiée. Le tutorat est usuellement défini comme « *l'accompagnement à distance d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants par les moyens de communication et de formation que permettent aujourd'hui l'informatique, le multimédia et internet* » (Lisowski, 2010, p.43). Par leur engagement dans cette activité, les formateurs contribuent à davantage de réussite en matière de formation chez les formés (Develotte & Mangenot, 2010 ; Jézégou, 2010 ; Quintin, 2008). Dans le détail, trois types de tutorats engagés par les formateurs auprès des formés peuvent être identifiés (Bernatchez, 2003 ; Yung & Yip, 2010).

Un tutorat « cognitif » peut-être tout d'abord relevé. Les formateurs cherchent alors à soutenir les formés d'un point de vue méthodologique afin de soutenir la construction de nouvelles connaissances et l'acquisition des éléments de méthode (Gagné et al., 2001). Jézégou (2012) relève plus précisément qu'au sein des DHF, les formateurs assurent une présence « socio-cognitive » favorable aux interactions entre eux et les formés, mais aussi entre les formés eux-mêmes. Par ce type de tutorat, les formateurs favorisent un climat d'entraide et de coopération. L'accompagnement humain est donc pour ainsi dire partagé, notamment avec certains formés, au sein du DHF. Les formateurs aménagent des situations de co-construction (« peer-coaching », Jenkins & Vael, 2004) visant à développer de

nouvelles formes d'accompagnement dévolues aux « compagnons cognitifs », c'est-à-dire aux pairs (Messaoudi & Talbi, 2012). Dans le même ordre d'idées, Creuzé (2010) souligne, dans le cadre d'une approche plus systémique, combien les interactions entre les formés sont sources de formation. Selon cet auteur, la possibilité et l'efficacité de ce type d'accompagnement sont néanmoins largement dépendantes des outils technologiques mis à disposition au sein du DHF. Si des outils sont placés à disposition (par exemple : les outils synchrones de communication), les formés peuvent alors, outre les sollicitations adressées au formateur, s'interpeller mutuellement et tendre progressivement vers l'exploitation de ressources mutualisées et, *in fine*, s'engager dans une construction collaborée de leurs apprentissages professionnels (Cochran-Smith, 2016 ; Luo, Liu, Kuo & Yuan, 2014). Certains travaux soulignent néanmoins que dans ce contexte, l'activité du formateur reste centrale. Sa réactivité à répondre aux sollicitations des formés ou encore la connaissance réelle de ces derniers contribueraient de façon importante au développement d'une « présence sociale » (Tu & McIssac, 2002).

Un tutorat « affectif » peut également être aussi mis en avant. Certaines études précisent en effet que les formateurs s'engagent aussi affectivement auprès des formés (Cochran-Smith, 2016 ; Develotte & Mangenot, 2010). Ce type de tutorat a d'ailleurs un impact significatif sur le maintien de la motivation de ces derniers (Béziat, 2012 ; Gounon & Leroux, 2009) et par voie de conséquence sur leur persistance dans la formation (De Lièvre et al., 2003). En favorisant les interactions entre eux et les formés ou entre les formés eux-mêmes grâce aux outils technologiques à disposition (De Sève, 2013), les formateurs apportent en effet une réponse à l'isolement créé de fait par une large partie du travail mené en autonomie à distance (Cochran-Smith, 2016 ; Jézégou, 2012). Les travaux de Power et al. (1994, cités par Creuzé, 2010) distinguent deux approches du tutorat caractérisé comme « affectif » dans un contexte hybride de formation. Il est soit considéré comme « technologique » soit comme « tutoré ». L'approche « technologique » est fortement dépendante des technologies utilisées. Elle privilégie l'autonomie du formé étayée par les outils technologiques placés à sa disposition. L'accompagnement du formateur notamment dans sa valence affective est minime. Il est essentiellement dévolu au programme informatique ou à l'algorithme du système expert développé pour réagir aux réponses/difficultés des formés. *A contrario*, l'approche « tutorée », considérée comme plus « artisanale » (Creuzé, 2010), valorise principalement les interactions humaines (formés/formateur) et invite à minimiser l'importance des seules interactions

formés/technologies. C'est dans ce type d'approche que le taux d'abandon des formés est le moins important (Decamps, Depover & De Lièvre, 2009).

Enfin, un tutorat « métacognitif » peut être relevé. Ce type de tutorat vise la construction de connaissances métacognitives par l'engagement des formés dans une démarche réflexive. La verbalisation de leurs diverses expériences d'apprentissage leur permet en effet de produire des connaissances sur leur propre manière d'apprendre, ce qui permet des ajustements voire, au besoin, un changement de stratégie d'engagement au sein du DHF (Macaire, Boulton, Codreanu & Develotte, 2012).

4 Activités des formés engagés au sein des dispositifs hybrides de formation

Cette dernière partie présente les deux stratégies adoptées en matière d'activités proposées aux formés au sein d'un DHF. La première stratégie consiste à amener les formés à s'engager dans une multitude d'activités de formation pour se développer professionnellement. La seconde stratégie consiste à déployer des activités dites de simulation.

4.1 Stratégie visant la multiplicité des activités proposées aux formés

Lorsque cette stratégie de formation est adoptée, elle vise la confrontation des formés à plusieurs types d'activités au sein d'un seul et même DHF. Parmi les activités les plus exploitées figure l'usage de la vidéo formation, l'analyse de pratique, ou la réflexion portée sur sa propre activité professionnelle. Ce sont ces activités qui sont explorées en suivant.

4.1.1 Activités de vidéo formation au sein des dispositifs hybrides

La littérature du domaine montre que la vidéo formation est une solution particulièrement heuristique pour la conception de DHF (Flandin, Leblanc & Ria, 2017 ; Seferdjeli et al., 2017). Elle constitue une ressource centrale pour structurer certaines activités de formation initiale (Gaudin & Chaliès, 2012) ou continue (Leblanc & Veyrunes, 2011 ; Flandin, Auby & Ria, 2016).

Un certain nombre de résultats montrent l'intérêt porté au visionnage du travail pour s'y former (Gaudin & Chalies, 2012 ; Leblanc, 2014 ; Meyer, Bourque & Lampron, 2013 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Tribet & Chaliès, 2014, 2017 ; Van Es et al., 2015). Parmi les principaux intérêts les plus mis en avant, on peut relever ceux permettant de préserver la richesse de la pratique de classe, de faciliter l'accès à de nouvelles modalités d'intervention (Shérin, 2004) ou la possibilité offerte aux formés d'observer diverses activités « prototypiques » du métier d'enseignant (Ria & Leblanc, 2011 ; Gal-Petitfaux & Roche, 2016). Le visionnage d'extraits vidéo de pratique professionnelle, à distance sur une plateforme de formation ou en présentiel accompagné d'un formateur, facilite la réflexivité des formés en aménageant le contenu à visionner (par exemple en termes d'éléments à observer ou sa durée), mais aussi en jouant sur les modalités de visionnage (la vidéo permettant de revoir par exemple l'activité) (Leblanc, 2014). Ces circonstances permettent aux formés de s'engager dans un contexte de formation adapté à leurs possibilités (Lussi Borer & Muller, 2014). Dans d'autres cas, l'aménagement des activités de formation proposé par le dispositif permet l'exploitation d'extraits vidéo de

classe sur un empan temporel plus étendu (Colestock & Sherin, 2009 ; Meyer, 2010), dans le cadre de la formation initiale des enseignants (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013 ; Calandra & Rich, 2014 ; Ciavaldini-Cartaut, 2012 ; Gaudin & Chaliès, 2012) ou de leur formation continue (Borko et al., 2008 ; van Es & Sherin, 2008). Dans une approche plus « normative », la vidéo permet d'envisager la multiplicité des situations de formation en contexte hybride de formation. C'est d'abord le cas lorsque le dispositif permet aux formés d'alterner des situations d'observation du travail mené *in situ* en situation réelle de travail en classe avec des situations de visionnage de vidéos illustrant certains aspects du métier plus complexes et donc difficilement identifiables en classe. Certaines recherches ont d'ailleurs souligné le lien entre le développement de compétences professionnelles et l'observation de la pratique professionnelle via des extraits vidéo mis à disposition (Mash & McElwee, 1974). C'est aussi le cas de l'exploitation d'extraits de pratique professionnelle « exemplaire » visionnés à distance ou en présentiel visant à engager des processus dits « d'attention sélective » (Van Es & Sherin, 2008). Finalement nombreuses sont les recherches portant sur l'observation, médiatisée ou pas par la vidéo, du travail réel des enseignants en formation. Cette observation apparaît comme un moyen efficace de formation et de développement professionnel (Ria & Leblanc, 2011) dans un contexte hybride de formation.

Plusieurs justifications sont avancées quant à l'usage de la vidéo formation au sein des DHF. Il est par exemple souligné que l'exploitation de séquences vidéo permet de rendre accessible aux formés une grande diversité de pratiques professionnelles de classe, et par la même de plus facilement les placer plus facilement en situation d'analyse de pratique. Le deuxième intérêt réside dans le fait que les formés peuvent, eux-mêmes, être partie prenante de la construction des extraits vidéo et donc travailler à partir de leur propre pratique professionnelle en construction et/ou de celle d'un pair (Gaudin & Chaliès, 2010). L'usage de la vidéo permet par ailleurs d'accompagner le développement de certaines compétences professionnelles. Ces résultats sont confirmés par quelques études qui soulignent l'importance accordée au visionnage vidéo dans la construction des compétences d'observation des futurs enseignants (Dempsey, Iwata, Fritz & Rolider, 2012) et ceci d'autant plus que les temps alloués à la formation sont courts (Gal-Petitfaux & Roche, 2016). Les travaux de ces auteurs montrent notamment que l'observation de la complexité réelle de la classe est favorable au développement de compétences professionnelles. En étant confrontés à des situations, médiatisées ou pas par la vidéo, où se joue cette complexité, les formés se développent professionnellement.

Une étude récente souligne que les activités de formation menées sur Néopass@ction apparaissent particulièrement heuristiques pour accompagner le développement professionnel d'enseignants novices (Flandin, Auby & Ria, 2016). L'aménagement des situations de formation proposé permet à ces derniers de signifier leur propre activité professionnelle en référence à celle de pairs via des enregistrements vidéo déposés sur la plateforme. Les résultats de cette recherche montrent que, dans ces circonstances de formation hybride, les formés montrent un intérêt soutenu au visionnage des extraits de classe, notamment lorsqu'ils sont accompagnés en suivant par un formateur. Ils montrent par ailleurs que la navigation en autonomie sur la plateforme est soumise à des temporalités variables selon la nature des ressources exploitées par les utilisateurs. Les enseignants en début de carrière privilégieraient l'observation de situations de classe leur permettant d'y projeter leur propre activité. Les enseignants experts chercheraient plutôt à entrevoir lors des visionnages des vidéos mises à leur disposition des solutions pour enrichir leur pratique.

Une étude de Crichton et Kopp (2006) décrit les effets des activités de formation engagées sur une plateforme multimédia d'enseignement à distance développée pour satisfaire aux besoins de formation des enseignants en Chine. La plateforme est conçue pour contenir des extraits vidéo de classe, des préparations de leçons filmées, et les différents supports du cours. Les formés sont invités par l'analyse de ces différentes ressources à produire des connaissances collectivement, à présenter leur compréhension des situations visionnées et analysées, à interagir avec les autres présentations et à diffuser leurs propres productions en matière d'activités professionnelles envisagées. La plateforme permet donc d'agréger les différentes productions dans le but de soutenir une activité réflexive chez les formés et, par-là même, leur développement professionnel. Les principaux résultats de cette recherche montrent en quoi les activités visant à créer, partager des analyses de pratiques professionnelles en formation, contribuent au développement professionnel des formés.

Plus récemment, une étude exploratoire menée au sein d'un programme de recherche de type LéA (Lieu d'éducation Associé sur le thème « analyse du travail des proviseurs-adjoints ») envisage des modalités singulières de formation professionnelle de chefs d'établissement au sein d'un DHF (Veyrac, 2018). Parmi les principales étapes du dispositif retenues, des situations professionnelles dites de « référence » en établissement et les autoconfrontations correspondantes des acteurs sont construites de manière à constituer des ressources mises à la disposition sur la plateforme. L'objectif du DHF ainsi construit consiste à disposer d'artefacts vidéo, basés notamment sur des situations critiques du métier, pour les

exploiter dans le cadre d'une analyse coopérative du travail réel. La singularité du dispositif à visée de développement professionnel, repose sur l'idée d'une co-construction des artefacts de formation par les acteurs. Après avoir sélectionné des extraits exemplaires du travail, ils peuvent en bénéficier pour répondre à leur propre besoins individuels et/ou collectif de leur formation.

Pour autant l'usage de la vidéo formation en contexte de DHF n'est pas sans présenter certaines limites. Les extraits vidéo exploités à distance ou en présentiel au sein des DHF ne reflètent finalement qu'une partie de la réalité du travail objet de formation (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013). La littérature rend également compte du fait que bien souvent les activités professionnelles visionnées au sein des séquences font l'objet d'une sélection sur des situations les plus représentatives ou typiques du métier. Enfin ces extraits vidéo sont principalement focalisés sur le comportement observable des acteurs et passent sous silence l'environnement général de la classe qui doit faire l'objet d'un traitement particulier notamment dans le cadre d'une exploitation en autonomie à distance.

La littérature du domaine souligne également que l'usage de la vidéo au sein des DHF ouvre paradoxalement le champ des possibles chez les formés, et qu'en conséquence le choix des extraits vidéo doit être mené avec beaucoup de précautions. Par exemple, un article scientifique portant sur les processus de formation des enseignants engagés dans un DHF exploitant la vidéoformation (Lussi Borer & Muller, 2014) montre que les formés seraient soumis à des processus de « renormalisation » des règles apprises en situation ordinaire de classe (terme emprunté à Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009, cité par Lussi Borer et Muller, 2014, p.131). Les futurs enseignants engagés dans des dispositifs de formation professionnelle exploitant la vidéo formation sont confrontés à des contradictions entre l'usage de certaines « règles implicites » ou « explicites » mobilisées par les acteurs pour signifier leur propre pratique professionnelle ou celle d'autrui. Ce conflit d'usage de normes serait à l'origine d'un phénomène de « renormalisation » dont les acteurs rendent compte dans le cadre de l'activité d'autoconfrontation relative à leur propre pratique professionnelle ou d'alloconfrontation aux pratiques de leurs pairs. Les principaux résultats de l'étude montrent qu'accompagner les formés à dans le visionnage d'une activité professionnelle d'autrui l'engagerait dans une sorte « d'autoconfrontation fictionnelle », c'est-à-dire à observer l'activité de pair comme la sienne. Ils confirment surtout la nécessité de bien comprendre certains phénomènes d'interprétation engagés par les formés inscrits dans un DHF exploitant la vidéo formation. Cette capacité à se projeter dans l'activité de l'autre, ou à vivre une

« expérience mimétique » (Horcik & Durand, 2011) en simulant la pratique professionnelle, inviterait les concepteurs à rester prudents dans l'aménagement des activités de formation des DHF.

4.1.2 Observer et analyser une pratique professionnelle d'enseignement

Parmi les autres activités instruites dans les DHF, on peut relever les activités d'analyse de pratique qui couplent de façon usuelle une activité d'observation et une activité d'analyse *a posteriori* de cette observation.

Le plus souvent cette activité de formation a pour objectif d'amener les formés à mieux comprendre leur propre pratique professionnelle et en conséquence se développer professionnellement (Baehler, 2015 ; Frayssinhes, 2011 ; Lecloux & Mons, 2014 ; Simonian & Manderscheid, 2011), et/ou à déployer des activités de formation plus autonome (Jézégou, 2008 ; Linard, 2002, 2003 ; Peeters & Charlier, 1999).

L'hybridation de la formation est ici pensée sous la forme d'une alternance entre des activités de pratique professionnelle et leur analyse via des outils technologiques singuliers comme par exemple un portfolio. Le travail de recherche mené par Michaud (2012) met par exemple en évidence l'importance de l'activité d'écriture dans le processus d'analyse de pratique des formés. Il étudie plus en détail en quoi l'usage d'un portfolio professionnel en ligne peut contribuer à l'acquisition de compétences attendues par des enseignants stagiaires (Karsenti, Garry & Beziane, 2012). Pour ce faire, les formés sont engagés dans des activités dites « de résolution métacognitive » en étant confrontés à des « situations problèmes » nécessitant l'engagement de capacités de « distanciation cognitive » (Linard, 2002).

Les travaux menés par Vantourout & Maury (2006) soulignent qu'il est possible d'aménager l'hybridation des activités de formation de manière à permettre aux formés d'exploiter certaines capacités développées dans d'autres contextes. Lors de la situation de formation considérée, les enseignants novices doivent évaluer des problèmes mathématiques rencontrés ordinairement par les élèves. L'aménagement des activités de formation consiste à mettre à disposition des formés des traces écrites manuscrites d'élèves ayant réalisé des problèmes de mathématiques. L'objectif est d'accompagner le processus d'évaluation de productions d'élèves et d'évaluer l'activité d'analyse menée à partir des traces filmées de résolution des problèmes d'élèves. La situation d'évaluation proposée aux formés est ici un prétexte pour accéder au contenu de leur activité d'observation et de réflexion. Les résultats de l'étude soulignent que l'alternance des activités de formation menées au sein du DHF a permis aux formés de développer leurs compétences à évaluer les élèves. Ils ont pu s'engager

progressivement dans des activités proches de celles qu'ils auront à vivre en classe en se focalisant sur l'activité réelle déployée par les élèves.

4.1.3 Activités réflexives individuelles et collectives

Plusieurs études montrent que dans certains DHF le recours à une réflexivité de type argumentation permet d'alimenter un climat favorable aux apprentissages professionnels chez les formés (Daele, 2006 ; Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Lave & Wenger, 1991). La réflexivité est aussi source de construction de savoirs dits « d'expérience » (Tochon, 1999) et à ce titre, le développement de la réflexivité apparaît comme un enjeu important au sein des dispositifs de formation professionnelle. C'est le cas notamment des formations des enseignants pour lesquelles l'image du « praticien réflexif » est très souvent associée à leur identité (Beckers, 2009). La conception de DHF adressée aux enseignants n'échappe pas à cette référence à la réflexivité comme source d'apprentissages professionnels (Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2010 ; Michaud 2012). La nature de l'hybridation retenue dépend alors de la place accordée aux savoirs et aux modalités engagées pour susciter la réflexivité des formés au sein des situations de formation.

Outre le fait de développer la réflexion de chacun des formés engagés dans le DHF, il est aussi nécessaire d'engager chacun de ceux-ci dans la construction d'une réflexion collective. Les DHF sont donc régulièrement conçus pour offrir des espaces singuliers d'échanges et de constructions collectifs. À ce propos, la littérature du domaine propose indifféremment les concepts de « coopératif » et de « collaboratif » pour désigner l'agrégation des réflexions et des productions des formés (Heutte, 2011 ; Lemaire & Glikman, 2016). L'accompagnement de la formation s'effectue alors essentiellement par le dispositif et les possibilités de communication offertes aux formés. En outre, l'engagement de ces derniers dans ce type d'activités collectives contribuerait à favoriser leur persévérance et susciterait chez eux un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Jacquinot, 1993).

Certains travaux tentent d'aller plus loin dans l'accompagnement du développement professionnel des enseignants au sein des DHF (Creuzé, 2010). Dans le dispositif pédagogique proposé par l'auteur, l'accompagnement des formés s'effectue par l'intermédiaire d'une plateforme de formation (Dokeos). Les activités de formation y sont menées accordent une place centrale à la réflexion engagée collectivement par l'intermédiaire d'un réseau d'échanges. Pour ce faire, des formateurs expérimentés sont engagés dans des activités de

tutorat auprès des formés visant à assurer le suivi des tâches, participer et relancer la réflexion, ou bien encore à témoigner de leurs propres expériences pour relancer les débats.

La notion de communauté collaborative est aussi actuellement très répandue au sein des environnements d'apprentissage ou des groupes de travail collectif en réseau (Bruillard, 2008 ; Frayssinhes, 2011 ; Marchand, 2001 ; Saujat, 2008). Dans cette perspective, certains DHF sont construits à partir des postulats empruntés au modèle des « communautés de pratique » (Burton, Borruat & Charlier 2011 ; Charlier, Dechryver & Peraya, 2006 ; Peraya et al., 2012) ou des « communautés virtuelles d'apprentissage » (Chanier & Cartier, 2006 ; Daele & Charlier, 2006). Ces environnements visent à faciliter le développement professionnel des formés inscrits dans des formations par alternance. Au sein de ces DHF, le partage d'expériences, l'organisation de débats, la confrontation d'idées ou les échanges d'arguments sont tout particulièrement formateurs (Jézégou, 2010 ; Karsenti, Garry & Bensiane, 2012 ; Messaoudi & Talbi, 2012). Selon Jézégou (2010), une communauté d'apprentissage constitue « *un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, qui sont constamment en train d'apprendre ensemble afin de solutionner des problèmes* » (p.3). L'organisation d'une communauté de pratique est dite « virtuelle » lorsqu'elle est ordonnée au sein d'un système de communication numérique (Audran & Daele, 2009 ; Chanier & Cartier, 2006 ; Daele, 2009 ; Jézégou, 2010). Pour Charlier et Peraya (2003), « *une communauté d'apprentissage est fondée sur une démarche d'apprentissage par l'action, finalisée en fonction de projets, souvent transdisciplinaire incluant la résolution des problèmes et basée sur la coopération/collaboration entre les apprenants* » (p.3).

Certains travaux du domaine (par exemple : Butler et al., 2004) ont montré que le développement professionnel des enseignants est un processus continu qui se construit conjointement entre des temps de formation formelle vécus lors des stages de formation professionnelle et des temps plus informels vécus au cours des interactions entre pairs sur le lieu de travail. Il existerait donc une composante sociale importante au sein des DHF qui serait source de développement professionnel (Baek & Barab, 2005). Grâce à une organisation singulière des activités de formation, les formés pourraient construire et agir sur et avec leurs connaissances, interagir avec l'environnement numérique proposé et engager des échanges entre pairs. Les principaux avantages de ces modèles d'apprentissage collaboratifs à distance consistent à développer les capacités dites « d'auto-direction » des acteurs. Collaborer pour apprendre permettrait aux formés de s'engager dans un effort de clarification de leurs propos, d'ordonnancement de leurs idées et *in fine* de structuration de leurs connaissances.

Les travaux menés par Chanier et Cartier (2006) au sein du DIFOR de Besançon concernent la formation professionnelle des enseignants du secondaire. L'objet de leurs recherches est l'étude de la nature de la pratique réflexive de ces derniers lorsqu'ils sont inscrits dans un DHF ayant pour objet la conception des situations d'apprentissage visant à certifier le C2i2e⁵⁹ chez les enseignants. Ce travail est inspiré des résultats de recherche scientifique de Makinster et al. (2006) relatifs à la pratique réflexive dans le contexte d'une communauté de pratique professionnelle. Les auteurs montrent l'importance de la qualité de la pratique réflexive collective. Ils montrent notamment l'existence d'une corrélation entre des récits d'expériences engagés dans un espace public et le niveau de réflexion engagé par les enseignants en formation. Les travaux menés par Bruillard (2008) confirment cette idée. Les activités réalisées individuellement ou collectivement par les formés dans un DHF sont d'autant plus efficaces qu'elles sont rendues accessibles à tous les formés engagés dans la communauté.

Plus récemment, le travail mené par Lemaire et Glikman (2016) présente un DHF pensé et conçu autour de temps de regroupements virtuels à distance (32h) et de temps d'apprentissages collectifs en présentiel (64h). En fin de formation une enquête a été menée pour apprécier la qualité de l'engagement des formés au sein des activités réflexives collectives proposées par le dispositif. Les résultats corroborent l'idée selon laquelle ces activités réflexives collectives auraient davantage d'impact sur le développement professionnel des formés que les activités menées individuellement.

Pour certains auteurs, les modèles réflexifs et collectifs de formation ne sont pas sans engendrer certaines difficultés. Selon Condamines (2011), une difficulté existe par exemple, quant à l'accès aux échanges informels et/ou souvent peu conçus pour accompagner la formation et la structuration des communautés de pratiques. A titre d'exemple, certaines plateformes visent les échanges sociaux au détriment de la production de connaissances professionnelles comme « Tapped In » (Schlager & Fusco, 2004, cité par Condamines, 2011) ou « CoPe-it ! » (Karacapidilis & Tzagarakis, 2007, cité par Condamines, 2011). D'autres plateformes cherchent au contraire à capitaliser des ressources au détriment de la sociabilité de la communauté comme « doceNet » (Brito et al., 2008, cité par Condamines, 2011). On pourra noter cependant qu'en contrepartie certaines plateformes collaboratives de formation

⁵⁹ Le Certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant » atteste depuis 2004 des compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier. <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/enseignant/le-c2i-niveau-2-enseignant>

proposent des approches plus systémiques comme Cloudworks (Conole et al., 2008, cité par Comdamines, 2011) ou TE-Cap (Lavoue & George, 2010, cité par Comdamines, 2011). Le développement professionnel est ici principalement assuré par le partage de connaissances mobilisées par les formés pour réfléchir collectivement à leur pratique. Construire sa propre pratique demeure toutefois considéré comme un parcours long et fastidieux (Condamines, 2011).

Plus généralement, on peut ici relever que les formés engagés dans les DHF mettant en jeu les activités réflexives collectives rencontrent certaines difficultés récurrentes, notamment lors des temps de formation menés à distance. De nombreuses études soulignent, par exemple, leur faible investissement (Bernatchez, 2003 ; Carr, 2000 ; Decamps, Depover & De lièvre, 2009 ; Elliot, Friedman & Briller, 2005 ; Frayssinhes, 2011 ; Karsenti et al., 2012 ; René, 2012 ; Savarieau & Daguet, 2013). Les explications qui y sont associées sont multiples. Deux principales dimensions peuvent être néanmoins mises en avant. Tout d'abord, le taux significatif d'abandon peut être associé à l'isolement dans lequel se trouvent les formés au sein des DHF, isolement souvent dû à l'ergonomie de l'environnement d'apprentissage qui leur est offert (Frayssinhes, 2011). S'engager dans une formation à distance ou s'auto-former dans le respect des contraintes temporelles de la plateforme est jugé particulièrement complexe (Jézégou, 2018). La seconde explication tient à l'immédiateté et à la pression temporelle souvent perçues comme contraignantes par les formés. C'est dans l'aménagement d'activités plus interactives et plus proches de l'activité réelle de travail que les solutions semblent se situer (Durand & Yvon, 2012). Pour surmonter ces difficultés, certains auteurs avancent quelques propositions. C'est le cas par exemple de Meyer (2010) qui avance l'idée selon laquelle la conception d'un DHF nécessite une articulation fine entre trois dimensions : la dynamique interactive engagée entre le formateur et les formés, les processus de raisonnement sollicités chez les formés, et l'articulation des dimensions cognitives, affectives et psychomotrices des formés.

4.2 Simuler le travail au sein des dispositifs hybrides de formation

Parmi les nombreuses modalités de formation usuellement exploitées au sein des DHF, les activités de simulation occupent une place de choix. L'engagement de l'activité de simulation du travail doit amener les formés à s'exercer à la prise de décision, s'engager dans des espaces de réflexion collectifs et/ou permettre de s'exercer à la réalisation du travail.

Dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, les travaux considèrent qu'il est possible de « simuler quelque chose » ou « simuler comment faire quelque chose » (Alessi & Trollip, 2001). En d'autres termes, les activités de simulation proposées en formation professionnelle permettent de « vivre » des situations spécifiques et/ou typiques du métier objet de formation (Allan, Erickson, Brookhouse & Johnson, 2010 ; Baek, 2009 ; Couture & Meyor, 2008 ; Morge 2009). Pour d'autres études, simuler la pratique de l'enseignant revient à minimiser les prises de risque et à rendre possible des expérimentations pédagogiques avant leur déploiement en classe avec les élèves. C'est le cas, par exemple, des travaux de Sawhney et Mund (1998) au sein desquels la simulation de l'activité de l'enseignant est engagée pour simuler la gestion de projet avec les élèves. Dans ce dispositif, les futurs enseignants sont invités à concevoir un projet à partir de leurs connaissances et à l'expérimenter dans le cadre d'une simulation.

Les modalités d'usage de la simulation qui apparaissent comme les plus efficaces au sein des DHF sont celles qui permettent de placer les formés au plus proche de la réalité. Plusieurs approches sont principalement observées. Pour certaines, il s'agit de reconstituer le plus fidèlement possible l'environnement de travail et les activités qui y sont menées (Horcik, Savoldelli, Poizat & Durand, 2014). D'autres études visent à transformer l'activité usuelle des formés en proposant des situations de formation qui réduisent les conséquences des actions professionnelles engagées par les formés (Durand, 2008 ; Pastré, 1999). Ce type d'aménagement devrait permettre de confronter les formés à des actions qui préfigurent des actions plus complexes (comme simuler une activité de prise de décision d'enseignant) et de mieux les accompagner dans leur développement professionnel (Audran, 2016). Enfin, l'activité de simulation doit être aménagée en termes de degré de représentation du réel. On parle de simulation lorsqu'une représentation raisonnable d'un environnement réel de travail est effectuée.

Dans ses travaux, Shapira-Lishchinsky (2013) identifie les effets d'une simulation collective dans le cadre d'une situation de résolution de « problèmes éthiques critiques » vécus par l'enseignant en classe. Pour ce faire, des enseignants stagiaires sont placés face à des situations typiques et réalistes de classe filmées. Ils sont ensuite invités à mener des activités variées visant à simuler la pratique, à jouer un jeu de rôles, ou à enquêter entre eux sur les stratégies employées par chacun pour valider les solutions collectives émergeant des échanges entre les acteurs. Les activités de simulation collective aménagées au sein de ces dispositifs favorisent l'apprentissage des prises de décision dans un environnement jugé moins risqué

que celui de la classe. Ces activités sont aussi de nature à valoriser l'émergence de certaines composantes du travail nécessaires en situation de classe, comme la responsabilité ou l'éthique professionnelles. Enfin, l'étude met en exergue la complexité des prises de décisions des formés, notamment du fait des dilemmes éthiques auxquels ils sont confrontés. Finalement, cette étude souligne le fait que les circonstances de formation simulées ne permettent pas de reproduire la complexité de la classe, mais contribuent à mieux observer, réfléchir et à terme analyser les incidents critiques de la classe pour élaborer des conduites permettant d'y répondre. Les principaux résultats de l'étude sont d'ailleurs conforme à ceux d'autres recherches portant sur les jeux de rôles (voir par exemple Patin, 2005) ou des dispositif « d'instruction au sosie » (Veyrac, 2017) au sein desquelles les activités menées par les formés favorisent *in fine* la résolution des situations problèmes rencontrées et l'identification des stratégies utilisables pour les résoudre.

D'autres travaux relatifs à certains DHF proposés à des enseignants du primaire sont significatifs (Ferry et al., 2004). Le dispositif de formation mis en place repose sur une simulation de classe et permet d'étudier les prises de décision des enseignants stagiaires sur l'organisation de la leçon et la gestion de classe, mais aussi sur les réponses faites aux élèves. L'ambition de l'étude est de documenter l'accompagnement du développement des compétences relatives aux prises de décision et de cerner les effets observables de ces prises de décisions. L'environnement simulé, de type « assistant de décision » (« decision assistant ») ou « espace de pensée » (« thinking space »), a été construit pour favoriser l'engagement des formés et leur accompagnement par le formateur. Il est ici intéressant de noter que les outils numériques exploités au sein de ce DHF permettent de proposer un environnement d'apprentissage dynamique capable d'évoluer en fonction des prises de décision du formé, simulant ainsi toute la complexité de la classe. Finalement, cette étude montre que le formé passe progressivement du rôle d'observateur à celui d'agent pleinement opérationnel dans la simulation.

De plus récentes recherches investissent le champ de la simulation pour tenter de modéliser et d'exploiter en formation les activités de l'enseignant en classe. C'est le cas par exemple de l'étude de Chieu, Boileau, Shultz, Herbst et Milewski (2017) au sein de laquelle les prises de décision des enseignants novices et des enseignants experts sont confrontées. Le scénario de formation pensé dans un contexte de DHF propose d'alterner des situations simulées menées sur une plateforme à distance (SimTeach) et des situations d'exploitation menées en présentiel avec un formateur. Une série de prises de décisions professionnelles est

simulée au sein un film d'animation présentant des situations typiques d'enseignement au cours desquelles les formés peuvent proposer des actions aux personnages du film. Dans un second temps les solutions simulées sur la plateforme sont ensuite exploitées et testées en contexte de stage par les enseignants novices. Les résultats montrent des différences significatives entre experts et novices en matière d'activités de prise de décision.

Pour d'autres études, la simulation de la pratique professionnelle au sein d'un DHF permet d'accompagner le développement de compétences. Une étude menée par Smith, McLaughlin et Brown (2012) souligne que la nature des activités de formation aménagées au sein d'un DHF peut impacter l'activité professionnelle de l'enseignant. L'étude établit une comparaison entre l'exploitation de captations vidéo de classe et des séquences reconstruites en animation 3D. L'objectif de la recherche consiste à déterminer si l'information à l'origine des prises de décision professionnelle de l'enseignant pouvait être de même nature lorsqu'elle faisait l'objet d'une simulation. Les principaux résultats montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux approches. L'enseignant en formation perçoit indifféremment les informations pertinentes à sa prise de décision qu'elles soient réelles ou simulées. Ces travaux insistent néanmoins sur la richesse d'une démarche visant à simuler l'activité réelle et à engager sa capacité à mettre en œuvre les prises de décisions. En d'autres termes, l'alternance des situations de formation du DHF permettant la confrontation à des situations simulées du travail et de travail réel au sein d'un DHF a facilité l'activité d'identification des aspects les plus significatifs de l'activité professionnelle de l'enseignant. Finalement, l'étude montre que l'hybridation des activités de formation nourrit bien le développement professionnel des formés, quelle que soit la nature des activités aménagées.

Pour Cardoso et al. (2012), l'acquisition de compétences professionnelles nécessite de reproduire l'application de procédures parfois complexes à de nombreuses reprises. Selon ces auteurs, la simulation permet ces répétitions sans toutefois engager de coût supplémentaire. Elle permet par ailleurs de soustraire certaines composantes de l'expérience associées à la réalisation du travail comme le stress ou l'anxiété. La simulation du travail permet enfin d'amener les formés au plus près de leur pratique réelle de travail et favoriserait en ce sens les apprentissages expérientiels sans toutefois les confronter pleinement à toute la complexité du travail (Cleave-Hogg & Morgan, 2002 ; Gaba, 2004 ; Loke, Blyth & Swan, 2012 ; Rall & Dieckmann, 2005). La simulation de la réalisation du travail apparaît donc de plus en plus comme une méthode pédagogique incontournable pour de nombreuses formations professionnelles. C'est par exemple le cas dans le pilotage aérien, la médecine, l'industrie ou

l'enseignement. Au sein de ces disciplines se développent des situations singulières de formation par la simulation ou les jeux de rôles. L'objectif est de développer des savoirs faire expérientiels, mais aussi certaines compétences professionnelles à communiquer, à argumenter ou à négocier souvent absentes des apports théoriques des formations usuelles.

De la même manière, les dispositifs exploitant la simulation sont aussi de plus en plus présents à l'université (Boet, Savoldelli & Granry, 2013). Dans leurs travaux, Beckem et Watkins (2012), montrent, par exemple, que l'intérêt porté à « l'apprentissage immergé » (« immersive learning simulation ») est central pour le développement professionnel des enseignants novices. La simulation est pensée comme un support pédagogique de formation. Les résultats de l'étude montrent que des expériences simulées vécues en formation seraient de nature à favoriser le transfert des connaissances professionnelles construites sur la plateforme dans la réalité professionnelle.

Certains travaux soulignent enfin que la multiplicité du recours à la simulation et aux jeux de rôles permet de favoriser les apprentissages professionnels (Cobb, 2000). Ce type d'activité de formation repose généralement sur l'utilisation de modalités collectives visant *in fine* à impacter de façon singulière la pratique professionnelle de chacun (Patin, 2005). C'est notamment le cas de la dynamique des groupes issue du champ de la psychologie sociale. L'apprentissage est conçu, dans ce paradigme d'inspiration constructiviste, comme le fruit du développement cognitif au sein des interactions sociales. L'enjeu est donc de favoriser la co-construction des savoirs professionnels. L'expérience vécue en situation de simulation favorise également l'émergence des composantes, souvent inconscientes, de l'activité réelle de travail. Enfin, la composante « jouée » (Winnicott, 1975) est primordiale : « *le jeu est aussi une aire intermédiaire qui, située en dehors de l'individu et de la réalité professionnelle, aide à comprendre les expériences pour mieux les opérationnaliser en permettant de manipuler les phénomènes extérieurs que sont les situations vécues en équipe, dans les organisations de travail* » (p.168). Autrement dit, « jouer » des expériences professionnelles en formation, c'est soutenir activement la participation, l'implication et l'apprentissage des acteurs par l'action simulée.

La littérature souligne d'autres d'intérêts liés à l'usage de l'activité de simulation en formation professionnelle. Parmi eux, la sécurisation de l'environnement d'apprentissage, une meilleure représentation du réel et une optimisation des relations entre connaissances théoriques et compétences professionnelles (Issenberg, McGaghie, Petrusa, Gordon & Scales 2005 ; Rall & Dieckmann, 2005). Simuler le travail en situation de formation permettrait plus

précisément d'engager précocement les différentes capacités des formés et contribuerait en conséquence au développement de compétences professionnelles (Chaliès 2016 ; Tribet & Chaliès, 2017). Eldevik et al. (2013) montrent comment un programme de simulation informatique interactif (DTkid) est utilisé pour accompagner le développement professionnel d'enseignants novices ayant en charge des enfants autistes. Les résultats soulignent que la formation par la simulation a entraîné une amélioration significative des compétences professionnelles. Deux principales compétences ont été observées et évaluées : la première était relative aux connaissances actives de la méthode « Discrete-Trial Teaching » (DTT), la seconde à la confiance développée dans le cadre du travail aux côtés des enfants autistes. Plus en détail, cette recherche a permis de mettre en évidence le développement de la capacité des futurs enseignants à observer et identifier les difficultés de ces enfants. Comme toute formation par simulation, les aspects perceptifs y sont apparus comme essentiels.

Plusieurs études menées à partir des théories de l'activité, dont celles de Leblanc et Sève (2012) ou Horcik et Durand (2011), ont interrogé l'utilité de la simulation du travail en formation. Pour ces auteurs, engager les formés dans une activité de simulation revient à les placer en situation « d'immersion mimétique » (en référence aux travaux de Schaffer, 1999). L'immersion mimétique consiste à concevoir des modalités d'apprentissage visant à favoriser des phénomènes de mimésis entre les situations visionnées et celles réellement vécues par les formés. Cette expérience mimétique du travail serait perçue comme sa propre expérience vécue par procuration. La simulation assurée par le visionnage « d'expériences fictionnelles » (Durand, 2008 ; Zaccari-Reyners, 2005) favoriserait donc en conséquence l'engagement de certaines dispositions visant à rejouer sa propre activité de simulation en situation réelle de travail.

La littérature documente également les modalités d'aménagement de la simulation en contexte hybride de formation. L'usage de la simulation au sein des DHF nécessiterait la mise en œuvre de procédures de formation singulières. Dans bon nombre de travaux, dont ceux de Horcik et Durand (2011), quatre étapes sont mises en avant. Dans un premier temps, il est nécessaire de réaliser une présentation aux formés des attentes en termes de formation. Ensuite, un briefing relatif aux principales actions à simuler est organisé avec les formés. Une troisième étape consiste à présenter le suivi du scénario prévu. Lors d'une dernière étape, l'organisation d'un temps de débriefing est menée pour exploiter l'activité simulée par les formés. Ces travaux de recherche conçus dans un cadre conceptuel issu de l'ergonomie du travail avaient vocation à enrichir les activités de formation menées par les infirmiers

anesthésistes à Genève (Dispositif SimulHUG). L'originalité du dispositif consiste à extraire de la pratique réelle des composantes typiques du métier. La simulation du travail proposée en formation vise à aménager trois dimensions au sein du dispositif de formation pensé comme hybride. La première consiste à réduire les conséquences de l'action professionnelle des infirmiers anesthésiques. La seconde consiste à accorder un statut de formation à l'erreur (dans les situations de débriefing faisant suite à la simulation). La troisième est relative à la variation des paramètres de la simulation des activités professionnelles. Des scénarios relatifs aux différentes phases de l'anesthésie sont développés pour satisfaire aux contraintes réelles du métier et développer en conséquence les capacités d'actions des formés.

Enfin, parmi les différentes limites soulevées, l'une d'entre elles est tout à fait significative, celle relative à la nécessité d'une analyse fine *a priori* des activités menées réellement par les professionnels en contexte ordinaire de travail pour structurer ensuite les différentes étapes de la formation par simulation. Bien que le principe de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants novices soit une préoccupation récurrente de la formation professionnelle, des interrogations subsistent toutefois quant aux dispositifs à mettre en œuvre pour une application efficace. En effet, plusieurs études soulignent l'intérêt porté à la délimitation de « composantes » ou « d'organismes clés » du travail réel (Horcik & Durand, 2011) dans le but d'accompagner au mieux le développement professionnel des débutants.

Chapitre 3

Zones d'ombres dans la littérature du domaine et objet d'étude

Ce Chapitre décrit les principales zones d'ombres mises en avant par la littérature du domaine. Celles-ci sont essentiellement relatives aux retombées des DHF sur la formation professionnelle des enseignants.

1 Zones d'ombres relatives à l'exploitation des dispositifs hybrides dans le cadre de la formation des enseignants

La revue de la littérature réalisée permet de mettre en évidence certaines zones d'ombres quant à la conception, l'aménagement ou la mise en œuvre des DHF pour accompagner la formation professionnelle des enseignants.

Une première zone d'ombre concerne l'impact de l'articulation des activités de formation menées dans une alternance présence/distance au sein d'un DHF. Usuellement l'hybridation des espaces de formation est pensée soit en présentiel avec l'accompagnement d'un formateur, soit à distance médiatisée par un environnement numérique d'apprentissage (le plus souvent une plateforme de formation). Peu d'études documentent toutefois les effets de l'agencement de ces différents espaces de formation sur le développement de compétences professionnelles. Certaines études évaluent par exemple les retombés pédagogiques de l'aménagement singulier de certains dispositifs. C'est le cas de celles qui étudient l'impact des classes inversées (Gautier & Bissonnette, 2013 ; Lebrun, 2015 ; Nizet & Meyer, 2016), des dispositifs de formation initiale à l'université (Brudermann, 2010 ; Ladage, 2016) ou de l'articulation des espaces de formation autonome de type MOOC dans un parcours de formation traditionnel (Daniel, 2012 ; Gilliot et al. 2013 ; Ma, Zheng & Zhao, 2015 ; Rosselle, Caron & Heutte, 2014). Pour autant toutes ces études laissent sous silence les retombées effectives des activités menées par les formés en alternance à distance et en présentiel (Blandin, 2012 ; Tricot & Amadiou, 2017).

Une autre zone d'ombre concerne la nature singulière de l'accompagnement engagé par le formateur en contexte hybride de formation. Notre revue de la littérature a permis de mettre en avant l'existence de nombreuses modalités d'accompagnement des formés inscrits dans un DHF. Pour autant des pistes restent à explorer. L'une d'entre elles pourrait concerner par exemple l'agencement des différentes natures d'activités d'accompagnement sur la durée d'un DHF. Dans bon nombre d'études, une seule modalité d'accompagnement est souvent envisagée et étudiée même si quelques-unes ont exploré cette zone de recherche. Elles soulignent que, bien que la nature des DHF évolue, les modalités d'accompagnement des formateurs, notamment lors des séquences de formation menées à distance, évoluent peu (Natriello, 2005) et restent trop souvent encore proximales aux pratiques pédagogiques traditionnelles (Kreber & Kanuka, 2006). Dans de nombreuses études, l'activité du formateur est dans certaines circonstances tenue par la transmission de connaissances (Andersson & Fathi 2004 ; Chikering & Ehrmann 1996 ; Guri-Rosenblit 2005), ou bien assimilée à du

« tutorat » mené par les formateurs de façon différente selon les temps de formation (présentiel/distanciel) et les outils technologiques à disposition (Bernatchez, 2003 ; Quintin, 2008). En d'autres termes, des zones d'ombres subsistent sur le développement des modalités d'accompagnement des DHF, et nécessite de mieux penser les activités des formateurs qui s'y impliquent (Kreber & Kanuka, 2006 ; Laat, Lally, Lipponen & Simons, 2007 ; Natriello, 2005).

Enfin, participer à un DHF aurait aussi des retombées sur les formés en termes d'accroissement de leur motivation (Lameul, Villiot-Leclercq, Douzet & Docq, 2014 ; Peraya & Peltier, 2012), et de leur satisfaction (Lebrun, 2011 ; Nizet & Meyer, 2016). Par contre peu d'études s'attachent encore à véritablement rendre compte des retombées d'une formation menée au sein d'un DHF sur le développement professionnel effectif des formés.

Enfin, et c'est là sans nul doute une zone d'ombre significative dans la littérature du domaine, très peu de travaux interrogent la nature des fondements de toute conception de formations hybrides et de ses conséquences sur la nature des activités des formateurs y étant impliqués. C'est là l'objet premier de ce travail de recherche. « *Dans les campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogique, le rôle accordé aux interactions en ligne restant pour sa part minime* » (Degache & Nissen (2008), cité par Ferone, 2011, p.80). Tel que le précisent ces auteurs, les limites adressées aux formations hybrides relèvent notamment de la nature de l'engagement qu'elles permettent de provoquer chez les formés (Candy, 1991), mais aussi, et surtout, chez les formateurs (Develotte & Mangenot, 2010). Assez paradoxalement, très peu de travaux interrogent précisément la nature des différentes activités engagées par ces derniers au cours des formations hybrides et leurs conséquences sur la formation des formés. Pour contribuer partiellement à cette réflexion, cette étude s'attache donc, à partir d'une lecture théorique singulière, à structurer un dispositif de formation hybride au sein duquel la nature des activités des formateurs est aménagée afin d'optimiser la formation des formés.

2 Délimitation de l'objet d'étude

Suite à la revue de la littérature du domaine proposée en amont, il nous semble possible désormais de circonscrire l'objet de notre étude comme suit :

Cette étude vise à évaluer les retombées sur l'activité professionnelle de formés, engagés dans d'un dispositif hybride au sein duquel la scénarisation de leurs différentes activités de formation et des activités d'accompagnement engagées par les formateurs sera construite et mise en œuvre à partir d'une lecture théorique de la formation d'adultes.

PARTIE 2

CADRE THEORIQUE

Cette partie s'organise en trois chapitres.

Dans le Chapitre 1, les quatre principaux postulats structurant le « noyau dur » (Lakatos, 1994) du programme théorique d'appui sont présentés. À cette occasion, les concepts clés de « règles » et de « capacités » sont explicités.

Le Chapitre 2 présente la lecture singulière de la formation professionnelle support de l'étude. Elle précise d'abord, sans entrer dans le détail de ce qui sera ensuite développé, la théorie de la formation professionnelle considérée, ici envisagée en termes d'activités de formation menées conjointement par les formateurs en présentiel et à distance sur une plateforme de formation.

Enfin, le Chapitre 3 présente la construction de « l'hypothèse auxiliaire » (Bertone & Chalies, 2015) structurant l'étude basée sur une théorie de la formation professionnelle des tuteurs novices support au travail engagé.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste portant sur « la construction du sujet en formation professionnelle ». Plus précisément, elle emprunte à ce programme de recherche conduit par S. Bertone (Bertone, 2011) et S. Chaliès (Chaliès, 2012) une lecture théorique singulière de la formation professionnelle des adultes.

Le choix de ce cadre conceptuel se fait en toute connaissance de l'existence d'autres cadres, nombreux en l'occurrence dans le domaine des DHF. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, il serait, par exemple, ici possible de souligner la multiplicité des travaux menés sur cet objet d'étude (comme l'ergonomie du travail ou la didactique professionnelle).

Le choix de ce cadre théorique peut être doublement justifié. Tout d'abord, comme l'ont montré certains travaux menés au sein de ce programme de recherche (par exemple : Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Chaliès, Bruno-Méard, Méard & Bertone, 2010), le cadre théorique adopté peut offrir de réelles opportunités pour décrire, comprendre, voire transformer les soubassements de l'activité des formateurs d'enseignants de l'université ou de terrain engagés dans des situations de travail et/ou de formation au travail. Notre ambition étant d'étudier les effets de l'accompagnement des activités de formation professionnelle menées au sein d'un environnement hybride de formation sur le développement de compétences professionnelles, mais aussi d'apprécier les retombées potentielles de ces activités de formation sur l'activité ordinaire de travail (ici le conseil pédagogique). De façon complémentaire, l'ancrage de cette étude dans ce cadre théorique en construction pourrait peut-être en retour, même modestement, contribuer à de nouvelles avancées.

Chapitre 1

Les postulats constitutifs du « noyau dur » du programme de recherche d'appui

Comme précisé en amont, cette étude s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Ce programme se positionne pour ainsi dire au service d'une « anthropologie culturaliste » (pour plus de détails, voir Bertone, Chaliès & Clot, 2009 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2016 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013 ; 2015 ; 2017) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004).

Quatre principaux postulats théoriques sont constitutifs du « noyau dur » de ce programme de recherche. Ce sont ces quatre postulats qui structurent ce premier chapitre⁶⁰.

⁶⁰ Ce Chapitre 1 est très largement inspiré des Habilitations à Diriger des Recherches de Stéfano Bertone (2011) et de Sébastien Chaliès (2012). Nous renvoyons le lecteur vers ces travaux pour y trouver un développement complet des postulats constitutifs du noyau dur du programme de recherche d'appui.

1 Postulat 1 : immanence du sujet aux et par les expériences de langage

Dans le programme de recherche d'appui de cette étude, le langage est considéré comme un ensemble de signes, principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une sémantique et parfois d'une syntaxe, exploités pour communiquer. La subjectivité du sujet est une construction permise par le langage. Le sujet se construit en effet par sa relation aux autres sujets en étant « aux prises avec le langage » (Laugier, 2010, p.86). Le langage des autres sous ses différentes formes participe donc à la construction du sujet selon un principe « d'exotopie » (Todorov, 1981). Autrement dit, le sujet « s'opère dans le langage » (Chauviré, 2009, p.34) et celui-ci devient l'essence de sa construction.

Sur cette base, il est possible de considérer que le langage est constitutif de la pensée du sujet. C'est d'ailleurs en ce sens que Bertone (2011) met en avant l'idée d'une consubstantialité entre le langage et la subjectivité. Le langage apparaît alors comme une condition, un préalable, à la construction de la subjectivité. Dans le programme de recherche d'appui, la dimension constitutive du langage prend pour ainsi dire le pas sur sa dimension désignative. Ainsi « *ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure* » (Pouivet, 1997, p.47). La pensée ne trouve sa source que dans le langage qui n'est plus simplement « une enveloppe extérieure » (Taylor, 1997, p.31).

Le premier pas que nous venons de faire pourrait donc se résumer ainsi : la subjectivité, autrement dit la construction du sujet, est ancrée dans le langage. Il convient toutefois de souligner que la subjectivité s'ancre aussi dans la nature anthropologique de chacun, c'est-à-dire de chaque individu (Chauviré, 2003 ; 2009). Chaliès (2012) précise pour aller plus loin qu'il est possible de poser le postulat selon lequel il y aurait une réciprocité entre les expressions naturelles de l'individu et les expressions conventionnelles du langage. Selon l'auteur, il n'y aurait donc pas de possibilité d'un langage institutionnel ou conventionnel (appris) sans expressions naturelles. Réciproquement, il n'y aurait pas d'accès au langage naturel sans le langage conventionnel. Autrement dit, « le langage est naturel et conventionnel à la fois » constitue le premier postulat du noyau dur du programme de recherche au sein duquel s'inscrit cette étude.

2 Postulat 2 : la subjectivisation présuppose l'individuation

Selon le second postulat constitutif du noyau dur du programme de recherche, la subjectivisation présuppose l'individuation. Ce postulat est d'autant plus significatif qu'il crée des « points de contact » (Chauviré, 2002) entre deux approches épistémologiques distinctes. D'un côté, questionner l'individuation nécessite de s'appuyer sur une approche « mécaniste et causaliste » (Ogien, 2007) situant les régularités naturelles et anthropologiques. D'un autre côté, étudier la subjectivisation nécessite de s'appuyer sur une approche compréhensive « téléologique et finaliste » (Ogien, 2007) relative aux conventions sociales, autrement dit aux règles. L'individuation est donc associée à une démarche explicative par les causes alors que la subjectivisation est associée à une démarche compréhensive par les raisons. La subjectivisation correspond à la construction du sujet qui se travaille dans ses expériences de langage conventionnel, c'est-à-dire appris (Laugier, 2010). En revanche, l'individuation correspond à sa construction par le langage naturel. La subjectivisation se réalise par le suivi de règles apprises constitutives du langage conventionnel (Laugier, 2009). Elle se réalise donc dans et par le suivi des règles. Le sujet en conscientisant et en verbalisant les règles qu'il suit se construit. Comme souligné en amont, il s'agit de comprendre par les raisons et moins d'expliquer par les causes. La recherche par les causes peut être en effet infinie alors que la chaîne de la pratique par les raisons est bien finie (Chauviré, 2002 ; 2004 ; De Lara, 2005). Autrement dit, l'acteur peut avancer les raisons de son action, mais il méconnaît vraisemblablement l'ensemble des causes de celle-ci. En effet, la philosophie analytique réfute toute explication par les causes au profit d'une explication par les raisons permettant de rendre intelligible l'action (Chauviré, 2004). En ce sens, chercher à accéder aux raisons de la pratique vaut pour identifier les règles suivies (Le Du, 2004). C'est ce que nous nous sommes attachés à réaliser lors de notre recueil des données supports à l'étude. À ce niveau de développement, il est important de s'arrêter quelque peu sur le concept de règle. L'immanence des règles aux pratiques conventionnelles (Chauviré, 2002) présuppose tout à la fois une régularité de ces pratiques, mais aussi la mobilisation de certaines réactions naturelles. Il existerait donc une « normativité naturelle » (De Lara, 2005) engendrant une régularité naturelle des choses source d'établissement des règles conventionnelles. C'est en ce sens qu'il faut entendre que ces dernières « s'enracinent dans le naturel » (Laugier, 2010, p.150). Une fois engendrées par la régularité des pratiques, les règles ne sont rien d'autre que des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté considérée, rendant en son sein intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun des membres (Livet, 1993). Elles

font autorité pour ces derniers, car elles constituent autant de standards de correction. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que chaque acteur qui les suit peut à tout instant en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Les règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle qui sert de véritable mètre étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises aux prescriptions de la communauté. Dans le détail, chaque règle peut être assimilée à une expérience qui en agrège d'autres par l'intermédiaire d'un « lien de signification » (Bertone et al., 2009). Elle contient, tout d'abord, une expérience langagière « d'étiquetage » (« ceci ») de la règle considérée. Elle agrège à cette expérience d'étiquetage, une expérience « exemple » (ce qui correspond à « cela ») de la règle considérée. Cette expérience peut être de nature diverse et plus ou moins complexe selon qu'elle est constituée de plus ou moins « d'aspects » (Chauviré, 2010). L'exemple exemplaire peut, en effet, être décrit, donné à visionner et/ou à réaliser. Enfin, la règle agrège une expérience dite « de résultats » usuellement associés ou attendus dans la communauté de la règle considérée (ce qui me permet d'obtenir cela).

Par-delà leur nature, ces règles sont des expériences qui « règlent » l'activité en servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004) aux acteurs pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation. Autrement dit, chaque lien de signification appris permet au sujet de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de son activité, mais aussi de juger chaque situation en cours afin d'agir correctement, c'est-à-dire conformément à la règle (Wittgenstein, 2004). L'apprentissage de chaque règle alimente donc pour ainsi dire au fur et à mesure une « grammaire » (Wittgenstein, 1996) de règles qui permet progressivement au sujet d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'il vit lorsqu'il réalise son travail par exemple (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, il peut ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard du « mètre étalon » préalablement appris et finalement agir en conséquence.

C'est en ce sens qu'il faut entendre les propos de Wittgenstein (2004) lorsqu'il souligne que l'acteur vit des expériences par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement. À ce stade de développement, il convient toutefois de souligner que l'accès à cette grammaire n'est pas à tout instant et en toutes circonstances conscientisé par le sujet. Lorsqu'il est en activité, par exemple de travail, chaque acteur s'engage en effet dans un double registre de réflexivité par rapport aux règles. Dans certaines situations professionnelles, il est engagé dans un régime de réflexivité où il réalise des actions qui sont « gouvernées par les règles » (Ogien, 2007). Ce faisant, il signifie les faits et occurrences de la classe de façon immédiate et pré-réflexive (Legrand, 2007). Selon Taylor (1997), l'acteur parvient à une « compréhension

non formulée » du monde dans lequel il agit qui (i) « *permet de trouver un sens aux choses et aux actions (...) entièrement informulé* » (p. 560) et (ii) « *peut servir de base à une formulation nouvelle* » (p. 564), le cas échéant. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'inhérence », ou de l'immanence des règles à l'action et à la signification, ce qui n'enlève nullement la possibilité à l'acteur d'énoncer ces règles, pour peu qu'on l'incite à le faire dans des conditions dialogiques favorables (Chaliès & Bertone, 2015). De façon complémentaire, notons que dans un grand nombre de situations de travail, le travailleur réalise aussi des actions dont l'apprentissage s'est réalisé implicitement (Lave & Wenger, 1991) par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres travailleurs (Rogoff, Matusov & White, 1996). Il n'est donc pas intrinsèquement en capacité d'y associer des raisons c'est-à-dire de rendre compte des règles qui ont gouverné ses actions. Dans d'autres situations professionnelles, le travailleur est engagé dans un régime de réflexivité qui lui permet de se représenter et de rendre compte des raisons de son action et donc des règles qu'il suit lorsqu'il agit (Wittgenstein 1992). Ce faisant il signifie les faits et occurrences de la classe de façon consciente et narrative. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence », ce qui ne nécessite pas que l'acteur possède la capacité pratique à réaliser l'action gouvernée par les règles correspondantes. La correspondance entre les énoncés des règles de l'action et la réalisation des actions réglées est effective lorsque l'acteur a appris non seulement à « suivre des règles » (Ogien, 2007), mais aussi à produire les actions considérées comme conformes aux règles et qui satisfont la communauté professionnelle de référence. Les capacités normatives impliquent donc l'existence de règles conscientes et dicibles, mais aussi l'existence d'actions résultant d'un apprentissage par « immanence » (Ogien, 2007). Ce type d'apprentissage ne sollicite pas une prise de conscience de ce qui est fait et ne permet donc pas aux formés de s'en justifier après coup. Ceci dit, il est fondamentalement conscientisable et dicible moyennant une formation réflexive. Cette précision semble d'autant plus importante que, dans l'ancrage théorique déployé dans le cadre du modèle des communautés de pratique, ce type d'apprentissage dit « par participation » (Lave & Wenger, 1991) occupe une place centrale.

Pour clore la description de ce postulat, il apparaît nécessaire de distinguer deux types de capacités : des « capacités anthropologiques » et des « capacités normatives » (Wittgenstein, 2004). Les capacités anthropologiques sont assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme ou celle permettant d'associer un air de famille entre différentes expériences vécues (Wittgenstein, 2004). Même si elles restent à ce jour inaccessibles (sauf à

considérer une approche fonctionnelle), ces capacités n'en restent pas moins fondamentales lorsqu'on s'attache à questionner la problématique de l'apprentissage en formation professionnelle d'adultes. Par exemple, il peut étalonner une expérience professionnelle (de classe par exemple) par une autre (d'observation de la pratique de classe de son tuteur par exemple) parce qu'il a signifié que tel évènement ou tel comportement présentait une ressemblance avec un évènement ou un comportement antérieur ayant fait l'objet d'un travail de formation avec les formateurs. Ces capacités anthropologiques sont considérées comme « un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain » (Chauviré, 2002) permettant l'apprentissage d'autres capacités dites « normatives » (Wittgenstein, 2004).

3 Postulat 3 : la subjectivisation par l'exercice de capacités normatives

Dans le programme de recherche de l'anthropologie culturaliste, la construction de la subjectivité du sujet s'inscrit dans une vision non dispositionnaliste et non mentaliste (voir pour plus de détails : Chaliès, 2012). Dans ce cadre, le postulat ici détaillé soutient l'idée selon laquelle le suivi de la règle est une capacité normative. Cette position permet d'étudier les activités psychiques sans vision mécaniste ou causale de l'intervention de dispositions préfigurant les performances du sujet. Il est à noter que cette position ne nie pas l'existence de mécanismes mentaux. Toutefois, n'ayant pas accès à ces derniers, les études menées au sein du programme se centrent sur les capacités normatives assimilables à des savoir-faire ou des techniques (Chauviré, 2002 ; 2004). Quelle que soit leur nature (verbale, visuelle, mais aussi kinesthésique), ces capacités normatives peuvent être associées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004), c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent l'acteur à agir comme il le fait. Chercher à décrire et comprendre les actions d'un acteur revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient finalement à accéder aux « règles » (Wittgenstein, 2004) qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions. Autrement dit, chaque capacité normative intègre la règle comme raison de l'action de l'acteur (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Accéder à la connaissance consciente et dicible de tel ou tel comportement d'un acteur revient donc à saisir les raisons de ses actions, c'est-à-dire à accéder aux règles apprises et suivies à l'instant considéré en le plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de ses actions (Ogien, 2007). Dans ce programme

de recherche, nous distinguons les notions de « norme » et de « règle » contrairement à ce que proposent des auteurs tels que Le Blanc (2004) ou Butler (2005) qui les utilisent sans distinction. D'une part, l'engagement du sujet dans le suivi de règle s'inscrit dans « l'espace des explications par les raisons » (Chauviré, 2002, p.42) contrairement aux normes naturelles situées plutôt dans « l'espace logique des explications causales (des normes naturelles) ou l'on invoque des régularités » (Chauviré, 2002, p.42). D'autre part, le sujet peut accepter le suivi de règles du métier sans obligation alors que les normes anthropologiques s'imposent au sujet et se réalisent pour ainsi dire malgré lui. Ce caractère adéquat ou non de la performance, et donc du suivi de la règle autorise à caractériser la capacité comme « normative » (Wittgenstein, 2004). Mobiliser une capacité normative revient donc pour le sujet à déployer une certaine technique apprise par le langage. En ce sens, la règle est considérée comme une raison dicible de la pratique du sujet. Une capacité normative constitue le suivi d'une règle (Cometti, 2011 ; Livet, 2006 ; Wittgenstein, 2004). Elle intègre en ce sens la règle comme raison de l'action et non comme une cause (Chauviré, 2002). Les capacités normatives impliquent soit l'existence de règles dont elles constituent le suivi soit l'existence d'actions gouvernées par ces règles. Ainsi, comme le souligne Chaliès (2012), « *les capacités normatives impliquent l'existence de règles respectivement conscientes et dicibles, ou potentiellement conscientes et dicibles, et dont l'invocation par le sujet constitue une explication par les raisons* » (p. 43). Le concept de règle porte ainsi l'idée de « normativité » (Laugier & Chauviré, 2006 ; Le Blanc, 2004), c'est-à-dire de ce qui est institutionnellement jugé comme acceptable ou non acceptable dans les circonstances considérées (Cavell, 1996 ; Searle, 1998). Avant d'aller plus loin dans la déclinaison de ce postulat, précisons qu'une fois apprise, chaque règle tolère « un certain jeu dans les pratiques » (Chauviré, 2002). Dès lors, il semble nécessaire de revenir à la distinction proposée par Searle (1998) entre, d'une part, les règles « constitutives » et, d'autre part, les règles « normatives ». Pour les règles constitutives ou attributives de fonctions arbitraires, ce postulat est en effet largement discutable, car elles n'autorisent aucune marge de manœuvre. Sans leurs fonctions arbitraires, la réalité sociale ne pourrait pas en effet émerger et aucune forme de vie ne verrait donc le jour. Par exemple, l'enseignement n'a de sens que parce que les règles constitutives de cette réalité sociale sont connues et respectées dans la communauté enseignante. Le propos porte donc ici plutôt sur les règles normatives qui pré-ordonnent davantage les actions qu'elles ne les déterminent comme peuvent le faire les règles constitutives.

4 Postulat 4 : la subjectivisation par l'assujettissement aux règles

Dans la lecture théorique ici adoptée, la construction du sujet s'effectue pour partie par l'assujettissement aux règles de la communauté. Dans le cadre de la formation professionnelle, le formé se construit en effet en suivant des règles et en s'éprouvant au sein de celles-ci. C'est en ce sens qu'il faut entendre que les individus ne peuvent se fabriquer comme sujets, et agir en conséquence, qu'en ayant été d'abord assujettis (Brugère & Le Blanc, 2009).

La subjectivisation se construit dans un double mouvement de subordination, d'une part, et de normativité, d'autre part. Dans un mouvement aller, la subjectivisation se construit par soumission aux règles (Le Blanc, 2004). Le sujet se construit par les règles et le processus de subjectivisation renvoie donc en partie à une intériorisation des règles non travaillées. Le sujet s'efface donc pour ainsi dire devant la centralité de ces dernières. Dans un mouvement retour, la subjectivisation se construit ensuite par normativité, c'est-à-dire par un travail des règles. C'est dans ce double mouvement que se situe le sujet « tropique » (Butler, 2004 ; 2005) qui ne peut exister qu'après s'être effacé devant la centralité des règles. Il est à ce niveau de développement intéressant de souligner que les concepts de « genre professionnel » et de « style personnel » proposés notamment par Clot (1999, 2005) trouvent leur fondement dans le double mouvement précisé en amont. Le sujet professionnel ne peut en effet exister qu'en ayant été tout d'abord « soumis » au genre et s'en être ensuite émancipé. Le style personnel se situe donc dans des écarts au genre sans lequel il n'y aurait pas la possibilité de la construction du sujet professionnel (Chaliès, 2012). Tel que le précise Y. Clot (1998), apprendre un métier revient en effet à s'emparer et faire sien le genre professionnel. Ce dernier peut être défini comme un « référentiel opératif commun » et pas seulement un mode opératif individuel, car il y a une consistance sociale. C'est une sorte de mot de passe pour ceux qui interviennent dans le même métier. Par voie de conséquence, le genre fixe en quelque sorte les « normes (règles) professionnelles » auxquelles tout un chacun doit se conformer pour intégrer la communauté professionnelle considérée. Il définit l'acceptable et le non acceptable tout en rendant possible la construction du style personnel qui n'est rien d'autre qu'une « mise à sa main » du genre par le sujet en fonction des circonstances situationnelles du moment. Le style personnel s'ancre donc à l'intérieur du genre professionnel tout en le poussant « dans ses retranchements » (Clot, 1998). En retour, il est intéressant de noter avec Clot (1998) que le style parachève le genre en l'enrichissant de par son affranchissement singulier. Les styles personnels contribuent donc au final aux variations du genre professionnel sans lequel ils ne pourraient se déployer. L'enjeu pour le sujet en formation est donc de parvenir à mobiliser le

genre pour s'en affranchir. Ce n'est qu'à cette condition que le sujet se construit et participe à l'évolution du genre.

Chapitre 2

Une lecture théorique singulière de la formation professionnelle d'adulte

Comme dans tout programme de recherche, les travaux réalisés jusqu'à ce jour (par exemple : Amathieu, Chaliès, Escalié & Bertone, soumis ; Amathieu & Chaliès, 2014 ; Chaliès, et al., 2008 ; Chaliès, Bruno-Méard, Méard & Bertone, 2010 ; Escalié & Chaliès, 2009) ont eu pour principal objet de stabiliser le « noyau dur » du programme de recherche et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » ayant pour fonction de le protéger en le soumettant à l'épreuve du terrain (Lakatos, 1994). Assemblées et articulées, ces hypothèses auxiliaires ont progressivement permis de conceptualiser une théorie singulière de la formation professionnelle structurée en trois activités singulières. Chacune de ces activités correspond à une section de ce chapitre. Théoriquement, accompagner la formation des formés⁶¹ revient ainsi pour le formateur à : (i) enseigner des règles pour permettre aux formés de signifier leur vécu et agir différemment auprès de leurs stagiaires ; (ii) aménager les situations de travail afin que les formés puissent engager les premiers suivis des règles préalablement enseignées et, *in fine*, d'en constater les résultats attendus ; (iii) accompagner les formés dans leurs interprétations des règles apprises. Les deux premières activités de formation préalablement énoncées contribuent théoriquement à l'apprentissage des règles par les formés alors que la dernière participe à leur développement professionnel. Avant de s'engager dans l'explicitation de chacune des activités, il convient de noter que le caractère strictement successif de leur engagement par les formateurs est renforcé par les contraintes

⁶¹ Nous retiendrons dans le cadre de cette partie le terme générique de « formé » pour identifier un adulte en formation, qu'il s'agisse d'enseignant novice ou de formateur novice comme c'est le cas au sein de cette étude.

liées à la structuration du cadre théorique. Les résultats obtenus lors de ce travail permettent d'ailleurs d'atténuer cet effet et de souligner la complexité de chaque séquence de formation menée avec les formés.

1 Enseigner des règles pour permettre aux formés de signifier leur vécu et d'agir différemment en situation de travail

Dans le cadre de la construction de l'activité de conseil pédagogique, il s'agit pour les tuteurs novices (TN)⁶² de « délimiter un objet de conseil pédagogique avant d'entrer en discussion avec un enseignant stagiaire » et suppose en conséquence un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage d'objets de formation leur permettant de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer *a posteriori* comme objet de discussion. Théoriquement, cet apprentissage est introduit par une activité dite « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle le(s) formateur(s) fonde(nt) la signification de faits et pratiques professionnelles considérés comme exemplaires au sein de la communauté. Ces expériences sont, par ailleurs, théoriquement admises comme normatives, car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles au sein de la communauté professionnelle considérée (Searle, 1998). Autrement dit, le processus de subjectivisation d'un sujet en formation peut être assimilé à un flux expérientiel (Theureau, 2015) nourri partiellement par certaines expériences normatives situées vécues en formation et se développant au sein même d'autres expériences de formation et/ou de travail (Chaliès, 2016). C'est en effet lors de cette activité d'enseignement que les formateurs établissent le lien de signification entre (i) l'expérience langagière visant à la nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle, (ii) les expériences exemplaires décrites et/ou montrées comportant les aspects les plus saillants, et (iii) les résultats attendus y étant associés. Ainsi par exemple, dans le cadre d'un temps de formation mené en présentiel, le formateur peut enseigner aux formés ce qu'est « accompagner le développement professionnel d'un enseignant stagiaire » lors d'un entretien de conseil pédagogique. C'est au final l'ensemble des règles enseignées par les formateurs universitaires (FU)⁶³ qui constitue pour ainsi dire un étalonnage, ou une grammaire, de la signification que les TN attribuent à leur vécu professionnel. L'objet de cette situation de formation est le plus souvent d'analyser ce qui a été réalisé en classe par l'ES et d'élargir des perspectives pour l'optimiser. Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensiblement décrits et/ou montrés, permet *in fine* potentiellement aux TN de signifier le vécu professionnel de l'ES et de s'y adapter de façon plus ou moins adéquate. Pour ce faire, il nomme cette règle et lui associe un extrait vidéo de

⁶² Par convention nous utiliserons pour la suite du manuscrit l'acronyme de TN pour désigner les tuteurs novices.

⁶³ Par convention nous utiliserons pour la suite du manuscrit l'acronyme de FU pour désigner le formateur universitaire qui a la charge d'accompagner la formation des tuteurs de stage au sein du dispositif de formation.

pratique professionnelle jugée par lui comme exemplaire. Il accompagnera cette visualisation par la description simultanée des différentes étapes constitutives de l'expérience considérée. Il clôturera cet enseignement en verbalisant les résultats susceptibles d'être obtenus dans le cas d'une présentation adéquate de la situation d'apprentissage.

Les formateurs ne peuvent toutefois se satisfaire de cette activité d'enseignement. Théoriquement, ils doivent ensuite s'engager dans une activité dite « d'accompagnement » des premiers usages par les formés des expériences qui leur ont été préalablement enseignées. Cet accompagnement s'effectue à l'occasion de l'engagement des formés dans de nouvelles situations de formation et/ou de travail aménagé. Lors de ces situations, les formateurs cherchent alors à faire en sorte que les formés s'appuient sur les expériences enseignées pour engager, de façon progressive et cumulative, différentes capacités normatives assimilables à des techniques singulières (De Lara, 2005). En usant des liens de signification initialement enseignés par les formateurs comme d'expériences « mètre étalon » (Williams, 2002), les formés peuvent alors déployer successivement leurs capacités normatives (Cometti, 2004) à (i) signifier (au sens de reconnaître) l'expérience de formation ou de travail qui leur est proposée ou donnée à vivre, (ii) analyser l'expérience en cours par comparaison avec l'expérience enseignée, (iii) « simuler » l'expérience enseignée en la réalisant dans un contexte de formation et/ou de travail aménagé et, enfin, (iv) réaliser en contexte ordinaire et non aménagé de travail ce qui leur a été enseigné. Lors de ces différentes situations dites de « premiers usages », les formateurs accompagnent les formés et s'engagent, si nécessaire, dans une activité « d'explications ostensives » (Davis, 2009) afin de lever leurs éventuelles mésinterprétations et leur permettre, au final, d'agir seuls et de façon acceptable dans la communauté professionnelle considérée. Cet accompagnement des formateurs est d'autant plus important lors des situations de réalisations « simulées » ou « réelles » de l'expérience préalable enseignée aux formés. Ils s'efforcent, en effet, lors de ces situations singulières de faire en sorte que les formés parviennent par leurs usages à aboutir aux résultats attendus qui leur avaient été enseignés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que les formés peuvent associer consubstantiellement l'intention professionnelle souhaitée à l'expérience considérée (Cash, 2009).

2 Accompagner les situations de premiers suivis des règles préalablement enseignées

Une autre activité de formation prend appui sur le postulat selon lequel l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet de premiers suivis par les formés en situation de formation et/ou de travail. Les FU ne peuvent, en effet, se contenter d'une activité d'enseignement des règles (Chaliès, 2012). Ils doivent ensuite théoriquement s'engager dans une nouvelle activité de formation dite « d'accompagnement des premiers suivis » des règles. Théoriquement, les formés s'engagent dans ces premiers suivis uniquement parce que les formateurs leur ont enseigné que, s'ils les suivaient, ils obtiendraient comme chacun dans la communauté, les résultats qui y sont usuellement associés. À ce niveau, Berducci (2004) parle d'une mise des formés sous « tutelle intentionnelle » en début d'apprentissage. Autrement dit, selon cet auteur, lors des premiers suivis des règles préalablement enseignées, les formés ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité professionnelle (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). Ce n'est qu'au travers de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes des formateurs et du constat significatif des résultats attendus de ces suivis qu'ils parviennent finalement à suivre les règles enseignées avec l'intention qui leur est communément associée dans la communauté professionnelle (Ogien, 2007). Constatant ce qu'ils se doivent de constater professionnellement, les formés deviennent alors des sujets intentionnels. En effet, suivant de façon conforme les règles qui leur ont été antérieurement enseignées, et constatant les résultats attendus de ces suivis, les formés associent alors consubstantiellement une intention aux actions engagées. On notera à ce niveau que le lien pouvant être établi entre l'action et l'intention n'est donc pas de nature causale. Il est de nature logique (Anscombes, 2002). On comprend mieux dès lors que toute règle puisse être considérée comme « la mère de l'intention » (Cash, 2009). Théoriquement, la construction de ce lien consubstantiel (action-intention) permet de considérer l'apprentissage de la règle comme finalisé et l'engagement dans un développement professionnel possible (Berducci, 2004 ; Nelson, 2008 ; Ogien, 2007).

Pour en arriver à cet apprentissage, les formateurs vont faire en sorte que les formés s'appuient sur les règles enseignées pour engager, de façon progressive et cumulative, différentes capacités à (i) signifier l'expérience en cours à partir de la règle enseignée, (ii) analyser l'expérience en cours par comparaison avec la règle enseignée, (iii) « simuler », dans un contexte de formation et/ou de travail aménagé, l'expérience normative située initialement

enseignée par le formateur sous la forme d'une règle, et enfin à (iv) réaliser cette même expérience normative située dans un contexte de travail ordinaire.

A l'occasion de ces premiers suivis, les formateurs peuvent s'engager dans deux types d'activité. Leur activité consiste, d'une part, à aménager les situations afin de permettre aux formés d'y engager de façon adéquate la capacité souhaitée (de signification, d'analyse, de simulation et de réalisation). Par exemple, le DHF peut être pensé et structuré pour permettre aux formés, par l'usage d'outils à leur disposition, d'analyser des extraits vidéo, de les comparer, voire de s'exercer à l'activité de conseil pédagogique tout en étant enregistré par leur Webcam. L'activité des formateurs relève d'un accompagnement ou d'un « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des règles par les formés au regard des attentes de la communauté. Si ces premiers suivis laissent présager aux formateurs des mésinterprétations ou des incompréhensions, alors ils entrent dans une activité de formation singulière dite « d'explication ostensive » (Wittgenstein, 2004). C'est à cette occasion que, interpellés par les formateurs, les formés commencent à les interroger ou, inversement, que ces derniers les reprennent à propos de leurs suivis des règles enseignées. C'est au cours de ces activités que le FU multiplie théoriquement les exemples associés aux règles préalablement enseignées. Cette multiplicité d'exemples permet de lever progressivement les incompréhensions et/ou de dissiper les malentendus qui avaient pu émerger lors de l'enseignement initial de ces dernières. Ainsi accompagnés, les formés peuvent se réengager dans les situations de premiers suivis des règles et parvenir à les suivre seuls et de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées). L'activité d'explication ostensive permet donc au formateur de se mettre d'accord avec les formés à propos des usages des règles enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004). Par exemple lors des activités de formation simulées du conseil pédagogique, les premiers suivis par les formés des règles enseignées peuvent se révéler non conformes aux attentes des formateurs. Cette inadéquation peut trouver son origine dans une mésinterprétation des formés lors du suivi des règles. Afin d'expliquer, le formateur peut associer à la règle enseignée un exemple de nature différente (visuel et non plus seulement auditif par l'utilisation par exemple de clips vidéo).

3 Accompagner l'interprétation par les formés des règles préalablement apprises

Théoriquement, suite à l'apprentissage des règles par les formés, le formateur s'engage dans une activité singulière visant leur développement professionnel. La nécessité de cette nouvelle activité de formation repose sur le postulat théorique selon lequel le suivi par les formés dans certaines situations (de travail et/ou de formation) des règles préalablement apprises en formation renvoie à leur « usage extensif » (Chaliès & Bertone, 2008) et engage leur activité d'« interprétation » (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010), c'est-à-dire leur activité de « *substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, §201). L'extension du lien de signification, autrement dit son développement, est rendu possible grâce à l'identification par les formés d'un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en situation de formation qui fonctionnent alors comme de véritables « mètres étalons » (Bertone et al., 2009). Le lien de signification appris peut, en effet, être envisagé comme un mètre étalon à partir duquel les formés ordonnent un réseau de ressemblances pour interpréter toute nouvelle situation et *in fine* s'y adapter (Chaliès & Bertone, 2015 ; Escalié & Chaliès, 2011). Sur la base du travail de théorisation réalisé par Chaliès (2012), il convient de préciser ici qu'il est possible de postuler une diversité d'activités d'interprétation. En effet, selon Wittgenstein (2004), l'interprétation d'une règle apprise est toujours relative à des circonstances déterminées. On peut donc théoriquement considérer qu'il existe, selon ces circonstances, différentes natures d'interprétations (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005 ; Le Du, 2004). Pour qualifier ces dernières, De Lara (2005) propose une modélisation pouvant être synthétisée comme suit : « *de façon métaphorique « connaître » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ».* « *Maîtrise d'une technique* » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts » (p. 110). Selon les circonstances, l'activité d'interprétation des formés peut donc consister en une activité de « compréhension », de « connaissance » ou « d'être en capacité de » réaliser ceci ou cela à partir des règles apprises.

Sans toutefois nier l'existence de processus mentaux, ce présupposé invite finalement à adopter l'idée selon laquelle l'interprétation, et plus particulièrement la compréhension comme premier niveau d'interprétation (Chaliès, 2012), est une capacité pratique et ne peut en ce sens être appréhendée en dehors de l'action (Winch, 2009). L'interprétation des événements de la classe sur la base d'une activité dite réflexive ne précède donc pas l'apprentissage de règles, mais lui succède lors de son développement. Pour accompagner le

développement professionnel des formés, le formateur aménage les situations de formation et/ou de travail afin qu'ils puissent « voir comme », « sentir comme » et/ou « agir comme » (Pastorini, 2010) ils ont pu le faire préalablement lors des situations supports à leur apprentissage des règles considérées. Par exemple, après avoir enseigné aux formés comment faire apprendre un objet de formation à un enseignant stagiaire lors d'un entretien de conseil pédagogique, le FU peut aménager une situation de conseil pédagogique afin que les formés « agissent comme » il le leur a enseigné. « Voyant comme » dans la situation aménagée, les formés s'engagent alors potentiellement dans un « agir comme », sans pour autant que ce soit la même situation. Cet « agir comme » oblige le formé à suivre la règle préalablement apprise tout en l'interprétant afin d'agir à la fois selon les attentes de la communauté, mais aussi en fonction des contraintes propres à la situation en cours.

Chapitre 3

Construction de l'hypothèse auxiliaire de l'étude

Comme précisé en amont, ce travail s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) dont l'objet est l'étude de la construction du sujet en formation professionnelle. Comme dans tout programme de recherche qui prend appui sur des postulats théoriques (Chapitre 1), les travaux sont réalisés avec pour principal objet de stabiliser le « noyau dur » du programme et d'étendre en quelque sorte la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Chapitre 2) ayant pour fonction de le protéger en la soumettant à l'épreuve du terrain (Lakatos, 1994). En retour, le programme rend possible l'ouverture de nouvelles « hypothèses auxiliaires » et l'engagement de travaux pour essayer d'y répondre. Ce sont ces nouvelles hypothèses auxiliaires ouvertes au sein de ce travail qui sont explicitées ci-après.

1 La notion d'accompagnement au sein des travaux ancrés dans une entrée « activité »

Suite au développement théorique proposé en amont, il est possible de soutenir que la nature de l'accompagnement de l'apprentissage et/ou du développement professionnel est directement dépendant de la nature de l'accompagnement proposé soit par le dispositif (technologique par exemple) de formation, soit par l'activité du ou des formateurs intervenants de façon plus moins directe au sein de ce dispositif. Ces questions sont régulièrement interrogées dans le cadre singulier des approches adoptant une entrée « activité ».

Au sein de ces approches, nombreux sont les cadres théoriques mobilisés pour développer des recherches technologiques à visée de conception (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013 ; Mouton & Flandin, 2017 ; Tourmen, 2014). Pour l'essentiel, ces recherches visent à documenter les circonstances favorables au développement de l'activité des apprenants et de ceux qui les accompagnent (Durand, 2009). Au sein de ces différents cadres, il existe de multiples théories de l'activité au sein desquelles l'accompagnement est appréhendé de façon singulière.

À l'instar de ces présupposés théoriques, des modalités singulières d'accompagnement des apprentissages professionnels sont avancées. En suivant, nous nous efforçons de décliner ces différentes lectures de l'accompagnement en tentant de les associer à leur cadre théorique d'emprunt.

1.1 La clinique de l'activité

La clinique de l'activité est un cadre théorique, issu de la psychologie du travail et de la psychologie ergonomique. Dans cette approche, sont essentiellement explorées les conditions du développement et du pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail. Elle s'appuie sur une méthode de recherche scientifique au sein de laquelle une attention particulière est apportée à la compréhension et à la modélisation des conduites humaines en situation au travail (Clot, 1998 ; 2008). La clinique de l'activité a donc le statut de moyen de formation puisqu'elle participe au développement de l'expérience et des compétences des acteurs en s'efforçant de les modéliser. La modélisation du travail est issue de séquences d'analyse dites de « réélaborations cognitives » de l'expérience professionnelle vécue par les acteurs. Méthodologiquement, au sein de cette approche, les outils mobilisés pour modéliser le travail consistent à confronter les acteurs à l'activité qu'ils ont pu mener en amont en situation de travail (autoconfrontation). Dans cette approche, une place de choix est accordée à

l'observation de l'acteur au travail ou à l'étude des conduites professionnelles en situation (Basco, 2012). Dans le détail, la clinique de l'activité consiste à observer et comprendre l'activité des acteurs engagés dans une « tâche » professionnelle. Le concept de tâche est indispensable pour comprendre et modéliser le « genre professionnel » ou la culture de métier, que les acteurs endossent, et par voie de retour, développent au travail.

Au sein de la clinique de l'activité, l'activité d'accompagnement est conçue comme une activité « dirigée » soit vers l'objet de formation, soit vers l'acteur soit vers autrui. Il s'agit d'inciter l'autre à dire, écrire son activité à quelqu'un qui en ignore tout ou, en tout cas, ne peut la connaître telle qu'elle est en réalité, c'est-à-dire de l'intérieur. C'est le cas par exemple du dispositif dit d'« instruction au sosie », ou encore des dispositifs de formation exploitant l'autoconfrontation simple ou croisée des acteurs à leur activité de travail et/ou de formation passée (Faïta, 2007). Ces différentes modalités d'autoconfrontation vont permettre de modéliser le travail de l'acteur à partir des controverses professionnelles émergentes des discussions voire des disputes professionnelles. Cette approche vise principalement la construction de connaissances en accompagnant l'activité réflexive que les acteurs portent sur leur pratique professionnelle. Il est à noter qu'au sein de la clinique de l'activité, l'accompagnement concerne aussi les dimensions affectives et émotionnelles engagées par les acteurs au travail.

1.2 La psychologie ergonomique

La psychologie ergonomique est un cadre théorique qui postule que les connaissances psychologiques sont utiles pour comprendre l'activité des acteurs au travail (Leplat, 1997, 2008 ; Rogalski, 2007). Dans cette approche, les cadres d'analyse et les méthodes développées en psychologie sont considérés comme tout particulièrement heuristiques pour penser la conception et l'analyse des situations de formation. La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit en situation de travail. Sur cette base, elle cherche à produire des connaissances visant à améliorer les conditions de travail. Au sein de ce courant, l'activité menée par les acteurs au travail est considérée comme le résultat articulée entre ce que l'acteur a interprété (la tâche étant redéfinie par l'acteur), ce qu'il doit faire (la tâche qu'on lui a prescrite) et ce qu'il fait réellement ou peut faire de cette prescription (la tâche effective).

Dans cette approche la différence entre l'activité de l'acteur et la tâche est donc fondamentale. L'activité de l'acteur est caractérisée par ce qu'il fait (ce qui est observable de

ses actions), ce qu'il pense faire, ses diagnostics, ses anticipations, ses inférences (qui ne sont pas directement observables), mais aussi par ce qu'il s'abstient éventuellement de faire, ou ce qu'il voudrait et ne peut pas faire. En conséquence l'enseignant serait contraint par une double régulation entre les déterminants de son action (les compétences) et les effets constatés en retour (l'activité auprès des élèves).

Dans une visée de formation, l'accompagnement des apprentissages professionnels consiste à déployer des solutions permettant aux acteurs de réaliser des compromis dans les régulations de natures internes (par rapport à son activité) et externes (par rapport à la tâche) qu'ils engagent au sein de la situation professionnelle déployée au travail. L'accompagnement vise ici à penser des situations de formation qui ne soient pas trop éloignées de ce qu'on peut attendre ou demander aux formés. L'analyse de l'activité des apprenants ou des tâches permet de construire des connaissances opérationnelles. Pour certains auteurs du domaine (par exemple : Rogalski, 2007) accompagner les activités de formation c'est donc d'abord identifier les ressources et les contraintes propres à l'activité singulière de l'acteur. C'est ensuite aménager des situations de formation visant à outiller le retour sur l'activité menée en situation de travail pour, enfin, envisager de nouveaux possibles. La singularité de l'approche consiste davantage à déstabiliser l'activité professionnelle des acteurs qu'à l'orienter dans un certain sens. La préoccupation centrale est ici d'engager une réflexion sur la pratique, ou d'exploiter l'activité professionnelle comme levier pour envisager ses possibles régulations.

1.3 Le cours d'action

Le cours d'action est principalement porté par une conception dite de « l'énaction » (Varela, 1980, 1989) et de « l'expérience » de l'activité des acteurs (Pierce, 1978, Theureau, 2004, 2006). Au sein de cette théorie, l'activité des acteurs est considérée comme couplée nécessairement à un environnement riche et significatif pour l'activité des acteurs (sa situation). Bon nombre de travaux adoptant ce cadre théorique, ont pour objectif de produire des connaissances sur l'activité humaine en situation « ordinaire » de pratique (par exemple professionnelle) et la conception de situations de formation visant à développer cette activité.

Au sein de ce cadre théorique, il est possible de considérer que l'accompagnement des formés est dévolu à des situations de formation nommées « situations d'aide » (Theureau, 2004). Les dispositifs d'accompagnement de formation sont ici considérés comme des « ressources », autrement envisagées comme des artefacts, permettant aux formés d'engager au mieux leur activité d'interprétation et de prise de décision relative aux événements

singuliers rencontrés au travail. La démarche consiste à capter (enregistrements audio-visuels) l'activité des acteurs et à recueillir *a posteriori* lors d'entretiens d'autoconfrontation ce qui a pu faire expérience pour eux via leur conscience préreflexive. La démarche usuelle du cours d'action vise à d'abord comprendre et décrire ce qui est fait pour s'engager dans une démarche transformative. L'accompagnement des situations de formation conçues du point de vue du cours d'action consiste à opérationnaliser et/ou à optimiser les tentatives de solutions engagées par les formés dans leur environnement, ou à reconstruire les éléments « significatifs » de leur activité au travail (Ria, 2012). Dans le détail l'activité d'accompagnement des apprentissages consiste à concevoir des dispositifs transformant l'environnement des acteurs et à perturber leur activité usuelle pour en observer les effets. Les artefacts ainsi déployés ont vocation à transformer l'activité spontanée des formés, à infléchir leur cours d'action et finalement favoriser l'émergence de nouvelles dispositions à agir au travail.

1.4 La didactique professionnelle

Au sein de la didactique professionnelle, l'ambition première est celle de l'amélioration des situations de formation à partir de l'analyse de l'activité réelle des travailleurs (Mayen, 1999 ; Pastré, 2005 ; 2011). Au sein de cette approche, une place centrale est accordée à la « théorie des schèmes » de Vergnaud (1996, 2001) et aux méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie du travail (Leplat, 1997). L'objet est ici d'analyser le travail et, sur cette base, d'identifier les « invariants opératoires/cognitifs » de l'activité des acteurs au travail et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation. Au sein de cette approche, l'ambition est de construire des savoirs d'expérience nécessaires à la conception de situations de formation (référentiels de situation). Pour ce faire, le travail consiste à observer pour comprendre les aspects les plus typiques (voir critiques) de l'activité professionnelle des acteurs portant sur les composantes cognitives, intentionnelles, ou émotionnelles. Des savoirs professionnels sont définis en termes de compétences, de capacités à agir en situation articulée avec une activité visée par la formation.

L'accompagnement des formés consiste à transformer les modalités usuelles (opératives) construites et mises en œuvre par les formés en situation de travail. À partir de ces modèles, l'accompagnement vise à réduire l'écart entre l'accomplissement des solutions engagées par les formés en travail réel et l'accomplissement en contexte de formation. En d'autres termes, l'accompagnement vise à faciliter l'immersion vers « l'activité cible », c'est-à-dire les activités auxquelles les acteurs devront faire face en situation ordinaire de pratique.

Les principes d'accompagnement de cette approche sont portés par deux modalités. Dans une première modalité, l'accompagnement des formés vers l'activité cible consiste à aménager une itération de situations de formation au sein « d'espaces d'actions encouragés » (Durand, 2008) où certaines actions sont rendues possibles, facilitées, ou valorisées (on parle ici d'affordance). Dans d'autres cas, au contraire, c'est en proposant des situations contradictoires, décalées, voire critiques que les formés vont être sollicités pour apprendre et se développer. Dans la plupart des cas, les situations de formation proposées aux formés sont qualifiées de « fictionnelles » (Shaffer, 1999) dans le sens où elles permettent aux formés d'engager certaines activités ayant un degré de similitude important avec l'activité cible. C'est principalement lors d'activités dites de « débriefing » au sein desquelles les formés sont confrontés à l'activité déployée et aux résultats obtenus ou à construire (Durand & Yvon, 2012, Leblanc & Veyrunes 2011) que l'accompagnement est jugé le plus efficace. Pastré (2011) souligne à ce propos l'importance accordée à l'accompagnement des formés, notamment dans la construction de nouvelles compétences professionnelles. L'accompagnement des formés consiste finalement à favoriser l'explicitation et la conceptualisation de l'expérience de chacun au travail.

2 Délimitation de l'hypothèse auxiliaire

Compte tenu du développement théorique proposé en amont, une « hypothèse auxiliaire » peut-être circonscrite.

En permettant aux formés de vivre des situations singulières de formation les incitant à engager successivement leurs capacités de signification, d'analyse et de réalisation aménagée de la règle préalablement enseignée, alors les formateurs les accompagnent vers de nouveaux apprentissages professionnels source ensuite d'un potentiel développement professionnel.

PARTIE 3

METHODE

Cette partie est organisée en quatre chapitres. Elle présente les choix méthodologiques opérés pour mener notre étude. Il est à noter que ces choix sont fortement dépendants de ceux adoptés au sein du programme de recherche auquel appartient cette dernière (pour plus de détails, voir notamment : Bertone, 2011 ; Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2012 ; Chaliès & Bertone, 2013 ; 2015).

Le Chapitre 1 présente les choix de méthode effectués en matière de constitution des conditions scientifiques de l'étude menée.

Le Chapitre 2 décrit la construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude. Il détaille notamment les aménagements réalisés sur le dispositif usuel de formation pour construire le dispositif transformatif support de l'étude.

Le Chapitre 3 détaille la méthode utilisée pour recueillir les données nécessaires à l'étude.

Le Chapitre 4 présente la méthode adoptée pour traiter les données recueillies. Un exemple de traitement y est proposé.

Chapitre 1

La construction des conditions scientifiques de l'étude

L'inscription de cette étude dans le programme de recherche de l'anthropologie culturaliste nécessite le respect de conditions déterminées (Chaliès, 2012). La première de ces conditions est la constitution des « conditions scientifiques » de l'étude. Une large partie de cette étape a été présentée en amont lors de la présentation du cadre théorique et de la délimitation de l'hypothèse auxiliaire à partir de laquelle l'étude est menée.

1 Hypothèse auxiliaire

L'hypothèse auxiliaire retenue : en permettant aux formés de vivre des situations singulières de formation les incitant à engager successivement leurs capacités de signification, d'analyse et de réalisation aménagée de la règle préalablement enseignée, alors les formateurs les accompagnent vers de nouveaux apprentissages professionnels source ensuite d'un potentiel développement professionnel.

Cette hypothèse ouvre les conditions scientifiques de l'étude. C'est en effet à partir de celle-ci qu'un terrain d'étude potentiel, c'est-à-dire potentiellement porteur en termes de possibilités de validation ou d'invalidation de cette hypothèse, est circonscrit.

2 Pré-délimitation d'un terrain d'étude potentiel

Pour tenter de valider ou d'invalider l'hypothèse auxiliaire formalisée, nous avons sélectionné une situation singulière de formation professionnelle issue d'un dispositif académique de formation professionnelle. Cette formation intitulée « Formation des tuteurs novices » était proposée depuis quelques années par l'académie de Toulouse. Elle était destinée à accompagner l'entrée dans la fonction de « tuteur - conseiller pédagogique » des enseignants expérimentés sélectionnés pour mener une activité de tutorat aux côtés des enseignants stagiaires du second degré. Ces tuteurs novices (TN) avaient pour mission principale d'apporter conseils et assistance au sein des établissements scolaires aux enseignants stagiaires (ES) tout au long de l'année scolaire. Dans le cadre de ce dispositif, les TN étaient sélectionnés par leur chef d'établissement sur proposition des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques régionaux (IA-IPR).

La formation proposée s'organisait autour de deux journées menées à l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) de Toulouse Midi-Pyrénées. Une première journée avait pour objet la délivrance d'apports théoriques et pratiques (sous la forme d'outils) nécessaires pour mener à bien la fonction de tutorat. Elle visait notamment l'explicitation des problématiques sous-jacentes à cette fonction et axait le travail autour de dilemmes professionnels. La seconde journée était aménagée autour de séquences dites « pratiques » permettant aux TN de tester les outils mis à disposition. Ces outils, associés à des règles de métier singulières, devaient permettre de construire progressivement la compétence à observer la pratique de classe, à l'analyser et à conseiller les ES.

A partir de ce terrain d'étude nous avons envisagé la scénarisation d'un dispositif de formation professionnelle nous permettant de mettre à l'épreuve notre hypothèse auxiliaire. Le dispositif ainsi conçu est présenté dans le détail en suivant.

Chapitre 2

La construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude

Ce chapitre présente la construction des conditions scientifico-professionnelles de l'étude.

La Section 1 détaille les modalités de contractualisation du chercheur avec les praticiens engagés dans le terrain d'étude pré-sélectionné afin d'aboutir à la construction d'un objet d'étude « interfaciel ».

La Section 2 présente le dispositif transformatif construit à partir du terrain d'étude pré-sélectionné suite à la négociation avec les acteurs.

Section 1 : contractualisation et objet « interfaciel »

Cette section présente les éléments de contractualisation et la délimitation de l'objet interfaciel de l'étude. Il détaille en suivant les étapes de conception du dispositif de recherche.

1 Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel »

Lors de cette deuxième étape, nous nous sommes efforcés de créer les conditions scientifico-professionnelles de l'étude. Pour ce faire, nous avons profité des journées de formation des TN de l'académie de Toulouse. Ces derniers étant très nombreux chaque année, trois stages avaient une nouvelle fois été organisés.

Lors de chacun de ces stages de formation en présentiel, le FU et certains TN volontaires ont été interrogés sur leurs préoccupations post-formation et les difficultés qu'ils leur semblaient devoir encore surmonter. Parallèlement, il leur a été demandé de préciser les aménagements qu'ils souhaiteraient voir apporter au dispositif de formation pour essayer de répondre à leurs préoccupations. Pour les TN, la principale préoccupation était de pouvoir bénéficier d'un accompagnement sur la durée. Outre le recueil de ces préoccupations, ces échanges ont permis d'identifier si le FU et certains TN étaient volontaires pour s'engager dans un dispositif de recherche. Une contractualisation est ainsi établie en prenant en compte les préoccupations de chacun. Par cette négociation, le chercheur et les praticiens aboutissent alors à la construction d'un objet d'étude « interfaciels » convenant aux acteurs de terrain comme au chercheur.

2 Construction du dispositif de recherche

La structuration du dispositif de formation retenu a nécessité d'engager un certain nombre d'activités préparatoires. Ces activités devaient permettre : de bien délimiter le contenu de la formation professionnelle proposé aux TN ; de structurer le scénario d'apprentissage et de trouver et mettre en œuvre les solutions techniques constitutives du DHF.

2.1 Un dispositif de formation transformatif

Le dispositif de formation construit était donc une transformation du dispositif usuel pour tenter, par sa mise en œuvre, de valider ou d'invalider l'hypothèse auxiliaire initialement construite. Il s'inscrit en ce sens dans la démarche méthodologique adoptée au sein du programme de recherche de l'anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2013 ; Chaliès & Bertone, 2013).

2.2 Objets de formation

Les objets de formation proposés aux TN au sein du dispositif ont été pensés pour optimiser l'activité de formation et d'accompagnement des enseignants stagiaires. Dans le détail, deux types de contenus de formation sont abordés au sein de la formation. Tout d'abord une définition du « genre professionnel » enseignant sous la forme de règles de métier afin que les TN sachent ce sur quoi travailler avec les enseignants stagiaires (ES)⁶⁴ dont ils ont la responsabilité. Ce genre professionnel a été conçu avec des enseignants pendant plusieurs années et semble bénéficier d'une certaine validité professionnelle à ce jour. Ensuite des contenus sont aussi délivrés sur l'activité de tutorat en tant que telle. Il est ainsi enseigné aux TN comment enseigner une nouvelle règle de métier aux TN et comment aider au développement d'une pratique exploitant de façon inadaptée une règle de métier⁶⁵.

2.3 Conception de la plateforme de formation

La conception de la plateforme de formation a été pensée à partir d'un environnement numérique qui nous permettait de mettre en œuvre les activités de formation menées à distance et en autonomie du DHF. Le dispositif de formation retenu a été élaboré de façon à proposer un ensemble de situations relatives à l'activité de conseil pédagogique, de type analyses d'activité de conseils pédagogiques filmés, de type simulations vidéo à réaliser en ligne, et d'analyses de sa propre pratique de terrain avec son stagiaire.

À ce stade de notre travail de conception, nous avons identifié les combinaisons offertes par l'ensemble des plateformes de formation en ligne nous permettant de répondre à la scénarisation du DHF. Après l'exploration de nombreuses solutions, trois plateformes ont été retenues et testées successivement.

Les premières démarches ont consisté à tester les solutions offertes par la plateforme Néopass@ction⁶⁶ de l'IFé (Institut français d'éducation) de Lyon. Pour ce faire, nous avons contribué à la réalisation du thème N°8 intitulé « Débuter comme formateur, tuteur, conseiller pédagogique » durant la période 2013-2015. La conception de ce thème a permis d'engager une réflexion sur les aspects les plus significatifs du conseil pédagogique et sur la réalisation

⁶⁴ Par convention pour la suite du manuscrit, nous utiliserons l'acronyme ES pour désigner les enseignants stagiaires.

⁶⁵ L'ensemble des apports objet de formation sont consultables sur le parcours Tuteur de stage de la plateforme M@gistère

⁶⁶ Néopass@ction est une plateforme vidéo hébergée par l'Institut national de pédagogie (INP) de Lyon : www.inrp.fr/neopass/themes/neotheme_8.html.

de séquences vidéo illustratives de l'activité dite « prototypique » des TN au travail. L'impossibilité de réaliser certaines activités de formation comme les captations vidéo nécessaires à la réalisation des activités de simulation nous a conduits à écarter cette plateforme.

Les mêmes tentatives ont été menées sur la plateforme Claroline⁶⁷. Les différents tests réalisés ne nous ont pas permis d'envisager l'ensemble des modalités attendues du scénario souhaité, notamment celles nécessaires à la captation vidéo en direct, ou aux dépôts de séquences vidéo de taille suffisante.

Finalement nous avons retenu la plateforme Moodle⁶⁸ pour son ouverture et la possibilité offerte d'en installer une version sur un serveur dédié hébergé à l'université Paul Sabatier de Toulouse⁶⁹.

La période allant de juin 2014 à septembre 2014 nous a permis d'installer une version récente de Moodle, de paramétrer l'ensemble des droits des utilisateurs potentiels, ainsi que les principaux modules nécessaires aux activités du dispositif. Différents tests ont été menés visant à s'assurer du bon fonctionnement des activités pressenties pour le dispositif. Nous avons déployé les services de captation vidéo offerts par un module d'extension (Kaltura⁷⁰) prévu pour la plateforme Moodle. Ce module nous permettait de réaliser des captations vidéo dans les conditions du direct sur une webcam et de disposer d'un espace centralisé et de partage des simulations sur la plateforme.

2.4 Temporalité du dispositif de formation

Cette étude a été menée au cours de l'année 2014-2015 dans l'académie de Toulouse avec un FU de l'ESPE, deux TN (collège et lycée) et leurs deux ES respectifs. Le dispositif a été mené sur deux périodes différentes de l'année scolaire de manière à ce que les registres du conseil pédagogique engagés par les TN auprès des ES ne soient pas identiques. En effet, l'accompagnement du stagiaire en début d'année n'est pas de même nature que celui abordé

⁶⁷ Claroline est une plateforme d'apprentissage en ligne accessible à l'adresse suivante : <http://www.claroline.net>

⁶⁸ Moodle est une plateforme d'apprentissage destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système unique robuste, sûr et intégré pour créer des environnements d'apprentissages personnalisés.

⁶⁹ La plateforme de l'étude a été développée dans le cadre de l'étude. Elle est accessible à l'adresse suivante : <http://pfneo.univ-tlse3.fr/>

⁷⁰ Kaltura est un module d'extension prévu pour la plateforme Moodle (<https://corp.kaltura.com>).

en milieu d'année. Ainsi le premier binôme TN1 et ES1 a été suivi de septembre à décembre 2014, tandis que le binôme TN2 et ES2 l'était de janvier à avril 2015.

Le dispositif de recherche s'est déroulé en six étapes. Il est fondé sur une alternance entre des temps de formation en présence du FU et des temps de formation à distance sur une plateforme présentée plus en détail en suivant. Toutes ces étapes donnent lieu à l'enregistrement de traces d'activités déposées sur la plateforme Moodle accessible par tous les acteurs durant le temps du dispositif. Cette plateforme est aménagée suivant un scénario de formation pensé et conçu selon les postulats du cadre théorique présenté en amont. Il exploite complémentirement les principales séquences vidéo du thème N°8 relatif à la formation des tuteurs de stage de la plateforme Néopass@ction.

Section 2 : présentation du dispositif de recherche de l'étude

Cette section présente les six étapes du dispositif hybride support de l'étude menée. Pour chacune de ces étapes sont spécifiés les activités de formation et leurs aménagements. Le dispositif hybride de formation support de l'étude est structuré en 6 étapes successives présentées plus en détail en suivant.

1 Étape 1 : enseignement ostensif en présentiel à l'École supérieure du professorat et de l'éducation

Lors de cette étape, il a été demandé au FU de procéder à un enseignement ostensif de deux règles constitutives du métier de tuteur conseil pédagogique menées usuellement lors des entretiens de conseil pédagogiques (ECP pour la suite du texte). Ces règles de métier étaient relatives à l'activité usuelle du conseil pédagogique : (i) « *faire apprendre une règle de métier à un enseignant stagiaire* » et (ii) « *aider le développement professionnel d'une règle préalablement apprise* ».

Ce temps d'enseignement était accompagné d'apports théoriques permettant de justifier le contenu de chacune des deux règles objet de la formation. Suite à l'enseignement de ces dernières, des travaux dirigés ont exploité des extraits vidéo et des situations de type « jeux de rôle » sont proposés aux TN. Ces derniers pouvaient donc potentiellement s'engager dès cette étape initiale dans des premiers suivis des règles préalablement enseignées.

Dans le détail le « contenu » des deux règles enseignées est le suivant :

Règle 1 :

- Étiquette : « *faire apprendre une règle de métier à un enseignant stagiaire* ».
- Exemple : « *1. introduire l'objet de formation, 2. Justifier ce choix en apportant des preuves issues de l'observation de l'activité de classe, 3. Enseigner la règle de métier considérée, 4. ouvrir sur un travail co-construction des solutions réellement envisageables par l'ES dans sa classe* ».
- Résultats attendus : « *les ES se saisissent de l'objet de formation dans de nouvelles expériences de travail* ».

Règle 2 :

- Étiquette : « *accompagner le développement professionnel d'un enseignant stagiaire* ».
- Exemple : « *1. situer la règle et justifier les objets de formation, 2. multiplier les solutions potentielles, 3. Sélection en commun de la solution, 4.co-construction de la mise en œuvre en fonction des circonstances de travail de l'ES* ».
- Résultats attendus : « *Les ES transforment leur pratique pour s'adapter aux nouvelles expériences de travail* ».

2 Étape 2 : formation à distance sur la plateforme - asynchrone

Lors de cette Étape 2, le choix opéré a été de proposer aux TN une activité à mener à distance sur la plateforme. Cette dernière est structurée en deux modules différents recouvrant chacun l'une des deux règles enseignées à l'Étape 1 : le Module 1 comporte plusieurs activités de formation pour accompagner les TN vers l'apprentissage de la règle : « *faire apprendre une règle de métier à un ES* ». Le Module 2 comporte plusieurs activités de formation pour accompagner les TN vers l'apprentissage de la règle « *aider au développement de l'ES* ». Pour chacun de ces deux modules, quatre activités successives sont proposées aux TN (Tableau 5).

Activités	Nature des activités	Production des formés
Activité 1	Révision et exemple exemplaire Vidéo 1 (révision) - Vidéo 2 (exemple)	-
Activité 2	Signifier et analyser un conseil pédagogique Vidéo 3 (classe ES) - Vidéo 4 (ECP)	Production écrite
Activité 3	Simuler un conseil pédagogique Vidéo 5 (classe ES) - Vidéo 6 (ECP début)	Vidéo de simulation
Activité 4	Analyse de sa simulation Vidéo 6 (ECP suite) - Vidéo 7 (simulation)	Production écrite

Tableau 5 : répartition des activités de formation sur la plateforme

Les activités proposées aux TN au sein de chacun des modules sont détaillées ci-après.

2.1 Activité 1 : révision de l'enseignement ostensif des règles de métier

Cette activité a été pensée pour permettre aux TN de réviser l'enseignement des règles vécues à l'ESPE en présentiel avec le FU avant de se lancer dans les activités proposées ensuite par la plateforme. Cette activité de révision se subdivise en deux activités complémentaires de visionnage.

Deux extraits vidéo sont à disposition sur la plateforme pour cette première activité. La Vidéo 1 est un extrait de l'enseignement ostensif de la règle enseignée par le FU à l'Étape 1. La Vidéo 2 correspond à un exemple de conseil pédagogique, sélectionné car considéré comme illustrant l'usage adéquat de la règle enseignée (vidéo 1). Les séquences vidéo ont été réalisées de manière à fournir aux formés des informations supplémentaires sous la forme d'étiquettes qui apparaissent en surimpression sur la vidéo (Figure 1).



Figure 1 : Copie d'écran de la plateforme de formation Module 1 - Activité 1

2.2 Activité 2 : signifier et analyser une expérience professionnelle

Lors de cette activité de formation, les formés sont invités à signifier et analyser à partir de la règle qui leur a été initialement enseignée une activité de conseil pédagogique réalisée par un tuteur auprès d'un ES. Pour ce faire deux extraits vidéo sont proposés par la plateforme. La Vidéo 3 est un extrait de l'activité d'enseignement d'un ES en classe. La Vidéo 4 est un

Figure 2 : Copie d'écran plateforme de formation Module 1 - Activité 2

extrait d'ECP réalisé entre cet ES et son tuteur. Cet extrait d'ECP a été sélectionné, car il est relatif à l'extrait de classe (Vidéo 1) et propose une activité de tuteur suivant la règle objet de la formation (Figure 2).

Lors de cette activité de formation, les TN sont invités à réaliser un triple travail :

- Dans un premier temps, les TN visionnent la Vidéo 3. Il est attendu d'eux qu'ils (i) identifient la nature de la difficulté professionnelle rencontrée par l'ES en classe et (ii) sélectionnent un objet de formation envisageable ensuite lors de l'ECP à suivre.
- Dans un deuxième temps, les TN sont invités à visionner la vidéo 4. Il leur est alors demandé (i) d'identifier la règle de métier suivie par le tuteur lors de son activité de conseil pédagogique et (ii) d'analyser cette activité compte tenu de ce qui leur a été enseigné en amont.
- Dans un troisième temps, les TN sont invités à déposer leur analyse sur la plateforme. Les différentes analyses déposées sont des ressources potentielles pour le temps de formation à venir, mené en présentiel avec le FU. Il est demandé à ce dernier de préparer son activité de formation à partir des analyses déposées par les TN.

2.3 Activité 3 : simulation de l'expérience professionnelle

Lors de cette activité de formation, les TN simulent les premières étapes attendues du conseil pédagogique enregistrées par webcam dans les conditions du direct. L'objectif est de placer les formés dans les conditions les plus proches possible de l'activité ordinaire du conseil pédagogique. La simulation est enregistrée directement sur la plateforme.

L'aménagement de la plateforme est identique au précédent. Les TN disposent de deux séquences vidéo (Vidéo 5 et Vidéo 6). La Vidéo 5 est un extrait de classe d'un ES et la Vidéo 6 est un extrait du début d'ECP correspondant entre l'ES et son tuteur.

L'Activité 3 est structurée en deux temps.

- Au premier temps, les TN visionnent la Vidéo 5 de l'ES et l'extrait du début d'ECP (Vidéo 6). Ce début d'ECP permet aux formés de prendre connaissance de l'objet de formation retenu par le tuteur et sur lequel les TN devront s'appuyer pour mener leur simulation.
- Au second temps, les TN simulent le conseil pédagogique, notamment les premières étapes avant que ne s'engage une discussion avec le stagiaire. Les conditions de réalisation du direct conditionnent fortement l'activité de préparation nécessaire pour s'engager dans une activité de conseil pédagogique. Lorsqu'ils ont terminé l'enregistrement de leur simulation, ils peuvent la revoir, mais ni recommencer l'enregistrement, ni l'effacer. Ils sont donc placés dans les conditions réelles de réalisation du conseil pédagogique jusqu'au moment où ils devront engager la discussion avec l'ES (Figure 3).

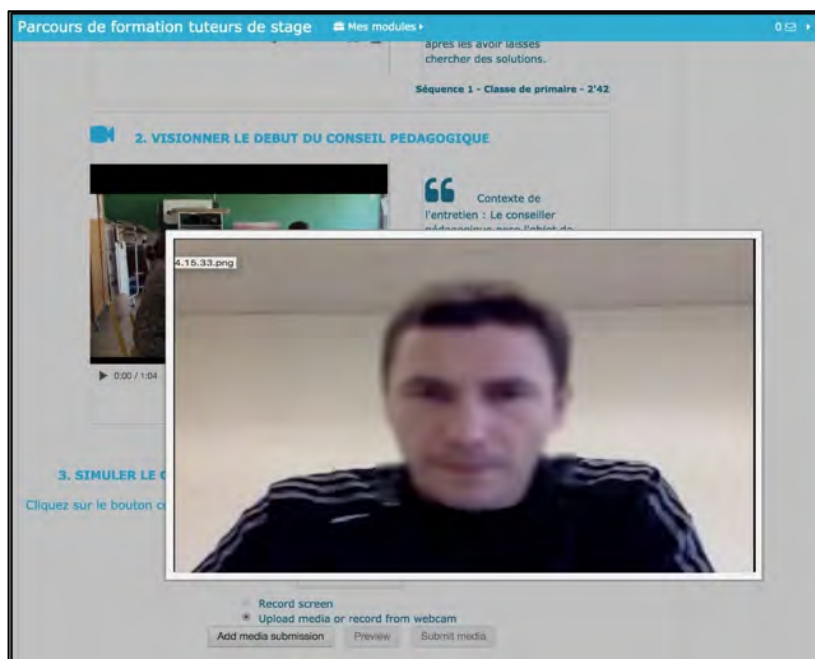


Figure 3 : Copie d'écran plateforme de formation Module 1 - Activité 3

- Au troisième temps, les TN analysent leur simulation du conseil pédagogique en visionnant leur simulation et la fin de l'ECP visionné précédemment (Vidéo 6).

2.4 Activité 4 : analyse de la simulation de l'expérience professionnelle

Lors de cette activité de formation, l'objectif poursuivi consiste à engager de nouveau la capacité des formés à analyser une expérience professionnelle de conseil pédagogique et leur propre simulation. Ils disposent pour cela de l'exemple déployé par un tuteur expert (Vidéo6) et de leur propre simulation.

L'aménagement de la plateforme présente de nouveau deux extraits vidéo (la fin de la Vidéo 6 et leur simulation). La première leur permet de visionner l'extrait d'ECP dans sa totalité. La seconde vidéo (la simulation) leur permet de visionner et d'analyser leur simulation.

Enfin les formés déposent sur la plateforme l'analyse manuscrite qu'ils ont réalisée sur leur simulation du conseil pédagogique. La simulation et les analyses ainsi déposées deviennent des substrats potentiels de formation puisqu'elles sont accessibles par tous les acteurs engagés dans le dispositif.

3 Étape 3 : formation en présentiel avec le formateur universitaire - synchrone

Lors de cette Étape 3 (ESPE) le FU réalise une séquence de formation en présence des TN visant à lever les principales mésinterprétations constatées à la lecture des différentes activités de formation menées sur la plateforme.

Il engage un travail de finalisation de l'apprentissage des apports théoriques sur chacune des activités du métier d'enseignant abordées. Ne pouvant pas traiter l'ensemble des analyses lors de la séquence de formation, il s'appuie sur la diversité des analyses pour lever les incompréhensions et aider à l'apprentissage de chacun.

Lors de cette étape, les formés sont regroupés avec le FU lors d'un temps de formation collectif destiné à discuter le travail d'analyse et de simulation réalisée par les formés sur la plateforme.

Pour ce faire le FU engage de nouveaux usages de la plateforme en exploitant les fichiers numériques mis à disposition dans les espaces collectifs de dépôts et les traces d'activités des formés. Il peut diffuser en direct les textes d'analyse et permettre aux TN de reVISIONNER les séquences de simulation réalisées par les formés. Il engage par cette activité la capacité des formés à signifier et analyser de nouvelles expériences professionnelles relatives aux activités de formation (Figure 4).



Figure 4 : Formation en présentiel avec le FU

4 **Étape 4 : formation en situation aménagée dans l'établissement - asynchrone**

Lors de cette Étape 4 (Établissement), les TN mènent une activité de conseil pédagogique en situation aménagée en contexte ordinaire de pratique avec leur propre ES. À cette étape l'aménagement de la situation de formation consiste à autoriser les TN à suivre une des deux expériences enseignées (« *faire apprendre une règle de métier à un enseignant stagiaire* » ou « *aider le développement professionnel d'une règle préalablement apprise* »). L'aménagement de la situation de formation consiste simplement à faire un choix *a priori* de l'une des deux expériences pour s'engager dans cette première tentative avec l'ES. Autrement dit les TN ne disposent pas d'alternative possible pour sélectionner l'objet de formation avec leur ES, seule la nature de l'apprentissage doit faire l'objet d'une sélection en fonction du contexte.

À cette étape les TN mènent successivement trois activités professionnelles :

- La première consiste à observer le stagiaire en situation ordinaire d'enseignement en classe. Lors de cette étape les TN doivent identifier les composantes du travail jugées absentes de l'activité du stagiaire durant cette leçon et de consigner un ensemble de preuves permettant de justifier et d'étayer l'évaluation portée à l'activité de l'ES (durée 1H30).
- La seconde consiste à concevoir et structurer l'entretien de conseil pédagogique délivré à l'ES (durée 15-20').
- La troisième consiste à mener le conseil pédagogique proprement dit avec l'ES (durée 1h).

En suivant on invite les TN à déposer sur la plateforme un ou des extraits de ce conseil qu'ils jugent, eux, conformes à l'enseignement de l'expérience enseignée.

5 **Étape 5 : formation en présentiel avec le formateur universitaire**

Lors de cette Étape 5 (ESPE) un nouveau temps de formation est organisé avec le FU visant à lever les mésinterprétations observées de la règle en situation réelle de conseil pédagogique.

Le FU exploite ces traces d'activités professionnelles déposées sur la plateforme pour identifier ces mésinterprétations et structurer ce temps d'accompagnement des apprentissages

des TN. Complémentairement il s'engage auprès des TN à assurer les prochains conseils pédagogiques dans les meilleures conditions possible.

6 Étape 6 : formation en situation ordinaire en établissement

Lors de cette Étape 6 (Établissement) les TN sont invités à extraire du temps de classe de leur ES des extraits d'activité professionnelle qu'ils jugent conformes et adéquats au conseil pédagogique réalisé la semaine précédente.

À cette étape le TN devrait être en capacité de constater les résultats de leurs activités de conseil pédagogique sur l'activité déployée par l'ES en classe.

De nouveau les TN sont invités à déposer les extraits de classe qu'ils ont jugés comme étant les plus représentatifs du conseil pédagogique qui a été mené antérieurement.

Chapitre 3

Méthode de recueil des données

Ce chapitre présente la méthode avec laquelle les données ont été recueillies. Il présente successivement les participants au dispositif, il retrace les temporalités du dispositif et détaille les différentes natures de données recueillies.

1 Les participants à l'étude

Cette étude est une étude de cas. Elle a été réalisée avec deux binômes distincts regroupant chacun un TN et un ES. Un FU a aussi participé à l'étude. Le premier binôme (TN1 et ES1) a été engagé dans le dispositif du 18 novembre 2014 au 18 décembre 2014. Le second binôme (TN2 et ES2) a été engagé dans le dispositif de formation du 15 janvier 2015 au 02 avril 2015. Le tuteur novice 3 (TN3) a suivi la formation initiale de l'Étape 1 et la formation de l'Étape 2 menée à distance.

Le même FU a accompagné les deux dyades.

Les principales informations relatives à ces acteurs au moment de l'étude sont présentées plus en détail en suivant.

1.1 Le formateur de l'université

Âgé de 40 ans, le FU était professeur d'université et responsable du département EPS à l'ESPE de Toulouse. Il était responsable de l'organisation et de la mise en œuvre de la formation disciplinaire des TN placés sous la responsabilité du Rectorat. Il était impliqué dans des travaux de recherche portant sur la formation de formateurs et était acculturé aux soubassements théoriques du dispositif de formation mis en place pour l'étude.

1.2 Les tuteurs de stage

Âgée de 36 ans, la TN1 était une enseignante certifiée d'EPS titulaire depuis sept ans dans un collège de Toulouse (Haute-Garonne - 31). Au moment de l'étude, c'était sa première année d'expérience en tant que tutrice.

Âgé de 40 ans, le TN2 était un enseignant agrégé d'EPS titulaire depuis 5 ans. Il exerçait depuis sept années dans un lycée (Haute-Garonne - 31). À l'instar de la TN1, il s'agissait de sa première année d'expérience comme tuteur.

Âgée de 30 ans, la TN3 était une enseignante agrégée d'EPS titulaire depuis 5 ans dans un lycée de Toulouse. Il s'agissait également de sa première expérience de tutrice de stage.

1.3 Les enseignants stagiaires

Âgée de 24 ans, l'ES1 était certifiée d'EPS. Au moment de l'étude, elle avait une expérience d'enseignement de 22 semaines : six semaines réparties sur les années précédentes (sous forme d'observations de pratiques enseignantes en Licence STAPS) et 12 semaines de pratique accompagnée au cours de son année de professionnalisation. L'entretien de conseil

pédagogique réalisé avec la TN1 (Étape 4) faisait suite à son activité d'enseignement auprès d'une classe d'élèves de troisième dans l'activité volley-ball.

Âgée de 23 ans, l'ES2 était certifiée d'EPS. Comme l'ES1, au moment de l'étude, elle avait une expérience d'enseignement de 22 semaines : six semaines réparties sur les années précédentes (sous forme d'observations de pratiques enseignantes en Licence STAPS) et 28 semaines de pratique accompagnée au cours de son année de professionnalisation. L'entretien pédagogique réalisé avec le TN2 (Étape 4) faisait suite à son activité d'enseignement auprès d'une classe d'élèves de première dans l'activité gymnastique sportive.

1.4 Dimension éthique du dispositif de recherche

Une démarche particulière a été menée visant à nous prémunir d'éventuelles dérives éthiques liées à la mise en œuvre du dispositif et à l'exploitation des données audio et vidéo collectées. Les acteurs ont d'abord assisté à des réunions préparatoires visant à les informer clairement du dispositif et de l'implication attendue de chacun. Des autorisations de consentement conformes aux normes en vigueur⁷¹ ont ensuite été signées et archivées par tous les acteurs (enseignants et élèves des temps de classes filmés). Dans le détail nous nous sommes engagés à répondre aux exigences suivantes : (i) aucun matériau ne serait utilisé en cas de refus des acteurs concernés, à tout moment et sans nécessité de justification ; (ii) les conditions de prises de vue des temps de classe seraient réalisées dans les conditions les plus discrètes possibles ; (iii) les informations collectées seraient exploitées uniquement dans le cadre du travail de recherche ; (iv) les résultats de la recherche et des matériaux les concernant seraient transmis sur simple demande.

Une attention particulière a été portée à la préservation de l'anonymat de chacun des acteurs qui apparaissent uniquement sous forme d'acronymes.

1.5 Planification des activités de formation et de recherche du dispositif

Les activités de formation et de recherche du dispositif étaient réparties en six étapes successives. Elles se décomposent comme suit entre des activités d'enseignement, de

⁷¹ Une autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne majeure ou mineure émancipée) a été signée par tous les TN, les ES et le FU. Une autorisation d'enregistrement de l'image/de la voix (personne mineure) a été signée par l'ensemble des élèves présents lors des temps de classe. Ces documents sont accessibles à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/boite-a-outils.html>

formation, d'entretien d'autoconfrontation (EAC pour le reste du manuscrit) et des temps de classe suivis d'entretien de conseil pédagogique (Tableau 6) :

Étapes	Acteurs	Date	Heure	Lieu
Étape 1 - Enseignement ostensif en présentiel à l'ESPE				
Enseignement	TN1 - TN2 - TN3 - FU	25 et 26/09/2014	09h00-17h00	ESPE
Étape 2 - Formation à distance sur la plateforme				
Plateforme	TN1	18/11/2014	19h00-20h00	ESPE
EAC	TN1	20/11/2014	17h00-18h00	Collège
Plateforme	TN2	15/01/2015	10h00-12h30	ESPE
EAC	TN2	16/01/2015	10h00-11h30	LG
Plateforme	TN3	18/11/2014	19h00-20h00	ESPE
Étape 3 - Formation en présentiel avec le FU				
Formation N°1	TN1 - FU	21/11/2014	10h30-12h30	ESPE
EAC	TN1	25/11/2014	18h00-19h00	Collège
EAC	FU	27/11/2014	11h00-12h00	ESPE
Formation N°1	TN2 - TN1 - FU	21/01/2015	18h00-20h00	STAPS
EAC / E3	TN2	29/01/2015	10h00-11h30	ESPE
EAC / E3	FU	30/01/2015	14h00-15h30	ESPE
Étape 4 - Formation en situation aménagée en établissement				
Classe + ECP	TN1 - ES1	26/11/2014	08h30-12h00	Collège
EAC	TN1	27/11/2014	16h30-17h30	Collège
EAC	ES1	27/11/2014	17h30-18h30	Collège
Classe + ECP	TN2 - ES2	17/03/2015	18h00-19h00	LG
EAC / ECP	TN2	19/03/2015	10h00-11h30	LG
EAC / ECP	ES2	19/03/2015	13h00-14h30	LG
Étape 5 - Formation en présentiel avec le FU				
Formation N°2	FU - TN1	15/12/2014	18h00-20h00	ESPE
EAC	TN1	11/12/2014	18h00-19h00	Collège
EAC	FU	18/12/2014	20h00-21h00	ESPE
Formation N°2	FU - TN2	25/03/2015	10h00-12h00	STAPS
EAC	TN2	27/03/2015	08h00-10h00	LG
EAC	FU	27/03/2015	16H00-17h00	ESPE
Étape 6 - Formation en situation ordinaire en établissement				
Classe	ES1	03/12/2014	08h30-10h30	Collège
EAC	TN1	12/12/2014	16h30-17h30	Collège
Classe	ES2	24/03/2015	16h00-18h00	LG
EAC	TN2	02/04/2015	10h00-11h30	LG

Tableau 6 : Planning des activités du dispositif de recherche

2 Nature des données recueillies durant le dispositif de recherche

Deux types de données ont été recueillis par le chercheur. Nous distinguons en suivant les données dites « extrinsèques » des données « intrinsèques ».

Les données extrinsèques sont issues de l'enregistrement audio-vidéo des différentes séquences composant le dispositif de recherche. Ces enregistrements ont été accompagnés d'une prise de notes du chercheur réalisée lors des séquences de formation menées à distances par les formés (Étape 2) ou lors des temps de classe et d'ECP (Étape 4, Étape 6). L'enregistrement a été réalisé avec deux caméras de manière à pouvoir capter l'activité des TN devant leur écran (prise de note, navigation écran) et une autre sur l'écran de manière à pouvoir capter précisément l'activité réalisée sur la plateforme.

Les données intrinsèques renseignent l'activité des acteurs. Elles ont été recueillies lors des EAC filmés. Les extraits vidéo supports aux EAC ont été sélectionnés par carottage. Ils étaient relatifs à des séquences significatives de formation au regard de l'objet de l'étude et diffusés sur un écran qui était visionné simultanément. Ces extraits avaient une durée totale de 15 à 20 minutes.

3 Modalités de recueil de données

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

3.1 Recueil des données dites « extrinsèques »

Les données extrinsèques issues de l'enregistrement audio vidéo des différentes séquences d'enseignement et de formation du dispositif de recherche se répartissent selon deux modalités d'enregistrement. Celles réalisées dans le cadre des entretiens dits d'autoconfrontation, et celles réalisées lors des activités d'enseignement des stagiaires en classe.

3.1.1 Modalités d'enregistrement audio vidéo des enseignements en classe des enseignants stagiaires

Les leçons des ES ont été filmées en plan large afin d'enregistrer simultanément leurs activités, celles des élèves, et celles du TN positionné en périphérie de l'espace de travail. Très ponctuellement, des plans « plus serrés » ont été effectués afin d'enregistrer les activités menées auprès d'un groupe plus réduit d'élèves ou auprès d'un élève en particulier. Cet

enregistrement audio vidéo a été réalisé à l'aide d'une caméra numérique positionnée sur un pied fixe et d'un micro HF sans fil porté par les ES (photo 1 et 2).



Photo 1 : Extrait de l'activité de classe de l'ES1



Photo 2 : Extrait de l'activité de classe de l'ES2

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

Tous les ECP 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 (FU et/ou T et ES). 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 (Photo 3 et 4).



Photo 3 : Extrait de l'ECP entre la TN1 et l'ES1 – Étape 4



Photo 4 : Extrait de l'ECP entre le TN2 et l'ES2 – Étape 6

3.1.3 Modalités d'enregistrement audio vidéo des activités de formation à distance sur la plateforme

L'ensemble des enregistrements des activités menées par les TN sur la plateforme ont été réalisés dans les conditions d'une formation à distance. Pour les besoins de l'enregistrement, nous avons convenu conjointement du moment où les formés allaient utiliser

la plateforme de formation. Une caméra était disposée pour capter les activités menées par les formés sur leur table de travail et un micro HF était prévu de manière à pouvoir identifier si besoin des commentaires audio. Une autre caméra était disposée pour filmer l'écran et capter l'ensemble des opérations réalisées sur la plateforme (Photo 5 et 6).



Photo 5 : Extrait de prise de vue activité à distance – Étape 2

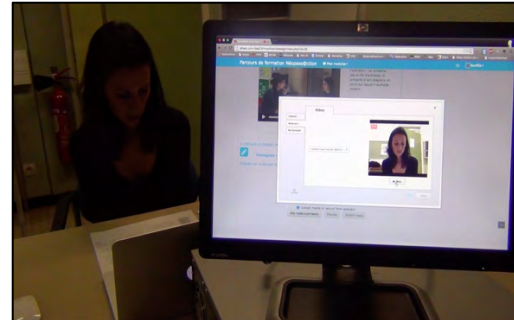


Photo 6 : Extrait de prise de vue activité à distance – Étape 2

3.1.4 Modalités d'enregistrement audio vidéo des activités de formation en présentiel

Trois caméras ont été disposées lors de ces temps de formation collectifs. Une première caméra permettait de couvrir l'ensemble de l'activité des acteurs, tandis que les deux autres capturaient les opérations réalisées sur les ordinateurs des formés (Photo 7 et 8).



Photo 7 : Extrait de prise de vue activité présentiel – Étape 3



Photo 8 : Extrait de prise de vue activité présentiel – Étape 5

3.2 Recueil des données dites « intrinsèques » lors des entretiens d'autoconfrontation

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

3.2.1 Organisation des entretiens d'autoconfrontation

À l'issue de chacun des temps constitutifs du dispositif de formation (dans un délai maximum de 48 heures), chaque participant a été invité à réaliser un EAC avec le chercheur.

Les EAC ont été réalisés à chaque étape du dispositif par l'ensemble des acteurs impliqués, excepté pour l'Étape 1.

Ces EAC 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 acteurs 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 ou deux caméras numériques, positionnées sur pied fixe enregistrant en continu, d'une part, la diffusion de l'enregistrement audio vidéo du temps de la formation des TN sur un écran d'ordinateur et, d'autre part, les verbalisations de l'acteur autoconfronté et du chercheur. Durant chaque EAC, le chercheur et l'acteur pouvaient arrêter l'enregistrement audio vidéo et revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés (Photo 9 et 10).

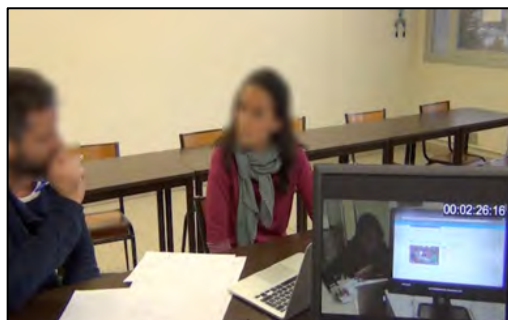


Photo 9 : Extrait de prise de vue d'EAC entre le chercheur et la TN1

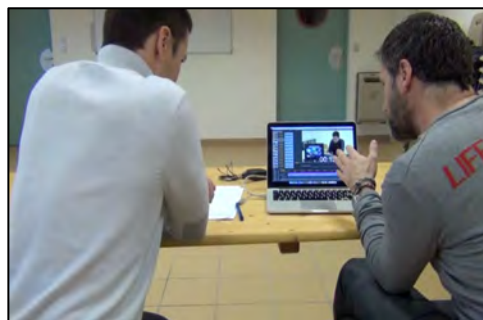


Photo 10 : Extrait de prise de vue d'EAC entre le chercheur et le TN2

Au total, 16 EAC ont été réalisés pour mener cette étude (Tableau 6). Ils étaient dans le détail répartis comme suit :

- Étape 1 : aucun EAC n'a été mené lors de cette étape.

- Étape 2 : 2 EAC ont été réalisés suite à la formation avec la TN1 et le TN2 qui vont suivre l'ensemble de la formation (la TN3 a uniquement été filmé dans l'usage de la plateforme).
- Étape 3 : des EAC ont été réalisés suite à ce temps de formation à chacun des TN et au FU. 4 EAC ont été réalisés.
- Étape 4 : 4 EAC ont été réalisés suite à l'ECP de chacune des dyades (ES-TN), soit un avec chacun des membres de chaque dyade.
- Étape 5 : 4 EAC ont été réalisés soit un avec chacun des membres de chaque triade.
- Étape 6 : 2 EAC ont été réalisés à chacun des TN.

3.2.2 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 EAC a été opéré en fonction de leur pertinence au regard des règles faisant l'objet du conseil. Ainsi, à chaque EAC, les acteurs et le chercheur ont sélectionné collectivement les extraits les plus significatifs de l'ECP ou de la leçon au regard des règles objet de formation. Il s'agissait plus précisément de retenir les extraits lors desquels les règles avaient été enseignées et/ou expliquées en ECP ou lors desquels elles avaient été suivies en leçon. Compte tenu de la multiplicité des données enregistrées, une sélection a été réalisée sur la base de quatre critères avant de s'engager dans les EAC :

- La durée de la séquence : nous avons cherché à identifier des séquences de formation suffisamment longues dans le temps (entre 5 et 10 minutes chacune pour un total de 15 à 20 minutes) ;
- La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les séquences retenues étaient celles au cours desquelles tous les acteurs étaient impliqués ;
- 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 ;
- L'intérêt de la séquence par rapport au suivi des règles enseignées, expliquées et/ou suivies dans la formation.

Avant chaque EAC, 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 on parlera sur ça. Surtout tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te*

semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'activité d'enseignement par exemple »).

Lors de chaque EAC, l'objectif du chercheur consistait à remettre en situation les 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 accédé aux critères d'intelligibilité de l'activité de l'acteur « en se faisant instruire » par lui sur la signification de son activité visionnée, et ce par l'engagement d'un questionnement permettant de soutenir une sorte « d'étayage à l'envers » (Ogien, 2007) lui permettant d'apprendre à signifier comme lui et à faire comme si c'était à lui d'agir conformément aux modes opératoires énoncés. Dans le détail, les EAC ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs au cours des séquences de formation et/ou de classe. 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 tu lui donnes 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 4

Méthode de traitement de données

Ce chapitre décrit le cadre et la procédure de traitement des données recueillies. Toutes les données recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès et al. (2008 ; 2010). Cette procédure a néanmoins été aménagée compte tenu de l'objet singulier de la recherche. Les données recueillies ont été traitées en six temps successifs présentées en suivant.

1 Retranscription *verbatim* des données

Cette étape a consisté en une retranscription *verbatim* de toutes les données intrinsèques du dispositif à l'aide d'un logiciel de reconnaissance vocale (Dragon Dictate⁷²) et d'un logiciel de retranscription *verbatim* d'entretien (Elan⁷³) (Figure 5).

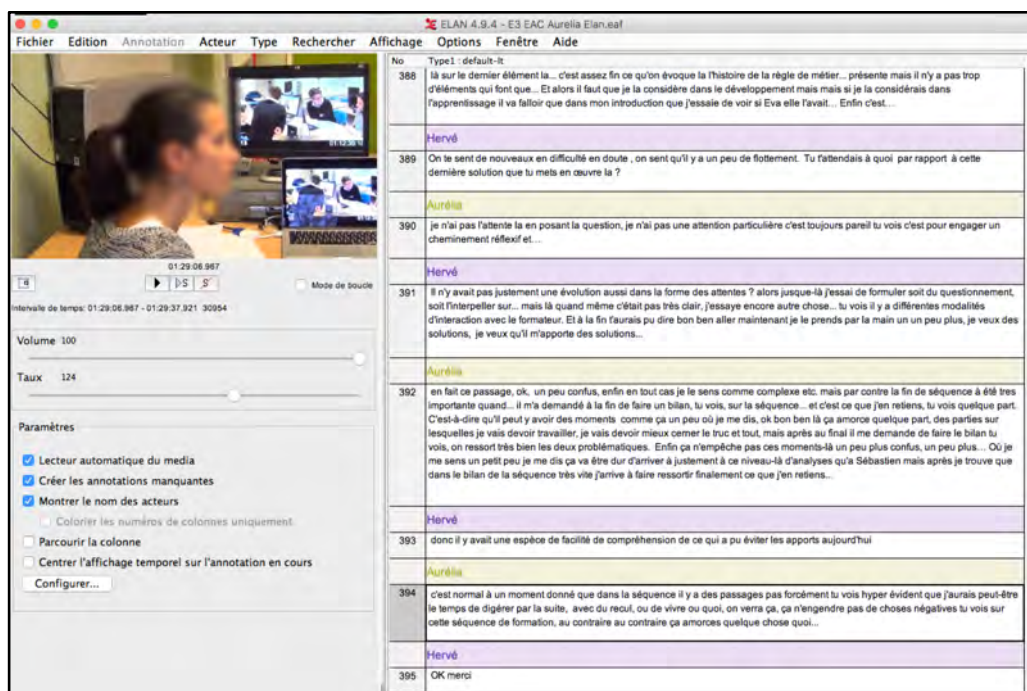


Figure 5 : Exemple de retranscription réalisée avec l'outil Elan®

Dans cette section nous présentons les résultats de l'analyse de plus de 4000 segments issus des 16 *verbatim* d'entretiens d'autoconfrontation portant sur plus de 20 heures d'enregistrement vidéo et des 16 extraits vidéo captés en classe. Parmi l'ensemble de ces données, seules celles ayant un lien avec l'objet d'étude ont été conservées. Un protocole dit « multi-volets » a ensuite été établi. Il situe dans un premier temps son articulation au sein des étapes du DHF (Tableau 7).

⁷² Dragon Dictate est une application de reconnaissance vocale accessible à l'adresse suivante : <http://www.nuance.fr/dragon>

⁷³ Elan est une application de retranscription d'entretien accessible à l'adresse suivante : <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan>

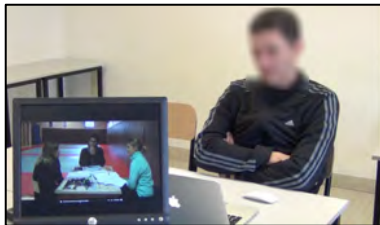
Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p align="center">Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Volet 1 Données extrinsèques recueillies lors des séquences de classe ou de formation</p>		 <p align="center">Capture d'images au sein de l'enregistrement audio vidéo de la séquence de formation, d'entretien, d'ECP ou de classe</p>		
Comportements et communications des acteurs				
<p>Volet 2 Données intrinsèques recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation</p> <p><i>TS : Je suis plutôt sur la délivrance des consignes. Moi je pense que les différentes fois j'étais gêné par deux choses. La première chose c'est que tu n'éclaires pas le pourquoi, le sens. Moi j'ai tendance à dire on rentre dans ça. On va faire le ceinturage pour telles, telles, telles raisons. Enfin tu vois les élèves n'ont pas préparé avec toi la leçon. Ils sont censés savoir l'intérêt de la situation. Parce qu'on a tendance à sous-estimer le sens.</i></p>				

Tableau 7 : Exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole « multi-volets »

Dans ce protocole, les données extrinsèques verbales ont été retranscrites et complétées par une capture d'image issue des enregistrements vidéo.

2 Découpage des données retranscrites

L'ensemble de la retranscription des EAC a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'identification par le chercheur de l'objet des règles suivies et/ou apprises par les acteurs sur les activités visionnées. Par convention, une nouvelle unité d'interaction a été créée dès que l'objet de la règle changeait.

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 ainsi que son étayage ont ensuite été identifiés. L'étayage du jugement a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre au chercheur d'accéder à la façon dont il s'y était pris pour juger les actions visionnées.

4 Formalisation des règles suivies et/ou apprises par les acteurs

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour porter son jugement a finalement été formalisée. Chaque règle a été construite à partir de l'objet du jugement porté par l'acteur autoconfronté, des éléments d'étayage de ce jugement et des résultats obtenus et/ou attendus.

D'un point de vue formel, chaque règle a été formalisée ainsi : [*« Objet »* vaut pour « ensemble des *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat que « ensemble des *éléments de résultats attendus ou constatés* »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs. Par principe, les éléments de connaissance mobilisés par les acteurs lors des EAC, pour énoncer telle ou telle activité professionnelle, ont été formalisés de façon identique aux règles suivies : [*« Objet »* vaut pour « ensemble des *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat que « ensemble des *éléments de résultats attendus ou constatés* »] (**Tableau 8**).

Exemple de présentation d'un extrait d'eac

Extrait du verbatim de l'entretien des acteurs

Extrait 1 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2 à propos de l'Étape 2 - Activité 2

1 | CH [00:45:20] : quelle activité mènes-tu à ce moment-là ?
 2 |
 3 | TN2 : je suis sur une logique critique, je suis là à essayer de voir est-ce que la
 4 | tutrice délivre correctement les consignes, suit bien les étapes que S. (FU) a
 5 | présentées, voilà comment elle mène la danse avec la stagiaire. C'est vraiment
 6 | une vision critique des choses.
 7 |

Formalisation de la règle suivie par l'acteur autoconfronté

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Avoir une logique critique » sur l'extrait de conseil pédagogique visionné **vaut pour** « voir si la tutrice observée suit bien les étapes », « évaluer si ça correspond bien à la théorie » et « faire un lien avec ce qu'on réalise soit même en situation de conseil » **ce qui obtient comme résultats** de « s'engager dans un raisonnement binaire et s'attendre à ce que ce soit très exemplaire ou que cela ne le soit pas du tout » et « parvenir à ne plus sauter certaines étapes lors de sa propre activité de conseil ».

Tableau 8 : Exemple de formalisation des règles suivies par les acteurs

5 Enquête grammaticale diachronique et synchronique

Nous avons tout d'abord mené une enquête grammaticale diachronique. Par cette dernière, nous avons cherché à retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par un seul et même acteur sur l'ensemble des séquences de formation et/ou de classe constitutives du dispositif support à l'étude. Pour y parvenir, nous avons procédé comme suit. Nous avons tout d'abord cherché à identifier les règles enseignées par les formateurs lors des différentes séquences de formation (Étape 1, Étape 3, Étape 5). A cette fin, nous avons traité les données recueillies lors de leurs EAC. Ensuite, nous avons interrogé les règles suivies par les TN lors des EAC relatifs aux mêmes séquences de formation. Nous avons enfin vérifié si les règles enseignées avaient été suivies par les TN lors des situations d'analyse de pratique ou de simulation de la pratique (Étape 2) faisant suite à la séquence de formation pendant laquelle la ou les règles avaient été enseignées, ou lors des situations de pratiques aménagées (Étape

4) faisant suite aux séquences de formation en présentiel avec le FU (Étape 3 et 5). Par convention, nous avons considéré qu'un acteur suivait la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques.

Nous avons ensuite mené une enquête grammaticale synchronique. Par cette dernière, nous avons essayé d'identifier et de formaliser les règles apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence de formation. Pour chaque séquence de formation, nous avons donc comparé les règles suivies respectivement par les TN et le FU. Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques. Notons comme réserve que cette enquête n'a pas toujours été possible, car les acteurs n'ont pas tous travaillé de façon semblable lors des EAC. Ayant la possibilité d'arrêter la séquence visionnée à tout moment de sa diffusion, ils ont pu en effet travailler sur des extraits quelque peu différents alors même que l'extrait total support aux EAC était identique pour tous les acteurs.

6 Validité des données

Successivement (i) les unités d'interaction (ii) les jugements portés et leur étayage (iii) les règles suivies pour porter les jugements (iv) les connaissances énoncées chez les TN ont été comparés et discutés par deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord.

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

PARTIE 4

RESULTATS

Au sein du programme de recherche adossé au courant de l'anthropologie culturaliste, des travaux ont déjà été menés sur l'activité d'accompagnement par les formateurs de nouveaux apprentissages chez les formés. Ces travaux montrent que l'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées demeure généralement complexe pour les formés compte tenu des nombreux tâtonnements nécessaires pour leur permettre d'agir selon les règles enseignées.

Nous allons démontrer que la nature des premiers suivis, engagés par les formés au sein du DHF support à cette étude, dépend de trois modalités principales d'accompagnement. Les premiers suivis des règles enseignées sont qualifiés « d'autonomes » lorsqu'ils sont menés à distance sur la plateforme de formation, dits « sous tutelle » lorsqu'ils sont accompagnés en présentiel par le formateur ou encore « immergés » lorsqu'ils sont menés en situation aménagée au travail.

Nous nous attachons à apprécier les effets de l'aménagement de ces activités sur la qualité de l'accompagnement des apprentissages des formés. Au sein du scénario de formation du DHF, elles seront menées alternativement à distance sur la plateforme, en présentiel accompagné du FU, puis en situation aménagée en contexte ordinaire de pratique sur la qualité de l'accompagnement des apprentissages des formés.

Les résultats détaillés en suivant ont été sélectionnés dans la mesure où ils permettent de questionner la validité de l'hypothèse auxiliaire initialement construite et à l'origine du dispositif transformatif mis en place. Ils sont présentés en deux chapitres successifs.

Deux dimensions principales de l'accompagnement des premiers suivis seront présentées et discutées. La première consiste à montrer que le DHF a d'abord permis de créer les conditions les plus favorables possible à la mise en activité de formation des formés. Ces conditions ont été pensées pour être menées à distance et en autonomie sur une plateforme de formation, en présentiel avec un formateur, ou en situation aménagée en contexte de travail. La seconde vise principalement la présentation et la discussion de l'aide déployée avant et après l'engagement des formés à agir selon la règle enseignée préalablement.

Chapitre 1

Structurer les premiers suivis de la règle enseignée au sein d'un dispositif hybride : créer les conditions de l'accompagnement des activités de formation

Ce chapitre porte sur les résultats relatifs à la nature de l'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées préalablement.

Trois modalités d'accompagnement sont successivement présentées et discutées. Elles permettent de rendre compte des activités de formation portées par un engagement progressif de certaines capacités nécessaires pour apprendre une règle et se développer ensuite à partir de son interprétation.

Nos résultats montrent, tout d'abord, que la scénarisation des activités de formation menées à distance sur la plateforme a permis aux formés de signifier puis d'analyser des situations de conseil pédagogique malgré la récurrence de certaines mésinterprétations dans le suivi de la règle enseignée.

Ensuite, certains résultats significatifs montrent que les activités de simulation du conseil pédagogique, menées en situation de formation à distance sur la plateforme, ont permis aux formés de s'engager dans des premières tentatives visant à agir selon la règle enseignée, alors que cette dernière ne semble pas toujours impacter en priorité l'activité des formés lorsqu'ils se trouvent en situation normale de conseil pédagogique.

Enfin, la scénarisation du dispositif a permis aux formés d'engager tout à la fois des activités de formation structurées et des activités d'explication émergeant des besoins des formés.

1 Des activités de formation menées à distance qui ne permettent pas toujours de lever les mésinterprétations rencontrées par les formés


Le travail de formation mené en autonomie sur la plateforme au cours des activités de révision et de premiers suivis de type analyse, ne permet pas de lever les mésinterprétations des TN, voire tend à les renforcer. Seules les séquences de formation en présentiel semblent permettre de lever les mésinterprétations des TN.

1.1 Une activité de révision qui prend le pas sur l'activité d'enseignement du formateur universitaire

L'absence du FU lors des premières activités menées par les TN sur la plateforme semble préjudiciable. Invités à s'engager dans une activité de révision de ce qui leur a été initialement enseigné en présentiel, les TN « s'auto-enseignent » finalement de nouveaux aspects de l'exemple constitutif de la règle objet d'apprentissage. Non accompagnée par les formateurs, cette mésinterprétation impacte défavorablement leur activité de signification et d'analyse des activités de conseil pédagogique. En suivant, nous cherchons à détailler et expliciter ce résultat.

A l'instant considéré, la TN1 est engagée dans l'activité de signification et d'analyse de pratique professionnelle (l'Étape 2 - Module 1 - Activité 2) proposée par le DHF. A l'occasion du visionnage des deux extraits vidéo placés à sa disposition sur la plateforme, elle prend des notes. Lorsque cela s'avère nécessaire, elle réalise des arrêts sur image et/ou des retours en arrière. Une fois le visionnage effectué et la prise de notes réalisés, la TN1 renseigne le document d'analyse mis à sa disposition en ligne. L'extrait proposé ci-dessous rend compte d'une partie de l'analyse réalisée par la TN1 et déposée sur la plateforme (Extrait 1).

Extrait 1 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 2

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p align="center">Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Suite à sa prise de notes, la TN1 renseigne la fiche analyse placée à sa disposition sur la plateforme de formation.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Extrait de l'analyse manuscrite déposée sur la plateforme par la TN1.</i></p>				
1	« D'un point de vue descriptif, la tutrice commence immédiatement sans annoncer le déroulement de l'entretien. Elle ne prend pas le temps de nommer la règle de métier.			
2	Par conséquent, elle ne propose pas d'exemple exemplaire. Elle ne porte pas de jugement et ne donne pas non plus de preuves. L'activité d'étayage est absente. L'ES interagit régulièrement durant toute la phase 1 de l'entretien.			
3	Si l'on s'attache à l'analyse de cet extrait, la tutrice impose son style en lui détaillant les trois étapes d'acquisition de la multiplication comme incontournables, non négociables. Elle ne propose pas de palettes de possibles parmi lesquels l'ES pourrait se positionner. La tutrice se laisse interrompre par l'ES à plusieurs reprises. Le besoin d'interagir de l'ES avec sa tutrice pendant la phase 1 de l'entretien paraît pousser la tutrice à vouloir asseoir ses idées. Peut-être que si la tutrice avait exigé de l'ES de ne pas l'interrompre, elle aurait été dans une posture plus favorable pour aller jusqu'au bout de son analyse. Le besoin de l'ES de l'interrompre pour se justifier et tenter d'expliquer ses difficultés met en exergue sa volonté d'exprimer sa "détresse" lors de cette situation d'apprentissage (réel/réalisé). L'ES attend peut-être à ce moment-là une part "d'humain" de sa tutrice comme par exemple, "mais comment tu te sentais toi à ce moment-là ?". »			
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

La lecture des données extrinsèques, relatives à l'analyse réalisée et déposée sur la plateforme par la TN1, permet de situer les différents éléments sur lesquels elle s'est appuyée pour juger de l'inadéquation de l'activité de conseil pédagogique visionnée. Tout d'abord, la TN1 souligne que la tutrice de la vidéo s'engage dans le conseil « *sans annoncer le déroulement de l'entretien* » (L.1). Par ailleurs, elle mentionne que l'objet de formation n'est pas correctement précisé à l'ES (« *elle ne prend pas le temps de nommer la règle de métier* » (L.2)) ce qui aboutit à la non-formalisation « *d'un exemple exemplaire* » (L.3) associé à celui-ci. Ensuite, la TN1

précise que la tutrice observée s'engage dans le conseil sans avoir porté « *de jugement associé à des preuves* » (L.3) sur l'activité de classe de l'enseignant stagiaire. Enfin, la TN1 met en avant que la tutrice observée « *impose son style* » (L.6) et par-là même ne propose pas à l'ES les différentes solutions à partir desquelles il pourrait lui-même faire son choix. La variété et la mise en cohérence des éléments exploités pour structurer cette analyse laissent à penser que la TN1 s'est engagée dans cette activité de signification et d'analyse de l'activité de la tutrice en prenant appui sur des éléments préalablement livrés en formation.

Lors de son EAC, la TN1 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle s'appuie sur les vidéos de révision placées à sa disposition sur la plateforme pour s'engager et réaliser le travail qui lui est demandé. Plus exactement, elle dit s'appuyer tout particulièrement sur le second extrait qu'elle a pu visionner. Cet extrait de révision lui a proposé un exemple de conseil pédagogique considéré en adéquation avec les éléments de formation enseignés préalablement par le FU en présentiel (« *refaire le lien avec la vidéo qu'on a vue avant* ») (Extrait 2).

Extrait 2 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 2 - Activité 2

- 1 | CH [00:56:33] : *qu'est-ce que tu fais ?*
 2 | TN1 : *je commence par prendre des notes assez descriptives de ce qu'elle (la tutrice)*
 3 | *dit, de ce que je vois, du positionnement des élèves, etc., et puis peu à peu tu vois*
 4 | *j'essaie de... du coup de refaire le lien avec la vidéo qu'on a vue avant, avec l'his-*
 5 | *toire de l'objet de formation. Donc des mots élèves, des mots enseignant, je com-*
 6 | *mence à essayer de faire le lien avec la vidéo qu'on a vue précédemment*
 7 | CH : *d'accord, lien avec la vidéo, donc d'exemple (la vidéo exemple) ?*
 8 | TN1 : *oui*
 9 | CH : *d'accord*
 10 | TN1 : *j'essaie de faire des ponts, de les trouver...*
 11 | CH : *et c'est quoi faire des ponts faire des liens ?*
 12 | TN1 : *hé bien ce qui m'avait fait sens au début. Les trois axes pour appréhender la*
 13 | *démonstration. J'essaie de retrouver le sens, les contenus, et l'organisationnel.*
 14 | *J'essaie de retrouver, tu vois, ces éléments qui ont été présentés pour expliquer*
 15 | *l'objet de formation (...)*
 16 | CH : *et quand tu dis retrouver ?*
 17 | TN1 : *hé bien qu'à travers son intervention (à la tutrice), à travers ce qu'elle veut*
 18 | *faire, est-ce que je suis à même, par exemple, tu vois, si je dois lui faire un entre-*
 19 | *tien-conseil après à cette collègue, est-ce que je suis à même de lui dire : « alors*
 20 | *voilà l'aspect du sens oui tu y es parvenue, l'aspect des contenus et bien pas forcé-*
 21 | *ment parce que »... je commence par rapport à ce qui a été vu dans la vidéo pré-*
 22 | *cedente et j'essaie de structurer un petit peu mon regard sur ça.*
 23 | CH : *et donc ça va alimenter la façon dont tu observes la vidéo, dont tu visionnes la*
 24 | *séquence ?(...)*
 25 | TN1 : *je pars vraiment sur des axes d'analyse qui s'éloignent un peu de l'objet de*
 26 | *formation (...)*

27 | *CH : comment finalement tu juges cette activité-là que tu fais à ce moment-là ?*
 28 | *TN1 : je commence quand même à prendre du recul de manière un peu plus précise*
 29 | *sur l'activité de l'enseignante novice. En tout cas ça m'a préparé à rentrer dans*
 30 | *une logique d'observation. J'arrive quand même assez vite à trouver des axes*
 31 | *d'analyse.*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 rend compte de son expérience au chercheur en suivant la règle :

« Analyser l'extrait vidéo de conseil pédagogique » vaut pour « faire le lien entre les notes descriptives prises au visionnage et la vidéo exemple de révision » et « trouver les axes proposés en formation dans l'activité de conseil visionnée » ce qui obtient comme résultat de bien « structurer » ce que l'on écrit.

Lors de son EAC, la TN1 précise au chercheur qui l'interroge qu'elle s'appuie sur les vidéos placées à sa disposition, et notamment la vidéo d'exemple de pratique ordinaire, pour réviser la formation menée avec le FU à l'Étape 1 et réaliser le travail qui lui est demandé. Plus exactement, elle dit tout particulièrement s'appuyer sur la vidéo proposant un exemple de conseil pédagogique considéré comme respectant les éléments de formation enseignés par le FU (*« refaire le lien avec la vidéo qu'on a vue avant » (L.6)*).

En suivant cette règle, la TN1 souligne l'importance de l'activité de révision qui lui a été proposée comme première activité au sein de l'Étape 2 du DHF. Son activité d'analyse est en effet largement tenue *« par les axes » (L.12)* qu'elle a relevés dans la seconde vidéo de révision de la formation. Son analyse consiste plus exactement à (i) essayer de *« trouver ces axes » (L.25)* dans l'activité visionnée de la tutrice sur laquelle elle a pris des *« notes descriptives » (L.2)* et (ii) de rendre compte par écrit de leur présence ou de leur absence. En procédant ainsi, la TN1 s'attend à proposer une analyse plus structurée.

L'analyse de cet extrait permet de mettre en évidence que l'activité de signification et d'analyse menée par la TN1 est davantage étayée par ce qu'elle a pu visionner sur la plateforme de formation lors de ses révisions que par ce que le FU lui avait enseigné initialement. Ce sont en effet des éléments puisés lors de la révision qui lui permettent de porter un jugement justifié sur l'activité de la tutrice. Il est à noter ici que contrairement à la formation proposée par le FU, l'exemple vidéo proposé aux TN pour réviser était un exemple concret de conseil pédagogique. Il avait été sélectionné compte tenu de son adéquation avec les attentes initialement fixées par le FU. Concret, cet exemple est donc utilisé par la TN1 pour signifier et analyser l'activité de la tutrice. Elle s'appuie en particulier sur trois aspects qu'elle a pu observer lors de sa révision

et qui, selon elle, ont permis au tuteur de mener une activité de conseil structurée et par-là même d'être efficace. Elle cherche ainsi à « *retrouver le sens, les contenus, et l'organisationnel* » (L.12)) dans les propos de la tutrice.

A ce niveau, une première discussion peut être engagée sur ce qui a fait exemple dans l'activité de la TN1. Alors que la vidéo placée à disposition des TN était proposée pour leur permettre de visionner l'usage en contexte ordinaire de travail des aspects de la règle préalablement enseignée, il se trouve que la TN1 signifie des éléments de contexte. Elle signifie en effet, comme précisé au-dessus, trois aspects (« *le sens, les contenus et l'organisationnel* » (L.13)) qui ne relèvent pas en réalité d'une contextualisation de la règle observée par le tuteur. Autrement dit, lors de son activité de révision la TN1 signifie davantage des aspects liés à la contextualisation des suivis de la règle que des aspects enseignés initialement de façon générique par le FU. On peut donc considérer que l'activité de révision nourrit à ce niveau une mésinterprétation chez la TN1.

Sur le plan théorique, une question se pose en termes de construction et d'enseignement des aspects constitutifs de la règle enseignée. Qualifiées de théoriques par le FU, les deux règles enseignées sont en réalité pleinement situées à la situation de formation menée en présentiel. La question qui se pose alors est donc celle de la possibilité de recouvrement entre les exemples constitutifs des règles lorsque ces dernières sont enseignées et celles ensuite réellement suivies en contexte de conseil pédagogique. Le résultat détaillé en amont montre toute la nécessité de ce travail de recouvrement sans quoi les formés se saisiront sans doute plutôt, comme c'était le cas pour la TN1, d'exemples concrets proposés sous forme d'extraits vidéo sans même distinguer ce qui relèverait de la règle ou de sa contextualisation.

Ce résultat permet par ailleurs de discuter de la qualité de l'enseignement ostensif mené initialement par le FU. Sans entrer ici dans une réelle interprétation de cette activité d'enseignement puisque nous ne l'avons pas encore étudiée, il est toutefois possible de s'interroger sur son utilité. La TN1 s'appuie plutôt sur l'exemple de suivi de la règle qui lui est proposé en révision pour entrer dans l'activité de signification et d'analyse qui lui est demandée. A ce titre, il est possible de considérer que l'activité de révision, menée par la TN1 sur la plateforme de formation, relève davantage d'une activité d'(auto)enseignement de la règle que d'une activité d'explication comme cela était envisagé. Ceci ne remet pas en question la nécessité de l'enseignement ostensif initialement mené. Nous avons en effet pu constater que lors de cet (auto)enseignement la TN1 s'auto-adresse certains aspects de l'exemple visionné et

alimente finalement une mésinterprétation qui interférera ensuite avec l'ensemble des activités qu'il mènera en autonomie sur la plateforme.

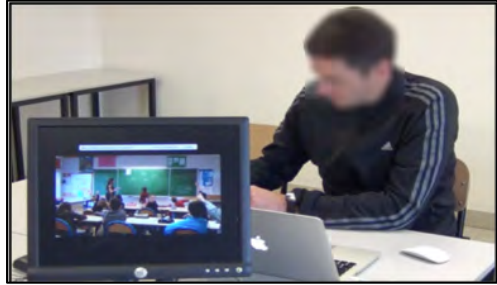
1.2 Des premiers suivis partiels des règles préalablement enseignées lors des temps de formation en présentiel

Le détail du résultat suivant permet de montrer que les activités de formation menées par les formés au sein du DHF, leur ont permis de n'engager que partiellement un suivi des règles préalablement enseignées en présentiel par le FU.

Lors de l'Étape 2 - Module 1- Activité 2, les TN ont réalisé des activités successives dont l'objectif était l'accompagner progressif vers l'apprentissage effectif des règles préalablement enseignées. Lors de l'une de ces activités, ils devaient signifier et analyser une activité réelle de conseil pédagogique filmée et déposée comme support sur la plateforme. Plus précisément, ils avaient plus à leur disposition deux extraits audiovidéo. Le premier extrait (Vidéo 1) était relatif à l'activité de classe d'une ES engagée dans une séquence de mathématiques en classe de cours élémentaire. Le second extrait (Vidéo 2) correspondait à l'entretien d'ECP entre cette ES et son tuteur suite à la leçon. Il était attendu que les formés visionnent les deux extraits puis s'engagent dans une activité visant à signifier et analyser l'extrait de conseil pédagogique (Vidéo 2) compte tenu de ce qui leur avait été enseigné préalablement (Étape 1) et de ce qu'ils avaient pu réviser précédemment (Étape 2 - Activité 1).

A l'instant considéré, lorsqu'il est engagé dans cette activité de formation, le TN2 visionne les deux séquences vidéo sur la plateforme. Pour cela, il exploite les principales fonctions proposées par le lecteur de la plateforme (lecture, pause, retour et avance rapide) et prend des notes. Suite à ce visionnage, le TN2 s'engage dans le travail d'analyse qui lui est demandé. Pour étayer ce travail, trois consignes sont formulées sur la plateforme de travail : « 1. Signifier ce que vous observez dans la vidéo en termes d'activité de conseil pédagogique » ; « 2. Juger cette activité en référence au modèle rappelé lors du cours précédent » ; « 3. Justifier votre jugement, étayer le jugement compte tenu des éléments de formation » (Extrait 3).

Extrait 3 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 2

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p align="center">Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>TN2 réalise l'Activité 1 qui consiste à signifier et analyser un extrait d'ECP.</p>				
<p align="center">Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le TN2 visionne l'extrait de classe du TP1. Il visionne l'extrait d'ECP tout en prenant des notes.</i></p>				

Lors de son EAC, le TN2 précise au chercheur qui l'interroge qu'il cherche à agir conformément aux étapes « *qu'a présenté S. (le FU)* » lors de la formation en présentiel et qu'il a pu réviser lors de l'Activité 1 (activité de révision sur la plateforme) de l'Étape 2 (Extrait 4).

Extrait 4 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2 à propos de l'Étape 2 - Activité 2

- 1 CH [00:45:20] : *quelle activité mènes-tu à ce moment-là ?*
- 2 TN2 : *je suis sur une logique critique, je suis là à essayer de voir est-ce que la tutrice*
- 3 *délivre correctement les consignes, suit bien les étapes que S. (FU) a présentées,*
- 4 *voilà, comment elle mène la danse avec la stagiaire. C'est vraiment une vision*
- 5 *critique des choses.*
- 6 CH : *tu as plutôt une approche un peu critique ? (...)*
- 7 TN2 : *non pas forcément critique, c'est pas forcément négatif. C'est-à-dire que j'es-*
- 8 *saie de l'évaluer plutôt que critiquer si tu préfères. Évaluer et savoir si ça corres-*
- 9 *pond, je cherche les correspondances avec ce qui était attendu dans la théorie si*
- 10 *tu veux. Donc est-ce qu'elle fait bien ça ?*
- 11 CH : *donc tu regardes quoi ?*
- 12 TN2 : *je fais, forcément je fais un parallèle avec ce que je fais, moi... Je me suis*
- 13 *rendu compte que j'avais tendance parfois à griller les étapes. Tu vois ce qu'a*
- 14 *expliqué S. (FU), j'allais parfois trop vite à la solution et grillais les étapes. Donc*
- 15 *je me dis voilà là, je vais peut-être pouvoir voir justement quelqu'un qui fait atten-*
- 16 *tion à respecter les étapes. Et du coup de montrer que c'est efficace si on ne grille*
- 17 *pas les étapes, ça va être plus efficace. Ce que fait S. très bien quand il fait sa*
- 18 *démonstration magistrale avant. (...)*
- 19 CH : *et donc tu t'attends à quoi par rapport à l'observation de cette séquence ?*
- 20 TN2 : *je m'attends à ce que ça soit... En fait, j'ai tendance à un raisonnement un peu*

21 | *binaire presque en me disant : soit c'est très exemplaire, soit ça l'est pas du tout...*
 22 | *Là pour moi c'est loin d'être exemplaire. Mais il y a quand même des bonnes choses*
 23 | *à garder. Si je discutais avec la conseillère péda, si je devais conseiller la conseil-*
 24 | *lère péda, je ne viendrais pas en disant que tout ne va pas... Forcément, il y a des*
 25 | *choses qui sont bien dans ce qu'elle fait. Je le reconnais d'ailleurs, mais heu...là il*
 26 | *y a un truc qui me choque dans ce qu'elle fait et c'est ça que je note, je me dis il ne*
 27 | *faut pas faire ça. Donc là je note ce qui vraiment là..., autant, si tu veux j'ai compris*
 28 | *ce qu'il fallait faire, S. a démontré ce qu'il fallait faire, il y a des choses que j'ai*
 29 | *bien retenues, le fait voilà, d'être plus progressif, de pas sauter certaines étapes*
 30 | *avant d'aller à la solution, donc voilà..., et là ce qui me choque c'est qu'elle laisse*
 31 | *la stagiaire trouver... Elle devient très vite très passive, elle laisse la stagiaire*
 32 | *trouver et développer la solution !*

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Avoir une logique critique » sur l'extrait de conseil pédagogique visionné **vaut pour** « voir si la tutrice observée suit bien les étapes », « évaluer si ça correspond bien à la théorie » et « faire un lien avec ce qu'on réalise soi-même en situation de conseil » **ce qui obtient comme résultats** de « s'engager dans un raisonnement binaire et s'attendre à ce que ce soit très exemplaire ou que cela ne le soit pas du tout » et « parvenir à ne plus sauter certaines étapes lors de sa propre activité de conseil ».

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 précise qu'il s'appuie sur ce qui lui a été enseigné antérieurement pour signifier et analyser l'activité de conseil pédagogique qui lui est donné à visionner. Il s'engage dans une « *logique critique (...) pour essayer de voir (...) si la conseillère suit bien les étapes* » (L.2). Pour ce faire, il propose « *d'évaluer* » (L.8) si l'activité de conseil menée par la tutrice visionnée « *correspond avec ce qui était attendu dans la théorie* » (L.8). Le TN2 engage donc une activité d'analyse à partir d'une expérience étalon préalablement enseignée. Il parvient donc à s'engager dans des premiers suivis de la règle enseignée pour signifier et juger d'une activité professionnelle. Plus exactement, il s'appuie sur la « *théorie* » « *qu'a expliquée S.* » (le FU) (L.13), et plus particulièrement sur l'un des aspects de l'exemple (« *les étapes à respecter* ») pour réaliser le travail qui lui est demandé.

Il est intéressant de souligner que le TN2 s'engage dans cette activité avec une attente particulière. En effet, il souhaite profiter de cette dernière pour améliorer sa propre activité de conseil parce qu'il sait justement ne pas forcément respecter ce qui est attendu (« *j'ai tendance*

parfois à griller les étapes » (L.29)). Autrement dit, le TN2 a pour intention d'améliorer sa propre pratique de conseil à partir de l'activité d'analyse qu'il mène sur la plateforme.

Deux éléments de discussions peuvent être avancés. D'abord, le résultat montre que le TN2 s'engage dans cette activité à partir de ce qu'il a pu signifier de la règle enseignée antérieurement. Il se trouve qu'une mésinterprétation de cette règle existe puisqu'il sort de l'activité de révision avec un exemple de la règle essentiellement constitué des étapes de conseil. Les autres aspects n'ont donc pas été significatifs pour lui. Autrement dit, il s'engage bien dans des activités de signification et d'analyse, mais il le fait à partir d'une règle qui ne correspond pas exactement, dans ses aspects constitutifs, à celle qui a été enseignée. En d'autres termes, il est ici possible de souligner que ce n'est pas parce que le DHF permet aux formés de réviser la règle enseignée qu'il ne faut pas pour autant s'assurer qu'il n'y ait pas de mésinterprétation avant de les placer en situation de formation.

Le deuxième élément de discussion concerne le constat selon lequel le TN2 ne s'engage pas avec la seule intention de faire ce que l'on attend de lui. Il veut profiter de ce travail pour améliorer sa propre pratique de conseil pédagogique. On notera que cette pratique n'est, ici, que postulée par lui-même, puisqu'aucun travail n'a réellement été fait pour qu'il s'en saisisse pleinement et avec justesse. Il considère ne pas respecter les étapes, mais ce n'est pas là qu'une impression. La question de la validité de cette impression a toute son importance et va ensuite peser sur son engagement.

2 Un dispositif de formation hybride qui présente des limites pour accompagner les activités de formation menées en autonomie par les formés


Les résultats détaillés en suivant permettent de valider l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement de l'apprentissage des TN peut être structuré selon une trajectoire initiée par l'engagement de leurs capacités à signifier une réalité professionnelle, puis à l'analyser et enfin à la réaliser en contexte aménagé lors d'une simulation.

2.1 Une activité de simulation de la règle enseignée irriguée par les activités de signification et d'analyse réalisées en amont

Lors de l'Étape 2 - Module 1 - Activité 3, il était attendu des TN qu'ils s'engagent dans une activité dite de simulation d'un début d'ECP. Pour ce faire, ils disposaient de nouveau de deux extraits vidéo. Le premier était un extrait de la séquence de classe d'un ES. Le second correspondait au début de l'ECP mené par ce dernier et son tuteur suite à la leçon. Après avoir visionné ces deux extraits, les TN devaient préparer une activité de conseil pédagogique puis la réaliser sous la forme d'une simulation. Cette simulation était enregistrée directement sur la plateforme afin d'être exploitée ultérieurement lors d'un temps de formation en présentiel avec le FU.

A l'instant considéré, la TN1 est engagée dans son activité de simulation de l'ECP. Plus précisément, elle délimite l'objet de formation (« *aménager son enseignement* » et notamment « *l'organisation matérielle* » de la leçon) sur lequel elle souhaiterait ensuite conseiller l'ES (Extrait 5).

Extrait 5 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p align="center">Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>TN1 réalise une simulation d'une activité de conseil pédagogique sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 est engagée dans la simulation du conseil pédagogique. Elle formalise l'objet de formation qu'elle souhaiterait travailler.</i></p>				
1	TN1 [00:02:28] : Par contre si on s'attache à observer précisément la règle de métier			
2	« aménager son enseignement » et notamment l'item « organisation matérielle », on			
3	s'aperçoit que tu as mis en place des choses au niveau matériel qui a desservi les ap-			
4	prentissages de manière directe ou indirecte. Et en tout cas ça ne va pas. En effet sur			
5	la séquence que j'ai pu observer, on voit que l'organisation matérielle que tu proposes			
6	est inadaptée. Si tu anticipes cette organisation matérielle, tu obtiendras un meilleur			
7	impact sur les apprentissages de tes élèves. Tu dois le faire ainsi, tu dois anticiper ton			
8	organisation pour éviter cet écueil.			

L'analyse de ces données extrinsèques permet de constater que lors de cette activité de formation, la TN1 situe précisément, comme cela le lui avait été préalablement enseigné, un objet de formation à l'ES, en l'occurrence ici « *aménager son enseignement* » (L.2). De façon complémentaire, la TN1 associe par ailleurs à cet objet un jugement d'inadéquation (« *ce que tu proposes est inadapté* »). Elle considère en effet que ce qu'elle a pu visionner en matière d'aménagement de l'enseignement « *ça ne va pas* » (L.4) et ce d'autant plus que cela a des conséquences importantes sur les apprentissages des élèves, puisqu'elle considère que l'ES a « *mis en place des choses au niveau matériel qui a desservi les apprentissages de manière directe ou indirecte* » (L.3)). On peut enfin constater que la TN1, contrairement à ce qui lui a été enseigné, n'apporte pas de preuves pour asseoir son jugement.

Lors de son EAC, la TN1 précise essentiellement au chercheur qui l'interroge son intention de bien poser l'objet de formation comme on le lui a enseigné. Elle cherche à bien structurer son activité de conseil et à bien se faire comprendre (Extrait 6).

Extrait 6 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN. Étape 2 - Activité 3

- 1 | CH [00:01:35] : *qu'est-ce que tu viens de faire ?*
 2 | TN1 : *je viens de cibler, enfin de poser la règle de métier et puis je commence à*
 3 | *porter un jugement, à essayer de donner un exemple exemplaire. Par la suite je*
 4 | *suis tout mon petit déroulement qui fait que je peux progressivement amener l'en-*
 5 | *seignante novice à comprendre où on va en venir.*
 6 | CH : *donc poser la règle c'est mobiliser l'ensemble des étapes dont tu me fais part*
 7 | *?*
 8 | TN1 : *ouais poser la règle engendre du coup toute une série d'étapes : un jugement,*
 9 | *les conséquences sur l'apprentissage, l'exemple exemplaire, est-ce qu'elle est*
 10 | *adaptée, absente, tout ça. Enfin, ça enclenche plein de choses.*
 11 | CH : *plein de choses ?*
 12 | TN1 : *ben tu as les deux versants. De mon côté ça me permet de bien structurer ma*
 13 | *pensée et de l'autre côté je trouve, oui, que ça permet à l'enseignant novice de,*
 14 | *lui aussi, prendre le temps de comprendre ce qu'on est en train de poser. Toutes*
 15 | *ces étapes-là.*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Poser la règle de métier » **vaut pour** « s'engager dans toute une série d'étapes : un jugement, les conséquences sur l'apprentissage, l'exemple exemplaire, est-ce qu'elle est adaptée, absente, tout ça » **ce qui obtient comme résultats** de « bien structurer sa propre pensée » et « d'amener l'ES à comprendre où on veut en venir ».

Lors de cet extrait, la TN1 précise au chercheur que finalement, délimiter l'objet de formation en « posant la règle de métier » (L.2), l'amène à suivre un « petit déroulement » (L.4) qu'elle semble avoir elle-même construit. Dans le détail, l'analyse de l'activité de la TN1 permet de mettre en évidence qu'elle prend appui sur des aspects de la règle enseignée, comme par exemple « porter un jugement », « donner un exemple exemplaire » et finalement suit « toute une série d'étapes » qui lui ont été préalablement enseignées ou qu'elle a pu vivre lors des diverses situations de formation antérieures.

Ce résultat permet de mettre en exergue que la TN1 est donc en capacité de signifier et d'analyser des expériences professionnelles de conseil pédagogique. Le résultat montre aussi que, compte tenu de ce qui lui est proposé, la TN1 est capable d'observer la pratique de classe d'un ES, mais rencontre plus de difficultés à observer une activité de conseil. La TN1 semble

faire un choix concernant l'objet de travail pour s'engager dans une activité partielle de conseil pédagogique avec l'ES, dans la mesure où elle ne redéploie que les principaux aspects de la règle enseignée. Elle précise au chercheur que, tel qu'on a pu le lui enseigner en formation en amont, cette expérience professionnelle lui permet de mieux structurer « *sa pensée* » et donc, au final, d'être certainement plus pertinente dans son activité de conseil. Parallèlement, elle souligne que cette façon d'agir devrait aussi permettre à l'ES de « *progressivement comprendre où on va en venir* » (L.4) et de profiter ainsi de l'accompagnement proposé par le tuteur.

Il ressort de ce résultat que les expériences passées de formation semblent étayer l'activité de la TN1. Cette dernière s'engage en effet dans une activité particulière de suivi qui consiste à « *réaliser* » la règle, après avoir engagé des suivis de type « *être capable de signifier et de juger une pratique professionnelle* ». Un point de discussion envisageable concerne ici la sélection des aspects de la règle enseignée pour signifier l'expérience visionnée. La TN1 ne précise pas au chercheur si l'expérience qui semble étalonner son activité d'analyse est celle enseignée à l'Étape 1 (temps d'enseignement en présentiel) ou celle qu'elle vient de réviser à l'Étape 2 (temps de révision), voire les deux.

Un second point de discussion est étayé par l'absence exhaustive d'accompagnement des activités menées sur la plateforme. Cette absence ne permet pas véritablement d'apporter de solution d'accompagnement aux formés. Autrement dit, l'aménagement de la situation de formation ne permet pas le suivi adéquat de l'ensemble des aspects de la règle enseignée préalablement. Finalement seuls certains aspects de l'exemple proposé sont exploités en situation de simulation alors qu'on pouvait s'attendre à ce que ce soit l'association de la règle enseignée par le FU à l'Étape 1 avec celle visionnée dans la vidéo exemple proposée pour réviser.

2.2 Une activité de simulation de la règle enseignée, irriguée par les activités de conseil pédagogique menées en contexte réel de travail

Lors de l'Étape 2 - Module 1 - Activité 3, la TN1 a enregistré sa simulation du conseil pédagogique sur la plateforme. Elle a présenté virtuellement à l'ES comment elle allait structurer son activité de conseil à venir. Elle a ainsi précisé vouloir organiser son propos en « *six principales étapes* » : (1) « *faire ressortir tout ce qui était positif* », (2) « *cibler la règle*

de métier », (3) « proposer un exemple exemplaire » (4) apporter des « preuves », (5) proposer des « pistes de travail », pour enfin (6) envisager une « discussion » (Extrait 7).

Extrait 7 : Extrait de formation Étape 2 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>TN1 réalise sa simulation d'un conseil pédagogique à distance sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 simule à distance le conseil pédagogique.</i></p>				
1	TN1 [00:00:00] : Alors Laura, voici la trame que l'on va suivre durant cet entretien. Il			
2	y aura 6 étapes. Dans un premier temps je vais essayer de faire ressortir tout ce qui			
3	était positif dans ta séquence de sport. Ensuite on ciblera la règle de métier que l'on			
4	va travailler. Je t'expliquerai du coup si cette règle de métier est inadaptée ou si elle			
5	était absente. Je te donnerai un exemple exemplaire, c'est-à-dire si tu as adopté une			
6	bonne attitude face à cette règle de métier que se passerait-il, quels effets sur l'ap-			
7	prentissage ? Quatrième étape je te donnerai des éléments de preuves que j'ai pu			
8	constater en train de faire. Cinquième étape j'essaierai de te donner 5 pistes de travail			
9	par rapport à ce que j'ai pu constater. On terminera donc une 6 ^{ème} étape de discussion			
10	pour essayer de voir ce qui toi te correspond par rapport à ce que je t'ai donné et			
11	peut-être si tu as d'autres pistes de travail. Voilà comment va se dérouler l'entretien.			

A ce niveau de développement, il est intéressant de mettre en évidence que lors de l'enseignement de la règle, le FU avait enseigné quatre étapes nécessaires à déployer pour mener à bien l'activité de conseil pédagogique : (i) « introduire l'objet de formation » auprès des ES, (ii) « justifier » ce choix en apportant des « preuves » issues de l'observation de l'activité de classe, (iii) « enseigner » l'objet de formation à l'ES (« nommer l'expérience à enseigner », « donner un exemple exemplaire » et envisager des « résultats attendus ») et (iv) co-construire des solutions envisagées par le tuteur avec le stagiaire. On constate que lors de sa simulation, la TN1 structure son activité autour de six étapes recouvrant pour partie celles enseignées. Certaines composantes de la règle enseignée sont absentes alors que d'autres,

présentes, n'ont pas été enseignées. C'est le cas par exemple de la première étape suivie par la TN1 consistant à « *faire ressortir tout ce qui était positif dans la séquence* » (L.2). Par ailleurs, on peut souligner que certaines étapes enseignées semblent avoir été mésinterprétées et mélangées. La TN1 propose ainsi un « *exemple exemplaire* » (L.5) sans le mettre forcément en lien avec l'enseignement ostensif de la règle objet de formation. Par ailleurs, l'apport de preuves pour asseoir le jugement est proposé par la TN1 après l'enseignement partiel de la règle, alors même que le FU avait précisé qu'il conviendrait de faire cet apport suite au jugement porté sur l'activité de classe. Finalement, la formalisation de la règle suivie par la TN1 permet de rendre compte de son niveau de mésinterprétation.

L'analyse de l'extrait qui suit permet en quelque sorte de rendre compte de l'origine de cette mésinterprétation. Il semble en effet que la TN1 se soit engagée dans les premiers suivis de la règle enseignée auprès de son propre ES (ES1), premiers suivis chargés, semblerait-il, de mésinterprétations suite à l'enseignement ostensif du FU. Ce sont ces premiers suivis de type réalisation en contexte ordinaire de travail qui alimentent aussi son activité de simulation menée sur la plateforme (Extrait 8).

Extrait 8 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 2 - Activité 3

- 1 | CH [01:32:12] : *tu fais quoi là ?*
 2 | TN1 : *j'annonce la trame de l'entretien... ce qui est très important pour moi je te*
 3 | *disais tout à l'heure*
 4 | CH : *et par rapport à ton activité sur la plateforme ?*
 5 | TN1 : *là je suis dans l'annonce de la trame, etc. Il n'y a pas d'incidence forcément*
 6 | *du temps de formation que je viens de vivre. C'est quelque chose qui s'est passé*
 7 | *entre la formation en présentiel et le début vraiment des interventions sur le ter-*
 8 | *rain (avec son ES). J'ai pas là d'incidence de la plateforme et du temps que je*
 9 | *viens de vivre encore. Je n'ai pas pris de recul...*
 10 | CH : *d'accord donc en fait quoi ?*
 11 | TN1 : *je réactive une routine professionnelle, enfin une routine ! que j'ai expéri-*
 12 | *menté que trois fois...*
 13 | CH : *donc ça veut dire quoi réactiver des routines professionnelles ?*
 14 | TN1 : *réactiver des routines professionnelles en tout cas dans tout ce qui est pour*
 15 | *les aspects méthodologiques de l'entretien.*
 16 | CH : *Comment tu juges au moins cette activité ?*
 17 | TN1 : *Avec du recul, ce que j'ai mis dans l'analyse de la deuxième simulation, je*
 18 | *trouve l'annonce des étapes trop longues, je donne trop de précisions et je peux*
 19 | *peut-être donner une annonce beaucoup plus simple. Il y aura un premier temps*
 20 | *ou j'aurais la main, on va cibler la règle de métier et on va voir ce qu'on peut*
 21 | *faire dessus. Et un deuxième temps on va discuter et essayer de trouver. Après je*
 22 | *crois que l'annonce des 6 étapes c'est un peu, en tant que conseillère pédagogique*

23 | *novice, tu vois, j'ai besoin aussi de me dire, scrupuleusement je vais suivre des*
 24 | *étapes*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 rend compte au chercheur de son activité en suivant la règle suivante :

« *Annoncer la trame de l'entretien* » **vaut pour** « *réactiver une routine professionnelle relative à des aspects méthodologiques de l'entretien* » c'est-à-dire « *des choses qu'on a mises en place sur le terrain auprès de son ES suite à la formation avec le FU* » **ce qui obtient comme résultats** de se rassurer et de bien entrer dans l'entretien de conseil pédagogique

Lors de cet extrait, la TN1 précise qu'elle est « *sur quelque chose qui a été mis en place suite à la formation du FU* » (L.6), c'est-à-dire lors de l'Étape 1 de la formation. Elle fait implicitement référence aussi à ses premières « *interventions sur le terrain* » (L.7). Autrement dit, elle « *réactive une routine* » (L.11) qu'elle semble avoir construite elle-même lors de ses réalisations en contexte de travail suite aux apports du FU et donc en amont de la formation à distance. La TN1 précise d'ailleurs à cet égard que le travail de formation mené à distance sur la plateforme n'a pas « *d'incidences* » (L.8) sur son activité de simulation.

En conséquence, trois mésinterprétations principales peuvent être identifiées. La première concerne la confusion qu'elle semble établir dans l'agencement des différentes phases de la règle présentées par le FU à l'Étape 1. Non seulement cette phase est absente de la présentation de la TN1, mais plus encore elle n'est pas menée en conformité avec ce qui a été enseigné par le FU. En effet, la TN1 évoque seulement l'idée de « *cibler la règle de métier* » (L.20) sans pour autant réaliser un véritablement enseignement ostensif qui consisterait à lier l'étiquette de la règle considérée, un exemple permettant de l'exemplariser et des résultats pouvant y être associés en cas de suivis, comme le FU le lui avait enseigné à l'Étape 1. Elle livre ensuite une succession d'actions visant à établir « *si cette règle de métier est inadaptée ou si elle était absente* » (L.4), qu'elle lui proposera « *un exemple exemplaire* » (L.5) pour finir par établir si des « *effets sur l'apprentissage* » (L.6) peuvent être constatés. En d'autres termes, la mésinterprétation porte sur la confusion entre l'enseignement de la règle et le fait de nommer la règle enseignée.

La TN1 précise au chercheur que dès l'Étape 2, elle était en capacité de poser un objet de formation conforme aux besoins de formation qu'elle avait délimités lors de l'observation de l'extrait d'activité de l'ES en classe. Mais dans le même temps, on constate qu'elle

n'évoque que certains aspects de l'expérience professionnelle enseignés par le FU et qu'il manque le temps d'enseignement de l'objet de formation préalablement délimité. La TN1 précise qu'elle tente d'organiser le début de son ECP comme le FU a pu le lui enseigner lors de la première séquence de formation du dispositif (Étape 1). *« Il n'y a pas d'incidence forcément du temps de formation que je viens de vivre. C'est quelque chose qui s'est passé entre la formation en présentiel et le début vraiment des interventions sur le terrain » (L.5).* Elle s'efforce d'annoncer une trame et ensuite de s'y tenir. Elle reproduit cette activité lors de la séquence de formation sur la plateforme (Étape 2) et ce, d'autant plus qu'elle a déjà essayé cette modalité d'entretien sur le terrain auprès de l'ES dont elle a la responsabilité (ES1).

Autrement dit, paradoxalement, l'activité de simulation de la TN1 semble maintenant davantage nourrie par les apports de la première séquence de formation que par le travail entrepris précédemment sur la plateforme de formation. A cet instant, on peut considérer que la TN1 s'est engagée dans des premiers suivis de type « réalisations », auprès de l'ES1 dont elle a la responsabilité, suite à l'enseignement ostensif du FU. Celui-ci ayant nourri des mésinterprétations qui réapparaissent finalement dans son activité de simulation menée à distance sur la plateforme de formation.

On peut enfin engager deux autres éléments de discussion concernant l'aménagement du DHF. La structuration des activités de formation ne semble pas être optimale en termes d'accompagnement des premiers suivis. Dans le détail, et paradoxalement, alors que le dispositif a été construit pour accompagner les premiers suivis de la règle enseignée, il laisse la possibilité aux formés de s'engager dans des suivis de type « réalisation » juste après l'enseignement ostensif de la règle, et ce avant même que l'accompagnement à distance puisse se faire sur des capacités d'observation, de signification et de jugement. Théoriquement parlant, et en l'état, le dispositif ne permet pas un engagement rigoureux du formé dans des premiers suivis cumulatifs et hiérarchisés comme envisagé à l'origine de sa conception. Il permet uniquement de mobiliser certaines capacités de signification, d'analyse, puis de réalisation aménagée de type simulation, avant de rendre possible le retour à la réalisation en contexte ordinaire de pratique.

2.3 Une activité de simulation de la règle enseignée irriguée par l'activité de conseil pédagogique menée sur le lieu de travail

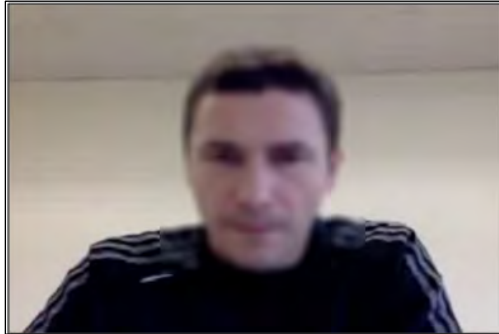
Le résultat développé en suivant montre que l'activité de simulation des formés n'est pas seulement alimentée par leurs expériences passées de formation. Elle est également alimentée par leurs expériences professionnelles en contexte de travail en établissement scolaire.

Le cas présenté en suivant s'appuie sur des données extraites de l'Étape 2 - Module 1 - Activité 3. Plus précisément, il est extrait de la séquence de formation réalisée sur la plateforme. Lors de cette séquence, les TN devaient s'engager dans une activité de simulation du conseil pédagogique visant à « *aider à l'apprentissage de règles de métier par un enseignant stagiaire* ».

Avant d'entrer dans cette activité de simulation, le TN2 avait visionné deux extraits vidéo introductifs à l'activité demandée. Le premier comportait un extrait de leçon de motricité menée avec des élèves de Grande Section de maternelle. L'ES engagé dans cette leçon rencontrait certaines difficultés dans l'organisation des conditions matérielles de sa leçon. Ces difficultés étaient principalement dues à l'inadaptation de la taille de la salle à sa disposition pour mener à bien ce type d'activité (matériel à mettre en place puis à ranger lors de chaque leçon, espace d'activité exigu compte tenu du grand nombre d'élèves, etc.). Le TN2 avait visionné l'extrait de la leçon de classe puis l'extrait de conseil pédagogique qui lui faisait suite.

A l'instant considéré, le TN2 s'engage dans son activité de simulation (Extrait 9).

Extrait 9 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le TN2 s'engage dans son activité de simulation du conseil pédagogique.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le TN2 enregistre son conseil pédagogique grâce à sa webcam.</i></p>				
1	<i>TN2 [00:00:01] : alors Laura d'après ce que j'ai pu voir de cette séance de sport, il y</i>			
2	<i>a avant tout un problème de sécurité qu'il faut que tu apprennes à gérer. D'abord,</i>			
3	<i>quelle que soit la séance de sport que tu vas proposer aux enfants, quels que soient les</i>			
4	<i>exercices que tu veux leur faire faire, tu dois t'assurer que la sécurité passive est res-</i>			
5	<i>pectée. Tu dois respecter une certaine distance par rapport aux murs qui sont autour</i>			
6	<i>et aux espaces de travail. Là par exemple il y a les portemanteaux qui sont juste der-</i>			
7	<i>rière les ateliers que tu proposes. On voit un des enfants..., tu leur demandes de sauter</i>			
8	<i>par-dessus un petit rectangle en mousse. Attention ils s'accrochent les pieds dans le</i>			
9	<i>rectangle comme ça lors de l'exercice. Ils peuvent trébucher, se cogner, venir tomber</i>			
10	<i>sur le portemanteau qui est là. Donc c'est très dangereux pour leur sécurité. Donc il</i>			
11	<i>faut absolument que tu t'assures qu'il y a des distances à respecter par rapport à tout</i>			
12	<i>ce qui est extérieur.</i>			
13	<i>Et puis aussi de la distance entre eux. Que quand tu leur demandes de faire un exercice</i>			
14	<i>tu leur dis par exemple que le deuxième il part à partir du moment où le premier est</i>			
15	<i>arrivé à tel endroit. Mais ne les laissent pas tous les uns derniers les autres rentrer</i>			
16	<i>dans l'exercice sur les petits parcours que tu avais fait parce que ce qui se passe, c'est</i>			
17	<i>qu'il y a embouteillage, parce que les élèves ont envie de faire l'exercice. Il y en a qui</i>			
18	<i>sont très motivés on le voit, mais du coup ils se gênent, ils se bousculent, ils peuvent se</i>			
19	<i>faire tomber. Là tu dois aussi t'en assurer. Ensuite, quel que soit l'exercice que tu</i>			
20	<i>proposes il faudra que tu t'assures de bien surveiller tous les ateliers, tous les exercices</i>			
21	<i>et à tout moment. Si tu as choisi de faire un atelier qui t'oblige à rester près d'eux,</i>			
22	<i>comme par exemple cet exercice où tu les faisais grimper et descendre en avant.</i>			
23	<i>Comme c'était un peu élevé et instable, tu as souhaité rester à côté de l'exercice. Moi</i>			
24	<i>je pense qu'au niveau de la sécurité tu aurais peut-être pu faire quelque chose d'un</i>			
25	<i>peu plus stable et qui permettait aux élèves de faire l'exercice sans que tu sois cons-</i>			
26	<i>tamment à côté d'eux. Mais en tous les cas tu dois pouvoir surveiller toujours. Et ça en</i>			
27	<i>tout cas c'est des règles de sécurité qu'il faut impérativement que tu respectes, quels</i>			
28	<i>que soient l'exercice et la séance sportive que tu veux faire avec les enfants.</i>			

Lors de l'extrait de son activité de simulation, le TN2 pose rapidement l'objet de formation sur lequel il souhaite travailler avec l'ES. Il lui précise « *qu'il y a avant tout un problème de sécurité qu'il faut qu'il apprenne à gérer* » (L.1). Le TN2 structure par ailleurs son activité de conseil pédagogique en trois temps. D'abord, il cible, en le justifiant, l'objet de formation qu'il a retenu. Celui-ci concerne les « *problèmes de sécurité* » des élèves (L.1 à 12). Il précise que cette préoccupation lui semble fondamentale : « *quelle que soit la séance de sport que tu vas proposer aux enfants, quels que soient les exercices que tu veux leur faire faire, tu dois t'assurer que la sécurité passive est respectée* » (L.2). Il étaye ensuite son propos en apportant à l'ES des conseils pour essayer d'accroître la sécurité des élèves en classe. Ces derniers doivent « *respecter une certaine distance par rapport aux murs* » (L.5), pour ne pas « *trébucher, se cogner, venir tomber sur le portemanteau* » (L.9). Enfin, il propose des pistes de solutions sans véritablement enseigner à l'ES ce qu'il devrait faire pour résoudre le problème de sécurité constaté lors de la leçon : « *il faut absolument que tu t'assures qu'il y a des distances à respecter par rapport à tout ce qui est extérieur* » (L.10) et « *quand tu leur demandes de faire un exercice tu leur dis par exemple que le deuxième il part à partir du moment où le premier est arrivé à tel endroit* » (L.12).

Le TN2 initie donc son activité de simulation par un objet de formation qui consiste à interroger la sécurisation de l'enseignement proposé par l'ES. Il est engagé dans une activité partiellement structurée par certains aspects de la règle enseignée par le FU comme par exemple : poser l'objet du conseil pédagogique ou encore le justifier en apportant des preuves. Par contre, son activité de conseil pédagogique, alors même que des éléments de métier absents auraient pu aisément le justifier, ne comporte pas d'enseignement ostensif d'une règle de métier.

Lors de son EAC, le TN2 précise au chercheur qu'il est engagé dans une activité au cours de laquelle il s'efforce de suivre les étapes qui lui ont été enseignées préalablement. Il a toutefois conscience du fait qu'il s'éloigne parfois des attentes fixées par le formateur (Extrait 10).

Extrait 10 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2 à propos de l'Étape 2 - Activité 3

- | | |
|---|---|
| 1 | CH [01:00:45]: tu te souviens ce que tu fais ? |
| 2 | TN2 : je fais comme si j'étais son tuteur, je l'ai fait de la même façon. J'ai repéré |
| 3 | beaucoup de choses qui n'allaient pas, et j'ai essayé de chercher d'où ça venait |
| 4 | CH : ça veut dire quoi ça d'où ça vient ? |
| 5 | TN2 : hé bien qu'est-ce qui est le point déclenchant, ou qu'est-ce qui n'a pas été |

6 *compris ou qui ne semble pas être maîtrisé par la stagiaire. Donc j'essaie de voir*
 7 *ça. Ou de voir ce qui fait que c'était mal parti. Et là par exemple, c'est un exemple*
 8 *aussi parce qu'en fait c'est brouillon, elle leur ne dit pas quelles sont ses attentes.*
 9 *Donc c'est brouillon, et ça crée des dangers assez importants, mais c'est parce*
 10 *que dès le départ elle ne dit pas quel est l'objectif finalement de ce qu'elle veut*
 11 *faire*

12 *CH : tu me dis tu repères d'abord qu'il y a des problèmes ?*

13 *TN2 : des problèmes j'en vois vite beaucoup ! Je dirais même qu'avant même que*
 14 *les élèves arrivent. Déjà quand je vois comment elle a agencé son espace et com-*
 15 *ment elle a agencé ces trucs, là déjà, je me dis ça ne va pas ! C'est pour ça que*
 16 *dans la vidéo, en fait comme là il y a beaucoup d'informations, il y a beaucoup*
 17 *de choses qui ne vont pas. Donc quand je vais être dans mon rôle de conseiller*
 18 *pédagogique face à la vidéo, j'ai essayé un minimum de structurer les informa-*
 19 *tions. Il va falloir que je structure parce que si je lui délivre tout ce qui ne va pas*
 20 *comme ça, elle va être assommée d'informations et je ne vais pas l'aider. Et dans*
 21 *la vidéo je ne me suis pas dit tiens, je vais essayer de montrer comment je suis*
 22 *bien les quatre étapes de S. (le FU). Je n'ai pas du tout fait ça alors qu'en fait*
 23 *c'est ce qui m'était demandé. (...)*

24 *CH : c'est-à-dire ?*

25 *TN2 : Je ne faisais pas ça ! parce que je trouve qu'il y a de bonnes choses à faire.*
 26 *Si, il y a quand même une chose quand même, même si ça n'est pas directement*
 27 *lié à ça. Le fait d'avoir fait l'exercice, le fait d'avoir joué le rôle de conseiller*
 28 *pédagogique, même si je n'avais pas revu la vidéo, hier soir je me rendais compte*
 29 *à quel point j'étais en décalage par rapport à ce que je souhaite faire, et ce que*
 30 *je fais, c'est-à-dire que là je ne suis pas étonné de ce que tu me montres tu vois,*
 31 *je me rends compte qu'il y a un grand décalage par rapport à ce que j'ai ou ce*
 32 *que je souhaitais faire, ou peut-être même ce que je croyais faire.*

33 *CH : Pourquoi tu dis ce que je souhaitais faire ?*

34 *TN2 : non c'est ce que je te dis, je me suis rendu compte que par exemple je n'insis-*
 35 *tai pas suffisamment sur la deuxième étape, je donne quelques billes, mais je*
 36 *pense que c'est un élément essentiel pour que le stagiaire soit convaincu. Donc je*
 37 *me suis rendu compte qu'il fallait que je fasse bien attention à bien respecter les*
 38 *trois premières étapes. Donc que le conseil après il est vraiment de la puissance.*
 39 *Donc je me dis là-dessus je ne suis pas... Il faut que je le travaille plus, que*
 40 *j'insiste plus. Et quand je vois la vidéo, je m'aperçois que quand je suis face à la*
 41 *vidéo, là, je suis dans l'urgence et d'ailleurs peut-être même plus que le stagiaire.*
 42 *Mais là on oublie la structuration un peu, et puis ça part un peu presque « dis-*
 43 *cussions de comptoir ». Et du coup on perd en efficacité. Et donc je trouve ça*
 44 *bien de l'avoir fait parce que ça me permet de me rendre compte de cette perte*
 45 *d'efficacité*

46 *CH : oui parce que tu as dit que quand on est dans l'urgence, alors oui lorsque*
 47 *c'est de la sécurité on pourrait dire que l'urgence elle est encore plus prégnante,*
 48 *et plus significative encore au déploiement que tu vas faire dans le conseil ?*

49 *TN2 : Oui, mais je trouve, enfin S. nous avait alertés là-dessus et moi je ne l'avais*
 50 *pas..., c'est maintenant que je m'en rends compte avec cet exercice, il nous avait*
 51 *alertés sur le fait que, quand on finit la séance, on enchaîne l'entretien tout de*
 52 *suite après, avec J. (ES2). On a fait ça à chaque fois, et ça dure presque une*
 53 *heure. Mais je n'ai pas pris le temps de vraiment structurer mon discours comme*
 54 *S. nous a dit de le faire. C'est-à-dire vraiment de prendre vraiment 5-10 minutes*
 55 *et de se dire voilà : les étapes, pam, pam. Et pour chaque étape qu'est-ce que je*

56 | *vais y mettre, tu vois, ça je ne le fais pas..., je hiérarchise, globalement je sais ce*
 57 | *que je vais lui dire, je sais sur quoi...*
 58 | *CH : Et tu t'attends à quoi finalement ?*
 59 | *TN2 : après moi je serais pour, enfin ce que je m'attends en cliquant sur une vidéo*
 60 | *qui m'aide à comprendre une règle de métier c'est de voir le modèle idéal. Donc*
 61 | *moi je m'attends à appliquer, à voir la vidéo de S. qui nous fait la démonstration*
 62 | *in vivo ou quelqu'un d'autre.*

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 rend compte au chercheur de son activité en suivant la règle suivante :

« Montrer que je suis bien les quatre étapes » (de la règle préalablement enseignée) vaut pour « tenter de suivre ce qui a été proposé en formation » ce qui obtient comme résultats de « se rendre compte du décalage qui peut exister entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement » et de « constater l'importance de réaliser des situations de formation »

Au fil de cet extrait, le TN2 rend compte du fait qu'il s'efforce de revenir avec l'ES sur une préoccupation saillante de l'enseignement de l'EPS relative à la sécurité des élèves. Il prend appui sur sa propre expérience professionnelle et passe finalement sous silence les étapes du conseil pédagogique qu'il devait pourtant tenter d'ordonner. Paradoxalement, lorsque le chercheur l'interroge sur son activité, le TN2 se dit conscient de ne pas répondre aux attentes de la situation de formation : *« je ne me suis pas dit, tiens, je vais essayer de montrer comment je suis bien les quatre étapes de S. (le FU). Je n'ai pas du tout fait ça alors qu'en fait, c'est ce qui m'était demandé » (L.21)*. Il est ici intéressant de souligner qu'il constate par lui-même lors de son EAC qu'il ne se situe pas exactement dans les attentes de la formation : *« je me rendais compte à quel point j'étais en décalage par rapport à ce que je souhaite faire, et ce que je fais (...). Je me rends compte qu'il y a un grand décalage par rapport à ce que j'ai ou ce que je souhaitais faire, ou peut-être même ce que je croyais faire » (L.27)*. Lors de l'analyse de son activité de simulation, le TN2 signifie au chercheur que, d'une certaine façon, la règle a bien impacté son activité. Mais cet impact n'a manifestement pas été suffisant pour l'engager de façon satisfaisante dans l'activité de simulation attendue. Pour le moment, elle a seulement pu nourrir son activité réflexive lors de l'EAC.

Finalement lors de cet extrait d'EAC, le TN2 précise au chercheur que le visionnage de sa simulation a suscité un certain nombre de constats. Il se saisit de l'EAC comme d'un temps de formation lors duquel il reprend en quelque sorte la main sur son activité de simulation. Il est engagé dans l'explicitation de son activité auprès du chercheur, mais complémentirement,

il signifie aussi ce qui est adéquat ou inadéquat, et finalement ce qui lui semble poser problème. L'EAC apparaît ici comme un moyen pour le TN2 de se visionner en train de faire sa simulation. C'est lors de ce visionnage qu'il commence à percevoir le décalage entre ce qu'il aurait dû, ou voulu faire, et ce qu'il fait réellement.

L'origine de la difficulté rencontrée par le TN2 tient, selon lui, au nombre important de « *choses qui n'allaient pas* » dans l'activité d'enseignement de l'ES. Face à l'étendue des problèmes constatés, il fait le choix d'agir dans l'urgence sur ce qu'il considère être primordial de travailler. Finalement, il n'essaie donc pas « *de montrer comment il suit* » ce qu'on lui a demandé de faire. Le TN2 nous justifie ici son action par une intention de nature professionnelle particulièrement prégnante issue de son activité d'enseignant (« *Sécuriser son enseignement* ») et non pas par le résultat attendu de la situation de formation (« *Délivrer un conseil pédagogique conforme aux étapes enseignées* »). Il nous décrit aussi que la structuration des activités de formation proposée par la plateforme ne lui a pas permis de suivre la règle enseignée de façon adéquate, et ce essentiellement par manque de temps ou de recul suffisant « *je n'ai pas pris le temps de vraiment structurer mon discours comme S.(FU) nous a dit de le faire* » (L.53).

Ce résultat montre que le TN2 est en capacité de s'engager dans une activité de simulation du conseil pédagogique à distance sur la plateforme après avoir visionné un extrait d'activité réelle de pratique d'un ES. Cette activité demeure toutefois en inadéquation avec les attendus de la formation. Il est probable que, tel qu'il est proposé, l'aménagement de l'activité de simulation ne structure pas suffisamment la capacité à simuler l'activité de conseil à distance sur la plateforme selon la règle qui lui a été enseignée préalablement. Il semble possible de postuler que l'extrait vidéo de classe n'était pas par nature adapté. Donnant à voir de nombreuses difficultés, dont l'une (la sécurité des élèves) très significative aux yeux de l'ES, l'extrait de classe proposé aux formés sur la plateforme a finalement conduit le TN2 à reproduire sa façon de faire usuelle et donc à s'écarter de ce qu'il aurait souhaité faire.

Potentiellement cet extrait nous permet d'identifier un autre résultat. L'expérience professionnelle enseignée et pourtant révisée en amont ne semble pas avoir suffisamment impactée l'activité de simulation attendue par le dispositif. La structuration des activités de formation sur la plateforme (révision, exemple, situation de formation) n'a donc pas impacté comme souhaité la réalisation (simulée) du conseil pédagogique. Lors du visionnage de la vidéo de classe de l'ES, le TN2 dit au chercheur que ce qu'il perçoit initie finalement l'activité de simulation du conseil : « *quand je vois la vidéo je m'aperçois que quand je suis face à la vidéo, là, je suis dans l'urgence* » (L. 40). Les données issues de son EAC donnent à voir que

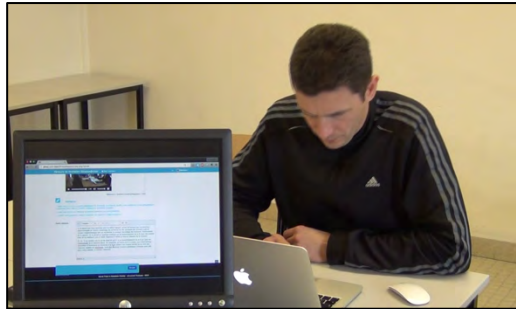
ce qui est signifié a un impact sur la nature de l'activité de conseil. Ici la nature du problème constaté par le TN2 l'amène à agir dans l'urgence selon un certain format de conseil. L'urgence et la déstabilisation occasionnées par son observation le conduisent à reproduire ce qu'il fait usuellement en établissement scolaire avec son ES.

Pour conclure avec ce résultat, deux points de discussion peuvent être avancés. Tout d'abord, il est intéressant de constater que le flux expérientiel proposé par la plateforme a permis aux TN de s'engager dans des premiers suivis singuliers de type réalisation aménagée d'une expérience professionnelle simulée. Néanmoins, dans le même temps, lorsque les formés s'engagent dans ces premières tentatives, ils nous disent porter davantage leur attention sur la structuration de certaines étapes du conseil que sur un réel redéploiement de la règle enseignée.

Deuxièmement il est possible de constater que le choix des extraits vidéo de classe est significatif pour engager rapidement et de façon adéquate les formés. Leur sélection est capitale notamment pour permettre les premiers suivis des règles enseignées.

La suite du travail de formation mené sur la plateforme permet de confirmer ce résultat. Après leur simulation, les TN étaient invités à l'analyser. A l'instant considéré, le TN2 s'engage justement dans l'analyse de son activité de simulation déposée sur la plateforme (Extrait 11).

Extrait 11 : Extrait de formation. Étape 2 - Activité 4

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le TN2 analyse <i>a posteriori</i> son activité de simulation du conseil pédagogique.</p>				

Comportements et communications des acteurs

Extrait du verbatim renseigné par le TN2 suite au visionnage de sa propre simulation sur la plateforme.

1	<i>1) Le TS ne met pas l'accent sur le problème de sécurité qui est pour moi le plus im-</i>
2	<i>portant. Elle parle de problèmes d'organisation qui sont effectivement présents, mais</i>
3	<i>ne donne pas, je pense, les bons arguments et les bonnes solutions vis-à-vis de cela. Je</i>
4	<i>crois qu'il faut très vite alerter l'ES sur les risques qu'elle fait prendre aux enfants afin</i>
5	<i>de créer chez elle une réaction plus vive et de réels changements.</i>
6	<i>2) En début d'entretien, le TS laisse trop l'ES se justifier et proposer des solutions qui</i>
7	<i>lui semblent efficaces (ex : créer un 3ème chemin). In fine le TS revient sur cette solu-</i>
8	<i>tion et aide l'ES à la mettre en place alors que selon moi c'est un mauvais choix et que,</i>
9	<i>probablement, le TS ne l'aurait pas proposé de prime abord. Elle doit donc davantage</i>
10	<i>démontrer à l'ES qu'elle est dans l'erreur, lui expliquer les conséquences éventuelles</i>
11	<i>de ce type d'erreur et lui apporter des solutions en l'aidant à hiérarchiser les change-</i>
12	<i>ments qu'elle doit effectuer.</i>
13	<i>3) Je pense que dans cette situation, il faut être plus direct et bien expliquer à l'ES</i>
14	<i>qu'elle est dans l'erreur. Il y a selon moi un risque majeur encouru pour les enfants et</i>
15	<i>cette situation ne doit pas se renouveler. Il faut lui démontrer, quitte à la bousculer un</i>
16	<i>peu, à la "bouleverser", pour qu'elle prenne conscience de la situation (ce qui n'est</i>
17	<i>absolument pas le cas dans cet entretien) et, ensuite, l'aider à mieux aménager ses</i>
18	<i>situations, à mieux les faire comprendre pour agir en sécurité. Personnellement, je</i>
19	<i>choiserais de l'accompagner lors de la prochaine séance pour mettre en œuvre cela</i>
20	<i>avec elle et qu'elle puisse constater in situ les améliorations.</i>

Une analyse extrinsèque de ces données permet de constater que le TN2 ne centre pas sa réflexion sur sa propre activité de simulation, mais plutôt sur la fin de l'ECP visionné et mené par le TS auprès de l'ES. Deux points sont abordés par le TN2. Il constate d'abord que, comme lui lors de sa simulation du conseil pédagogique, le TS « *met l'accent sur la sécurité* » (L.1), mais « *sans donner les bons arguments et les bonnes solutions* » (L.3). Il constate ensuite que le TS « *laisse trop l'ES se justifier et proposer des solutions qui lui semble efficaces* » (L.6), et qu'il serait important de « *démontrer à l'ES qu'elle est dans l'erreur, lui expliquer les conséquences éventuelles de ce type d'erreur et lui apporter des solutions en l'aidant à hiérarchiser les changements qu'elle doit effectuer* » (L.10), voir à « *l'aider à mieux aménager ses situations, à mieux les faire comprendre pour agir en sécurité* » (L.17).

Ce qui semble significatif ici c'est que le TN2 mène une activité d'analyse qui vise à confronter certains aspects de la règle qui lui ont été enseignés pour juger du degré

d'adéquation de ce qu'il a réalisé lors de son activité de simulation. Il signifie bien une pratique de conseil pédagogique à partir de la règle enseignée. Il démontre ainsi sa capacité à suivre la règle dans certaines circonstances. Plus précisément, il ne suit que partiellement la règle enseignée, et peut-être avant tout pour signifier l'activité de conseil qu'il visionne. De la même manière, il s'appuie sur la règle enseignée pour signifier l'activité de tutorat du TS auprès de l'ES. Par exemple, il souligne que le TS devrait « *davantage démontrer à l'ES qu'elle est dans l'erreur, lui expliquer les conséquences éventuelles de ce type d'erreur et lui apporter des solutions* » (L.10).

Lors de son EAC, le TN2 précise au chercheur qu'il est engagé dans une activité visant à jouer le rôle de conseiller pédagogique, mais que, ce faisant, il constate des difficultés à agir selon les étapes de la règle enseignée (Extrait 12).

Extrait 12 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2 à propos de l'Étape 2 - Activité 4

- 1 | *CH [01:31:32]: qu'est-ce que tu fais ?*
- 2 | *TN2 : le fait d'avoir fait l'exercice, le fait d'avoir joué le rôle de conseiller péda,*
- 3 | *même si je n'avais pas revu la vidéo hier soir, je me rendais compte à quel point*
- 4 | *j'étais en décalage par rapport à ce que je souhaite faire. Et ce que je fais, c'est-*
- 5 | *à-dire que là je ne suis pas étonné de ce que tu me montres tu vois, je me rends*
- 6 | *compte qu'il y a un grand décalage par rapport à ce que j'ai fait ou ce que je*
- 7 | *souhaitais faire, ou peut-être même ce que je croyais faire.*
- 8 | *CH : Pourquoi tu dis ce que je souhaitais faire ?*
- 9 | *TN2 : je me suis rendu compte que par exemple je n'insistais pas suffisamment sur*
- 10 | *la deuxième étape, je donne quelques billes, mais je pense que c'est un élément*
- 11 | *essentiel pour que le stagiaire soit convaincu. Donc je me suis rendu compte qu'il*
- 12 | *fallait que je fasse bien attention à bien respecter les trois premières étapes. Donc*
- 13 | *que le conseil après il est vraiment de la puissance. Donc je me dis là-dessus je*
- 14 | *ne suis pas... Il faut que je le travaille plus, que j'insiste plus. Et quand je vois la*
- 15 | *vidéo, je m'aperçois que quand je suis face à la vidéo, là, je suis dans l'urgence*
- 16 | *et d'ailleurs peut-être même plus que le stagiaire. Mais là on oublie la structura-*
- 17 | *tion un peu, et puis ça part un peu presque discussion de comptoir, et du coup on*
- 18 | *perd en efficacité. Et donc je trouve ça bien de l'avoir fait, parce que ça me permet*
- 19 | *de me rendre compte de cette perte d'efficacité. Je vais commencer par ce qui est*
- 20 | *le plus important et je vais décliner petit à petit en fonction aussi d'elle (ES2),*
- 21 | *mais je trouve que ça manque d'un tout petit temps de structuration qui permettra*
- 22 | *d'être plus pertinent, et je trouve que c'est ce cadre qui aide à être très pertinent*
- 23 | *CH : oui parce que tu as dit que quand on est dans l'urgence ?*
- 24 | *TN2 : c'est maintenant que je m'en rends compte avec cet exercice, il nous avait*
- 25 | *alertés sur le fait que quand on finit la séance, alors moi on enchaîne l'entretien*
- 26 | *tout de suite après, avec J. (ES2).*

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 rend compte au chercheur de son activité en suivant la règle suivante :

« Avoir joué le rôle de conseiller pédagogique » **vaut pour** « constater dans la vidéo de la simulation qu'on est en décalage avec ce que l'on souhaitait faire » et que « certaines étapes de la règle enseignée ne sont pas assez respectées » **ce qui obtient comme résultat de** « se rendre compte de la perte d'efficacité de l'activité de conseil pédagogique ».

L'aménagement des activités de formation sur la plateforme a donc encouragé le TN2 à s'engager dans une activité de simulation du conseil pédagogique puis de l'analyser. Autrement dit, le dispositif lui a permis de mener, sous une forme aménagée, une activité de conseil pédagogique puis en suivant de l'analyser. Cette analyse *a posteriori* semble jouer un rôle important au sein des différentes activités des TN. Elle leur permet de prendre conscience de ce qu'ils ont réellement réalisé et de constater leurs oublis ou mésinterprétations. Le résultat détaillé permet par ailleurs de mettre en exergue la nécessité d'accompagner les TN lorsqu'ils sont engagés dans leurs premiers suivis des règles objet de formation. Des mésinterprétations, voire parfois des oublis, subsistent en effet dans les premiers suivis des règles initialement enseignées. Ils sont sans doute la conséquence d'un aménagement imprécis des activités menées à distance et en autonomie sur la plateforme. Un nouvel aménagement des travaux pratiques proposés sur la plateforme, plus structuré et plus contraignant, aurait sans doute permis d'atténuer ces difficultés.


2.4 Quand l'aménagement des activités à réaliser sur la plateforme déstabilise l'apprentissage des formés

Lors du choix des extraits vidéo déposés sur la plateforme visant à faciliter l'activité de formation des TN, l'intention avait été de ne retenir que des extraits de conseil lors desquels les tuteurs formalisaient clairement les objets de travail aux ES. Cette sélection avait été menée pour faciliter l'engagement rapide des TN dans leur activité de simulation. Assez paradoxalement, ce choix est apparu contre-productif puisqu'il n'a justement pas permis aux TN d'engager rapidement leur simulation. L'analyse de l'extrait de simulation détaillé ci-après permet de défendre ce résultat.

Dans l'extrait suivant, la TN1 était engagée dans la réalisation de la seconde simulation du conseil pédagogique de l'Étape 2 - Module 2 - Activité 3, relatif à la règle « *accompagner le développement professionnel du stagiaire* ».

Lors de son activité de simulation du conseil pédagogique, la TN1 délimite assez vite l'objet de formation qu'elle a retenu pour travailler. Elle précise ainsi que son conseil portera sur « *la prise en main de la classe* » (Extrait 13).

Extrait 13 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 2 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser Activité 2 : Signifier/Analyser Activité 3 : Simuler Activité 4 : Analyser sa simulation	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 réalise la simulation d'un conseil pédagogique à distance sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 s'engage dans la simulation du conseil pédagogique.</i></p>				
1	TN1 [00:01:34] : Par contre si on s'attache à observer plus précisément la règle métier			
2	« prendre en main sa classe », on s'aperçoit que tu n'y parviens pas. Et le fait que tu			
3	n'y parviennes pas dessert directement ou indirectement l'apprentissage des élèves.			
4	Et l'absence de cette règle de métier à des impacts sur différents temps de ta séance.			
5	Que ce soit sur le temps de présentation, ou le temps numéro 2 de l'usage de l'outil.			
6	Donc ça, ça ne va pas. En effet le fait que ce soit absent, que cette règle de métier			
7	« prendre en main sa classe » soit absente dans la séquence observée ça ne te permet			
8	pas de guider tes élèves positivement dans l'apprentissage. Si tu prends ta classe en			
9	main, c'est-à-dire si tu es plus directive dans ton intervention, si tu es plus sûre de ce			
10	que tu affirmes, de ce que tu attends d'eux, tu obtiendras des effets positifs sur l'ap-			
11	prentissage. Et tu dois le faire ainsi.			

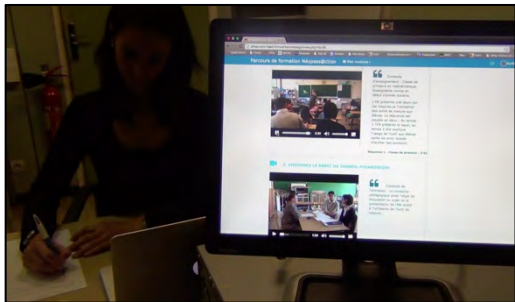
L'analyse de ces données extrinsèques permet d'identifier que la TN1 délimite, comme le lui avait enseigné le FU, une règle de métier précise (« prendre en main sa classe » (L.2)). Pour ce faire, elle souligne l'absence de celle-ci et s'attache immédiatement à en situer les conséquences (« et l'absence de cette règle de métier à des impacts sur différents temps de ta séance » (L.3)). Elle précise par ailleurs à l'ES que si elle parvenait à mener à bien la prise en main de sa classe alors elle en retirerait des bénéfices, notamment « des effets positifs sur l'apprentissage » (L.10).

A l'instant considéré, elle visionne sur la plateforme l'extrait de classe et le début du conseil pédagogique correspondant. Dans l'extrait de classe, on observe l'ES tentant d'expliquer l'usage d'une réglette en alignant au tableau des languettes de papier de longueurs

différentes pour ordonner leur classement. On considère que, dans ce cas précis, l'ES mène bien une activité d'accompagnement des apprentissages de ses élèves, mais elle la réalise de façon peu adéquate parce que la nature des explications délivrées ne leur est pas accessible. Ce temps de classe laisse également apparaître un manque d'attention des élèves lors de l'explication de l'ES.

Lors de l'ECP faisant suite à ce temps de classe, le tuteur souligne la nécessité de travailler sur l'accompagnement des élèves au cours de leur apprentissage et plus particulièrement sur « *l'exigence mise pour faire travailler les élèves sur un élément en particulier* ». Il souligne par ailleurs la nécessité de travailler la présentation des situations d'apprentissage aux élèves et notamment la « *délivrance des consignes* » lors de cette présentation (Extrait 14).

Extrait 14 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 2 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 visionne l'extrait du conseil pédagogique à partir duquel elle va devoir engager sa simulation.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Extrait visionné portant sur une intervention du tuteur de stage (TS) auprès de l'ES.</i></p>				
1	<p><i>TS : moi l'élément qui me gêne le plus, l'élément que je t'aurais le plus invité à travailler c'est l'exigence que tu mets à travailler sur un truc particulier.</i></p>			
2	<p><i>Tu vois la solution tu dis « c'est la réglette » (la solution à la situation proposée aux élèves par l'ES). Je trouve que tu as manqué d'exigence dans : « attendez, cette solution je ne vous la donne pas au hasard, tout le monde doit savoir faire ça et je serai intransigeante par rapport à ça ».</i></p>			
3	<p><i>Pareil, je délivre des consignes : « maintenant, au fait, vous avez compris mes consignes ? ».</i></p>			
4	<p><i>Tu vois tu n'as pas vérifié ce qu'il y avait à faire. Et ça, c'est dur. Il y a des moments où dans la classe ils réfléchissent. Mais à un moment donné, il y a un côté je reprends la classe : « parce qu'il y a un moment très important les enfants : il faut que vous sachiez comment on met la réglette ».</i></p>			
5	<p><i>Tu vois je pense que c'est quelque chose qui devrait s'améliorer un peu.</i></p>			
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Lors du visionnage du début de l'activité de conseil pédagogique déposée sur la plateforme, la TN1 réalise plusieurs arrêts sur images et allers-retours sur l'extrait. Interrogée sur son activité de visionnage, elle précise au chercheur son intention de mettre en tension l'analyse faite de la leçon par le tuteur visionné et sa propre analyse de l'activité de l'ES. Cette mise en tension la met en difficulté pour s'engager immédiatement dans la simulation du conseil pédagogique, car elle ne parvient pas à « cibler la règle de métier que le formateur fait ressortir ». En d'autres termes, la TN1 ne parvient pas à associer les objets de formation sélectionnés par l'ES ou le tuteur aux « éléments de formation » proposés par le FU en formation.

Finalement, la TN1 dit ne pas bien « comprendre quel est l'objet » sélectionné par le tuteur et à partir duquel elle devrait se lancer dans l'activité de simulation (Extrait 15).

Extrait 15 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 2 - Activité 3

- 1 | CH [01:22:15] : qu'est-ce que tu fais là ?
 2 | TN1 : Là je crois que j'ai du mal à cibler la règle de métier que le formateur fait
 3 | ressortir, dans le sens où, à aucun moment j'entends une information qui me fait
 4 | écho par rapport aux objets de formation qu'on a évoquée. Je n'ai rien qui re-
 5 | bondit et je me dis de quoi il parle, de quels objets il parle ?
 6 | CH : partons de ton activité là...
 7 | TN1 : la règle de métier et a essayé de faire des liens entre la formation et de me
 8 | dire : non, mais attend, quel élément de la formation t'as zappé pour ne pas com-
 9 | prendre finalement quel est l'objet ? Et en écoutant à 2 ou 3 reprises là je me dis
 10 | : si, si c'est prendre en main la classe !
 11 | CH : tu me dis que ça va te permettre de faire des liens avec la formation ?
 12 | TN1 : eh bien, j'ai besoin à travers chaque vidéo de retomber sur des éléments
 13 | qu'on a pu aborder en formation... pour être certaine de bien comprendre
 14 | CH : donc ça t'a permis de réussir ?
 15 | TN1 : après oui de réenclencher toute la suite et de faire ma simule (simulation)
 16 | CH : et tu t'attends à quoi ?
 17 | TN1 : Et bien ça y est, après trois visionnages j'arrive à me dire bon ben c'est
 18 | "prendre en main sa classe" et c'est quelque chose qui touche, qui a des réper-
 19 | cussions sur plein de niveaux. Donc là je comprends tu vois, mais c'était un peu
 20 | plus complexe pour moi à comprendre...

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur qui l'interroge :

« Avoir du mal à cibler la règle de métier sélectionnée par le tuteur et à partir de laquelle il faudra engager la simulation » **vaut pour** « ne pas parvenir à faire le lien avec les éléments de formation abordés antérieurement avec le FU » tout en identifiant « une information qui fait écho aux règles de métier évoquées en formation » **ce qui obtient comme**

résultats de devoir « *écouter à 2 ou 3 reprises l'extrait* » et de « *s'interroger sur ce qui a pu être zappé* » lors de la formation du FU.

L'analyse de cet extrait donne à voir que la TN1 rencontre des difficultés pour rentrer rapidement dans l'activité de simulation du conseil pédagogique. Cette difficulté provient essentiellement du fait qu'elle ne comprenne pas le choix qui opéré par le tuteur en termes d'objets de formation à travailler avec l'ES. En s'appuyant sur les possibilités offertes par la plateforme, elle procède donc au visionnage « à 2 ou 3 reprises » (L.9) de la séquence vidéo considérée pour essayer de « *retomber sur des éléments abordés en formation* » (L.12) avec le FU. Ne parvenant pas au final à faire cette mise en tension, la TN1 considère que l'« *objet de formation* » sélectionné par le tuteur (prendre en main sa classe, L.18) n'est pas conforme aux aspects de la règle enseignée. Au final, elle rencontre donc des difficultés pour s'en saisir et s'engager dans sa simulation.

En d'autres termes, la TN1 cherche à faire un lien entre la délimitation de l'objet de formation mis en exergue dans l'extrait par le tuteur et l'une des règles de métier proposées par le FU en formation. Plus exactement, elle met plus exactement en avant son besoin de trouver une correspondance entre sa propre observation de l'activité de l'ES à partir des éléments délivrés par le FU et celle effectuée par le tuteur. Ne parvenant pas à établir cette mise en relation, elle vit de façon inconfortable ce début de situation de formation. A ce stade, nous pourrions donc poser comme hypothèse que la structuration de la situation de simulation au sein de la plateforme en deux temps successifs (Vidéo 1 relative à l'activité de classe de l'ES et Vidéo 2 relative au début d'ECP engagé par le tuteur) crée de la difficulté chez les formés et, *in fine*, déstabilise leur activité de simulation.

A ce niveau, on peut une nouvelle fois souligner les difficultés à ordonner de façon précise l'activité des formés à distance. L'aménagement du travail demandé se voulait simplifier l'engagement des TN dans une activité de simulation. Or, comme le montre l'analyse de cet extrait, on constate que la TN1 s'engage finalement bien dans une activité de simulation. Elle surmonte, pour ainsi dire, le trouble dans lequel elle se trouvait. Elle fait le choix, non pas de s'appuyer sur ce qu'avait délimité le tuteur visionné en termes de besoins de formation, mais plutôt de considérer son observation comme pertinente, et sa propre délimitation comme acceptable. Elle engage donc son activité de simulation sans compromis. Ici l'extrait vidéo visionné du début du conseil apparaît comme inutile puisqu'il a créé du trouble. Le choix et l'agencement retenus des séquences vidéo sur la plateforme ne sont peut-être suffisamment précis et exploitables pour les formés.

Compte tenu des extraits présentés précédemment, on peut considérer que le début du conseil réalisé par le tuteur visionné peut venir créer du trouble notamment parce que la TN1 a elle-même, sur la base de la leçon de l'ES, mené une observation et délimité un objet de formation. L'intention initiale qui consistait à permettre aux formés d'accéder à l'activité réelle de l'ES en classe à partir d'un extrait filmé est donc nécessaire. Par contre, faciliter la structuration du conseil en proposant un objet de travail potentiel via la monstration du début de travail du tuteur, a engagé les formés dans une activité de « décryptage » que nous n'avions pas anticipée.

En termes de discussion nous pourrions postuler que, d'un côté, la réalisation de certaines activités non scénarisées par les formés leur a permis d'envisager des solutions singulières en autonomie (sans pour autant bénéficier d'explications préalables). Mais de l'autre, cet aspect semble contre-productif dans le sens où ces hésitations montrent la richesse de la réflexion suscitée par le contexte de la situation de formation. Les formés ont dû signifier de nouveau l'activité du stagiaire pour s'accorder sur l'axe proposé dans le début d'ECP « *en écoutant à 2 ou 3 reprises là je me dis : si, si c'est prendre en main la classe !* » (L.9). En d'autres termes, la structuration des activités de formation doit être pensée pour permettre aux formés de s'engager dans les activités souhaitées et limiter toutes les activités pouvant être source de perturbations.

Les résultats développés dans cette partie montrent que, tel qu'il a été pensé, l'accompagnement proposé par la plateforme a permis de soutenir l'engagement des formés dans diverses activités suite à l'enseignement des règles mené en présentiel par le formateur. Plus en détail, l'analyse approfondie des données a permis de mettre en évidence l'ensemble des difficultés rencontrées par les formés lors de leurs activités sur la plateforme. Malgré les aménagements technologiques mis en place, les résultats soulignent que ce travail en autonomie sur la plateforme ne permet pas de lever les mésinterprétations des formés qui au final se trouvent donc en difficulté pour apprendre les règles qui leur ont été initialement enseignées.

3 Utilité du travail de formation mené en présentiel au sein du dispositif hybride de formation

Lors de l'Étape 3 du DHF, le FU menait une séquence de formation en présentiel avec les TN. Sur la base de l'enregistrement des traces de leurs activités préalables de formation sur la plateforme, il devait alors conduire une activité d'explication pour lever les mésinterprétations constatées. Les résultats détaillés en suivant montrent que ce temps de formation en présentiel a eu trois intérêts principaux et, pour ainsi dire, s'est révélé plus utile que prévu initialement. Lors de temps de formation, les TN ont bénéficié de l'aide du FU pour poursuivre leur formation en trouvant une réponse à leurs mésinterprétations, mais aussi pour se préparer à mieux intervenir aux côtés de leurs propres ES en établissement scolaire.

3.1 Une formation en présentiel qui permet au formateur de confronter les formés à leurs difficultés

Le résultat détaillé en suivant permet de mettre en évidence que l'aménagement du DHF, et plus particulièrement la possibilité offerte aux TN d'enregistrer leur travail auprès des ES et de le déposer sur la plateforme, a permis au FU de donner suite à leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Le FU s'est en effet saisi de ces enregistrements pour essayer de placer les TN face à leurs mésinterprétations.

L'extrait proposé en suivant est issu de l'ECP réalisé juste après le temps de classe entre le TN2 et l'ES2. A l'instant considéré, le TN2 présente à l'ES2 l'objet de formation retenu (Extrait 16).

Extrait 16 : Extrait de formation. Étape 4

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le TN2 pose l'objet de formation qu'il a retenu pour mener son conseil pédagogique.</p>				

Comportements et communications des acteurs

Le TN2 a d'abord introduit son ECP avec l'ES2, il lui a donné la parole pour connaître son ressenti sur sa leçon et enchaîne sur le conseil proprement dit.

1 *TN2 [00:01:10] : Alors tu m'avais demandé sur cette séance de voir les régulations, la*
 2 *façon dont tu t'y prenais pour présenter des situations d'apprentissage et de voir aussi*
 3 *les quelques élèves qui sont un peu difficiles, de voir si au niveau de la gestion ça se*
 4 *passait bien. Alors au départ par rapport à ce que tu m'avais dit, j'ai commencé à*
 5 *noter effectivement chacun de ces registres, des choses. Et en fait, après réflexion,*
 6 *moi ce que je te propose c'est plutôt de réfléchir sur quelque chose qui va te permettre*
 7 *d'améliorer les trois à la fois. Tu vois c'est plus ça que je pense être efficace.*

8 *ES2 : hum*

9 *TN2 : pour moi le problème, là, que tu as rencontré, il est plus sur la façon dont tu as*
 10 *planifié ta leçon. Je te propose qu'on travaille sur cette règle-là, vraiment la planifi-*
 11 *cation. Je vais t'expliquer pourquoi.*

12 *ES2 : ouais*

13 *TN2 : en fait quand je regarde ta séance je vois des élèves qui parfois ne t'écoutent*
 14 *pas. Alors parfois ils t'écoutent très bien et parfois ils ne t'écoutent pas. Je vois des*
 15 *élèves qui ne font pas ce que tu as demandé. Tu leur demandes des choses et certains*
 16 *ne font pas forcément ce que tu as demandé. D'autres qui font des choses, mais diffé-*
 17 *rentes. Il y en a qui ne font rien du tout. J'ai l'impression qu'ils ne saisissent pas*
 18 *forcément finalement l'intérêt de ce que tu leur demandes par rapport à la suite.*

19 *ES2 : oui j'aurais dû expliquer que ça allait être une exigence de la chorégraphie...*

20 *TN2 : et de quelle l'utilité par rapport à cette activité de renversement, par rapport aux*
 21 *notes aussi et puis maîtriser cette posture-là qui n'est pas évidente, qui n'est pas na-*
 22 *turelle. Donc là je vais revenir là-dessus, je vais approfondir, mais tu vois je pense*
 23 *que c'est variable l'écoute des élèves. Là on voit des élèves qui dévient, je vois deux*
 24 *élèves qui ont un chewing-gum toute la séance. Tu ne l'as pas forcément vu dans la*
 25 *séance. Mais pour des raisons, je pense, qui viennent de cette planification. Et tu vas*
 26 *voir je pense qu'il y a une façon efficace vraiment de ne plus te faire piéger sur ces*
 27 *petits détails-là. Et puis de travailler sur les axes que tu m'avais demandés. (...)*

28 *TN2 : la règle de métier sur laquelle on va faire un effort c'est la planification de ton*
 29 *enseignement. Et moi le conseil que je peux te donner par rapport à ça, c'est d'essayer*
 30 *d'anticiper davantage en planifiant et en prévoyant les déviances. Tu sais que dans*
 31 *cette classe il y a des élèves déviant, tu le sais. Tu sais que quand tu vas expliquer*
 32 *quelque chose, certains vont avoir du mal à écouter. Donc tu vas déjà pouvoir essayer*
 33 *de la prévoir et de la préparer. Tu vas pouvoir aussi anticiper l'évolution dans l'ap-*
 34 *prentissage, dans les différents niveaux qui vont se produire. Pour mieux réguler et*
 35 *plus rapidement pour qu'ils soient toujours dans une situation de progression et d'ap-*
 36 *prentissages. Et puis surtout je pense que c'est important que tu planifies un peu dif-*
 37 *féremment que ce que tu avais prévu pour te dégager à toi du temps. Parce qu'en fait,*
 38 *tu vas voir, je vais te proposer une autre façon de planifier que ce que tu as fait et tu*
 39 *vas voir que l'idée c'est que, à un moment donné, ça te permette à toi de prendre un*
 40 *peu de recul et de voir ou tu en es par rapport à ce que tu avais prévu et de pouvoir*
 41 *justement réajuster.*

42 *ES2 : hum, hum*

43 *TN2 : donc concrètement, quand je vois la séance que tu avais préparée, je vois bien*
 44 *tout ce que tu avais prévu de faire. Et je vois bien quelques régulations que tu avais*

45	<i>prévu. Par exemple ici tu me marques ce que tu avais prévu et ce que tu t'attendais à</i>
46	<i>voir. Moi je vais te proposer une configuration un peu différente, c'est-à-dire « ce</i>
47	<i>que tu as prévu de faire » et ici « comment tu vas adapter ». En fait là on aurait pu</i>
48	<i>réécrire ta séance ici et là quelles sont les adaptations par rapport à ta prévision. Si</i>
49	<i>tu fais ça, tu vas voir que ta façon de travailler elle va être complètement différente</i>
50	<i>parce que tu vas avoir planifié un travail particulier.</i>

L'analyse des données extrinsèques portées par cet extrait permet de mettre en avant le fait que le TN2 délimite comme objet de formation « *la planification* » (L.10), c'est-à-dire qu'il envisage d'aider l'ES2 afin qu'elle prépare au mieux sa leçon. Il propose d'engager avec cette dernière une réflexion sur la planification de son enseignement, sur « *la façon dont tu as planifié ta leçon* » (L.9). Le TN2 ne porte pas de jugement précis sur cette activité professionnelle (« *pour moi le problème, là, que tu as rencontré, il est plus sur la façon dont tu as planifié ta leçon* » (L.9)).

A ce niveau, il est intéressant de constater que l'objet de formation retenu par le TN2 n'est pas, pour ainsi dire, conforme aux attentes du dispositif de formation. Lors de l'Étape 4, il était attendu que les TN reviennent auprès de leurs ES sur l'absence d'une règle de métier et s'essayent à un enseignement ostensif. Dans le cas présent, l'ES2 avait bien réalisé une planification de leçon qu'elle avait présentée au TN2 avant sa leçon. Ce dernier aurait donc dû théoriquement travailler sur une autre règle de métier.

Lors de son EAC, le TN2 précise au chercheur qu'il réalise son activité de conseil de sorte que l'ES2 s'engage dans une démarche réflexive (Extrait 17).

Extrait 17 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 4

- 1 | *CH [00:09:46] : qu'est-ce que tu fais là ?*
- 2 | *TN2 : Je lui annonce quelle est la règle de métier sur laquelle le problème est le*
- 3 | *plus important par rapport à cette séance. Et celui sur lequel je crois qu'elle peut*
- 4 | *rapidement progresser, et rapidement avoir des effets dans sa classe, dès la se-*
- 5 | *maine prochaine je l'espère... Et je veux que voilà je coupe court en fait à l'expli-*
- 6 | *cation des problématiques. Je ne veux pas qu'on aille plus loin parce que là je*
- 7 | *crois avoir compris... Donc je coupe court à ça pour tout de suite lui dire quelle*
- 8 | *est la règle de métier sur laquelle donc on va discuter...*
- 9 | *CH : le stagiaire pose les difficultés professionnelles et puis toi finalement tu en*
- 10 | *proposes une autre quoi...*
- 11 | *TN2 : c'est pas tout à fait ça. En fait moi la méthode que j'ai mise en place avec*
- 12 | *elle depuis le début de l'année c'est que je viens la voir. Et à chaque fois que je*
- 13 | *viens la voir, je lui demande de me dire, selon elle, quelles règles de métier... ?*
- 14 | *Et là on fait référence au référentiel que S. (le FU) nous a donné. Quelle est la*
- 15 | *règle de métier sur laquelle elle pense, elle, avoir le plus de difficultés dans cette*
- 16 | *classe ou dans cette APSA ?*
- 17 | *CH : comment tu conçois alors la délimitation de l'objet du conseil, parce que, là,*

18 | *je comprends qu'il y a une partie que tu as dévolue à J. (ES2) ?*
 19 | *TN2 : c'est pas que je lui dévolue. Je ne pense pas que ce soit ça. C'est simplement*
 20 | *que je ne conçois pas qu'un jeune professeur n'ait pas de problème. Qu'il ne se*
 21 | *questionne pas sur : quel est le problème ? Et quelque part le premier rôle, et le*
 22 | *premier intérêt du professeur tuteur, de son professeur ressource quelque part,*
 23 | *c'est de se dire qu'il va être là pour m'aider face à mon problème, ou mes pro-*
 24 | *blèmes.*


Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Donner la règle de métier sur laquelle on va discuter » au stagiaire **vaut pour** « annoncer la règle de métier sur laquelle le problème est le plus important » et mobiliser une « méthode mise en place depuis le début de l'année » **ce qui obtient comme résultat** d'engager le stagiaire à se questionner sur sa pratique.

Le TN2 livre ici au chercheur les principales raisons de son activité. Il n'est pas ici, pour ainsi dire, pleinement engagé dans le dispositif de formation. Il cherche plutôt à tenter de redéployer une méthodologie qu'ils ont actée avec l'ES2 depuis le début de l'année.

Lors du temps de formation mené en présentiel avec le FU en suivant (Étape 5), le FU exploite les traces d'activité de conseil pédagogique que le TN2 a déposées sur la plateforme (Extrait 18).

Extrait 18 : Extrait de formation. Étape 5

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser Activité 2 : Signifier/Analyser Activité 3 : Simuler Activité 4 : Analyser sa simulation	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU questionne le TN2 sur son activité de conseil pédagogique.</p>				
Comportements et communications des acteurs				

Le FU visionne le début du conseil pédagogique mené entre le TN2 et l'ES2. Lors de ce conseil, il est question de délimiter l'objet du conseil pédagogique retenu par le TN2.

1	<i>FU [00:04:10] : alors ce début (de conseil pédagogique) pour comprendre un peu ce</i>
2	<i>qui se passe, tu peux m'en parler un peu ? Qu'est-ce qui se passe ? Parce que moi</i>
3	<i>quand j'ai vu cette entrée en matière j'ai été surpris par rapport à ce qu'on avait</i>
4	<i>travaillé. Pas surpris sur la façon dont tu t'y prends, mais vous en êtes où ? Vous en</i>
5	<i>êtes où dans le travail parce qu'il me semble qu'elle te dit à la fois tu avais des de-</i>
6	<i>mandes et moi finalement j'ai pris autre chose.</i>
7	<i>TN2 : Dans le travail, il y a un certain nombre de règles de métier qui devaient être</i>
8	<i>acquises chez J. (ES2), notamment « prendre en main la classe », « présenter une</i>
9	<i>situation d'apprentissage », ces règles de métier me semblaient acquise, ne me sem-</i>
10	<i>blaient plus poser de problèmes particuliers. Là on était plus sur un travail de ré-</i>
11	<i>flexion sur les régulations ou la conduite de l'enseignement.</i>
12	<i>FU : les contenus quoi ?</i>
13	<i>TN2 : ouais. On était là-dessus.</i>
14	<i>FU : parce qu'il y avait un projet si je comprends bien elle t'avait demandé de venir la</i>
15	<i>voir sur ça ?</i>
16	<i>TN2 : en fait à chaque fois qu'elle me demande de venir, spontanément elle me de-</i>
17	<i>mande de venir la voir sur un problème qu'elle a identifié. C'était le cas en début</i>
18	<i>d'année sur un problème de sécurité. Quatre blessés la même semaine, elle s'est stres-</i>
19	<i>sée de ça. Donc soit c'est elle qui me fait la demande, et là pour moi c'est une obli-</i>
20	<i>gation de venir assister au cours qu'elle m'a demandé et de s'intéresser à ce problème</i>
21	<i>en particulier. De répondre à son attente. Voir si son attente ne vient pas d'un autre</i>
22	<i>problème, soit je l'informe que là je vais venir la voir sur un moment disponible, mais</i>
23	<i>je veux que, elle, me dise, selon elle qu'elle serait le point qui lui semble important,</i>
24	<i>qu'elle a identifié comme étant problématique, la règle de métier qui, pour elle, lui</i>
25	<i>semble prégnant.</i>
26	<i>FU : donc là si je comprends bien en termes..., donc là on est bien d'accord que si elle</i>
27	<i>te dit vient me voir sur les régulations, c'est une règle de métier sur laquelle vous</i>
28	<i>aviez déjà engagé un travail ? Donc c'est du développement ?</i>
29	<i>TN2 : tout à fait !</i>

Lors de cet échange, le FU semble engager une discussion visant à lever une double mésinterprétation. Il souhaite, tout d'abord, revenir avec le TN2 sur la structuration de son activité de conseil pédagogique. Il cherche, par ailleurs, à discuter de la confusion qu'il perçoit chez le TN2 entre ce qui relève d'une activité de conseil pour faire apprendre une règle de métier à son stagiaire et ce qui relève d'une activité qui viserait davantage à l'aider à se développer. Lors de l'extrait d'EAC suivant, le FU confirme son intention d'engager une controverse avec le TN2 de manière à lui faire prendre conscience de ses difficultés (Extrait 19).

Extrait 19 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 5

1	<i>CH [00:12:53] : tu fais quoi ?</i>
2	<i>FU : il me dit : « elle me demande de venir voir 3 règles ». Je m'attendais à ce qu'il</i>
3	<i>me dise : « ah oui, mais on peut aussi travailler en développement ». Non ! Il</i>

4 | *contre-argumente, donc si tu veux pour moi c'est qu'il n'a pas bien compris*
 5 | *CH : Il n'est pas sur l'activité de conseil ?*
 6 | *FU : pour moi là c'est des preuves, au sens où il n'est pas encore très au clair sur*
 7 | *ce que c'est apprendre, se développer, et qu'est-ce qu'il faut faire pour y arriver.*
 8 | *CH : donc là tu le questionnes ?*
 9 | *FU : en fait je le laisse parler et j'essaye d'attraper si tu veux des aspects sur les-*
 10 | *quels je peux controverser. Je le mets en controverse pour finalement, le but là*
 11 | *c'est quand même de voir où il en est quoi.*
 12 | *CH : ton intention c'est d'essayer de comprendre ?*
 13 | *FU : moi, si tu veux, j'ai vu les images et je trouve que c'est très maladroit, mais là*
 14 | *quand même je lui permets tu vois de parler, de rendre compte et ça reste à ce*
 15 | *niveau-là.*

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Laisser parler le formé et attraper des aspects sur lequel on va pouvoir controverser* » **vaut pour** « *savoir où en est* » le formé dans sa formation, « *lui permettre de parler et de se rendre compte de ce qu'il fait* » par le visionnage de la vidéo **ce qui obtient comme résultat** de lui permettre de constater qu'il n'a pas bien compris.

L'analyse de l'activité du FU permet de mettre en évidence qu'il s'emploie à utiliser la controverse pour faire prendre conscience au TN2 de ses erreurs. Il lui fait ainsi constater qu'il existe un décalage entre ce qu'il annonce faire auprès de son ES et ce qu'il est objectivement possible de constater sur l'enregistrement réalisé. En procédant de la sorte, le FU espère parvenir à lever les mésinterprétations du TN2.


3.2 Une formation en présentiel qui permet de mettre en exergue le caractère générique des difficultés rencontrées par les formés

Dans le prolongement du précédent, le résultat détaillé en suivant permet de mettre en évidence que l'aménagement du DHF, et plus particulièrement la possibilité offerte aux TN d'enregistrer leur travail de simulation, a permis au FU de donner suite à leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Il s'est en effet saisi de ces enregistrements pour essayer de rendre compte du caractère générique des difficultés qu'ils ont rencontrées et les inciter à s'engager dans la formation.

Dans l'extrait de formation suivant, le FU et la TN1 sont en formation en présentiel (Étape 5). Cette étape de formation est consécutive à la réalisation du conseil pédagogique en

établissement scolaire avec l'ES1 (Étape 4). Lors de ce temps de formation, le FU exploite la vidéo de l'ECP déposée par la TN1 sur la plateforme. Comme souligné lors de l'exposé du résultat précédent, il s'engage dans une activité de formation visant à lever les principales mésinterprétations qu'il a pu visionner (Extrait 20).

Extrait 20 : Extrait de formation. Étape 5

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser Activité 2 : Signifier/Analyser Activité 3 : Simuler Activité 4 : Analyser sa simulation	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et la TN1 visionnent l'enregistrement du conseil pédagogique réalisé par la TN2 auprès de son ES.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Dans l'extrait d'ECP visionné, on voit que la TN1 vient d'annoncer à l'ES1 l'objet de conseil pédagogique qu'il propose d'aborder durant cet ECP. Le FU et la TN1 discutent l'agencement des premières étapes de ce conseil.</i></p>				
1	<p><i>TN1 [01:03:01] : j'avais compris dans le premier temps de formation (Étape 1) qu'on a vécu tous les deux que, notamment sur l'aide à l'apprentissage, à un moment donné tu te dois d'être clair justement sur : qu'est-ce que c'est que cette règle de métier ? Comment je la définis ? C'est quoi juger de la compréhension ? C'est quoi réguler son action ?</i></p>			
2				
3				
4				
5				
6	<p><i>FU : donc l'exemple ! Tu es d'accord. Parce que tu vois, tu dis on est sûr « réguler son action », et tu dis on va surtout travailler sur « intervenir in situ ». Moi j'ai deux questions : qu'est-ce que tu penses de : qu'est-ce que tu associes à « intervenir in situ » ? C'est-à-dire l'exemple, l'étiquette. Parce que c'est ça que tu enseignes. Un exemple. A quoi ça correspond ? Et la question sur laquelle je viens c'est, et c'est pour ça que j'ai fait plein d'aller et retour, tu as tendance à donner le pourquoi, dans ton jugement, il y a nécessité de le travailler, et puis là tu es en train de lui dire pourquoi faut qu'on le travaille.</i></p>			
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14	<p><i>TN1 : le lien avec l'apprentissage je le fais systématiquement, quelle que soit la règle de métier, qu'on soit dans aide au développement ou aide à l'apprentissage. Si tu veux, c'est pour, à un moment, lui dire que ce qu'on cible comme objet de travail ça a un impact sur l'apprentissage.</i></p>			
15				
16				
17				
18	<p><i>FU : ok. Donc quand tu le fais, en fait tu n'es pas en train de justifier vraiment ?</i></p>			
19	<p><i>TN1 : non</i></p>			
20	<p><i>FU : c'est ce que tu vas faire là ? Non, parce qu'en formation on avait dit, vous dites ce qui manque. Il manque par exemple : tu ne sais pas vraiment intervenir in situ lors de la situation d'apprentissage. Et ça, ça a des conséquences. Tu vois les</i></p>			
21				
22				

23	<i>conséquences ce sont celles-ci. Donc là tu justifies en quelque sorte. Et après tu dis :</i>
24	<i>bon alors, qu'est-ce que c'est qu'intervenir ? Intervenir, c'est... Et là tu donnes ce à</i>
25	<i>quoi ça correspond de façon très précise. Et là, moi de l'extérieur, à un moment</i>
26	<i>donné, j'étais un peu embêté parce qu'il y a eu un peu de conséquences, puis tu as</i>
27	<i>annoncé ce que c'était, et puis là tu tapes sur la table et puis tu dis : c'est vachement</i>
28	<i>important ! Et tu reviens finalement sur le pourquoi finalement il faut le faire...</i>
29	<i>TN1 : ok</i>

Lors de son EAC, le FU suit plusieurs règles pour rendre compte de son activité auprès de la TN1. La première est relative à la méthodologie qu'il s'emploie à mettre en œuvre pour se saisir de la mésinterprétation de la TN1 et s'engager en suivant plus justement dans une activité d'explication (Extrait 21).

Extrait 21 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 5

1	<i>CH [00:51:48] : là, en fait, je comprends l'une des sources de la mésinterprétation</i>
2	<i>de son activité. Elle énonce une règle sur laquelle elle va travailler et ensuite elle</i>
3	<i>dit pour partie certaines justifications. Elle dit à quoi correspond la règle. Donc</i>
4	<i>elle enseigne l'exemple, et elle revient sur des justifications. Et en fait moi je</i>
5	<i>l'interpelle sur le fait qu'on lui avait dit en stage de bien scinder les choses : c'est-</i>
6	<i>à-dire d'abord nommer, ensuite justifier et ensuite amener un exemple pour jus-</i>
7	<i>tement que ça soit précis et accessible.</i>
8	<i>CH : comprendre finalement c'est faire quoi ?</i>
9	<i>FU : là comprendre, en fait là je suis parti sur une critique, et là elle essaye en</i>
10	<i>quelque sorte de se justifier...</i>
11	<i>CH : Mais tu lui as demandé ce qu'elle pensait finalement. Tu lui avais donné la</i>
12	<i>main, tu sais au tout début, tu en penses quoi ?</i>
13	<i>FU : Elle est plutôt dans un jeu de..., alors je ne sais pas si c'est vraiment pour se</i>
14	<i>justifier, mais en tous les cas c'est m'expliquer que le premier temps de justifica-</i>
15	<i>tion pour elle n'en est pas un en quelque sorte, puisqu'elle fait toujours la même</i>
16	<i>chose, moi je l'ai vu pendant la justification. Ce n'est pas à voir comme de la</i>
17	<i>justification, c'est, selon elle, un temps sur..., elle fait le lien sur l'apprentissage.</i>
18	<i>En fait, c'est ce qu'elle donne de justification parce qu'elle dit ils n'apprennent</i>
19	<i>rien, il faut vraiment qu'on se secoue.</i>
20	<i>CH : comprendre les mésinterprétations du formé, tu t'attends à quoi quand tu es</i>
21	<i>dans cette attitude-là ?</i>
22	<i>FU : je m'attends à ce qu'elle soit dans : ah oui zut, je n'ai pas fait comme vous</i>
23	<i>aviez demandé</i>
24	<i>CH : donc c'est la renvoyer à la formation ?</i>
25	<i>FU : ouais c'est la renvoyer à un attendu, c'est pour discuter de cet attendu, éven-</i>
26	<i>tuellement du pourquoi elle ne le suit pas, parce qu'on n'est pas dans de la pres-</i>
27	<i>cription. C'est un peu la confronter à quelque chose de : tu fais des choses diffé-</i>
28	<i>rentes de ce qu'on n'attendait, bons il faut qu'on en discute quoi. Pourquoi ? Est-</i>
29	<i>ce que vraiment tu n'y es pas arrivé ? Est-ce que tu penses que ce qu'on t'a pro-</i>
30	<i>posé n'est pas justifié ? Donc là je suis plutôt dans l'attente de : qu'on discute de</i>
31	<i>la justification quoi.</i>

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Comprendre la source d'une mésinterprétation* » **vaut pour** « *interpeller* » le formé sur « *ce qui avait été dit en formation initiale* », c'est partir d'une « *critique* » du conseil aménagé réalisé par le formé et leur demander « *d'expliquer* » ce qu'ils font **ce qui obtient comme résultats** de faire constater aux formés « *qu'ils ne font pas ce qui avait été demandé* », « *renvoyer à un attendu pour discuter* » et donc comprendre les causes de leurs actions pour « *discuter de la justification* ».


Lors de son activité de formation, le FU interpelle la TN1 pour l'alerter et lui faire prendre conscience du fait que son activité n'est sans doute pas conforme à ce qu'il avait enseigné initialement. Le DHF a permis au FU d'engager l'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées selon deux modalités. Tout d'abord, le DHF a permis au FU d'exploiter les traces d'activités déposées par les formés avant même de se trouver en situation avec les TN. D'autre part, le DHF a permis au FU de confronter les TN à leur propre pratique de conseil et de leur faire constater le caractère inadéquat de celle-ci.

En termes de discussion, ce résultat montre, en outre, que les TN s'engagent certes dans une activité de conseil pédagogique, mais que celle-ci est largement influencée par des préoccupations de terrain (par exemple répondre à l'urgence des difficultés éprouvées par leurs ES). Ils ne sont donc pas seulement préoccupés par le suivi de ce qui leur a été enseigné en amont, et pour lequel ils ont déjà mené auparavant des activités de formation sur la plateforme.

Les deux résultats détaillés en amont apparaissent comme d'autant plus significatifs qu'ils sont redondants avec d'autres résultats obtenus par exemple lors de l'analyse du temps de formation en présentiel mené en Étape 3 du DHF.

A l'instant considéré de cette étape, le FU propose à la TN1 d'analyser le travail de simulation mené par un autre TN (la TN3) et placé à disposition sur la plateforme. L'objectif poursuivi par le FU consiste alors à aider les TN à signifier et analyser correctement une activité de conseil pédagogique menée par un pair. Pour aider les TN dans cette activité, le FU leur demande d'observer dans quelle mesure la structuration des étapes du conseil correspond ou non à celle initialement enseignée lors de l'Étape 1 (Extrait 22).

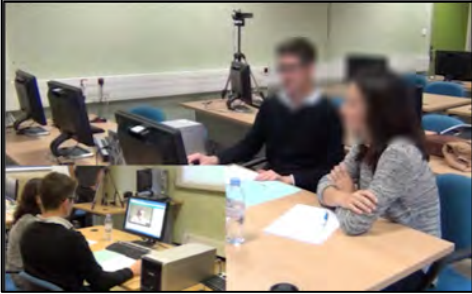
Extrait 22 : Extrait de simulation. Étape 2 - Module 1 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN3 réalise la simulation d'un conseil pédagogique à distance sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le TN3 s'engage dans la simulation du conseil pédagogique.</i></p>				
1	TN3 [00:17:30] : pour moi la présentation d'une situation d'apprentissage aux élèves,			
2	la façon de la présenter aux élèves elle est inadaptée. Je reviendrai à l'intérieur de			
3	cette règle de métier uniquement sur deux items : délivrer des consignes et juger de			
4	la compréhension. Alors pourquoi je te dis que sur ces deux items-là ça me paraît			
5	inadapté ? En fait je t'ai observé et donc tu commences à délivrer tes consignes alors			
6	que tu es en train de mettre en place les parcours, tu déplaces en même temps, tu			
7	déplaces du matériel en même temps que tu parles. Et donc tu n'es pas face aux élèves.			
8	Et d'ailleurs tu t'interromps à plusieurs reprises. Donc tu es accaparé par la mise en			
9	place du matériel et par les explications que tu donnes. A un moment quand tu ex-			
10	pliques faire le tour du cerceau, là bien que tu observes l'élève, tu hésites. On ne sait			
11	pas si ça va être à cloche-pied, pieds joints, tu lui laisses finalement les deux options			
12	et t'interrompre à un autre moment au sujet du coussin. A quoi il sert ce coussin sur			
13	le sauter haut ? Donc sur la délivrance des consignes je trouve que tu es trop en mou-			
14	vement.			

Lors de cet extrait de simulation du conseil pédagogique, l'activité de la TN3 visionnée montre la règle de métier objet de formation qu'elle se propose de retenir : « *la présentation d'une situation d'apprentissage aux élèves* » (L.1) et plus précisément les aspects constitutifs suivants « *délivrer des consignes et juger de la compréhension* » (L.3). Ensuite, elle porte un jugement : « *elle est inadaptée* » (L.2). Elle s'engage enfin dans la délivrance des preuves constatées dans la séquence vidéo de classe (L.5 à 13).

Le FU engage la TN1 à signifier cette simulation à partir du visionnage qu'ils réalisent ensemble (Extrait 23).

Extrait 23 : Extrait de formation. Étape 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 interpelle le FU sur une difficulté rencontrée en formation et avec son ES.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Extrait d'un échange entre FU et TN1 lors du temps de formation.</i></p>				
1	<i>FU : Toi par rapport à ce que tu vois qu'est-ce que tu en penses finalement ?</i>			
2	<i>TN1 : Elle commence par nommer la règle, une règle de métier. Et puis après dans un</i>			
3	<i>deuxième temps, très vite elle part sur une autre règle. Elle part sur l'organisation</i>			
4	<i>matérielle, et au bout d'un moment sur présenter une SA (situation d'apprentissage),</i>			
5	<i>délivrer des consignes... On a l'impression qu'elle va cibler l'objet de travail et puis</i>			
6	<i>ça repart vers d'autres directions (...)</i>			
7	<i>FU : mais donc toi ce qui te saute aux yeux, là, dans l'extrait c'est plutôt la difficulté à</i>			
8	<i>cadrer la règle, c'est ça ? Est-ce que c'est une difficulté que tu vis toi aussi ?</i>			
9	<i>TN1 : oui...</i>			
10	<i>FU : c'est-à-dire, tu peux... qu'est-ce que tu rencontres comme difficulté pour voir si je</i>			
11	<i>peux t'aider ?</i>			
12	<i>TN1 : si tu veux, c'est dans le démarrage du cadrage de la règle, c'est là que je ren-</i>			
13	<i>contre la difficulté.</i>			
14	<i>FU : c'est-à-dire ? Aide-moi si tu veux que je puisse t'aider... « démarrage du cadrage</i>			
15	<i>de la règle », c'est-à-dire le choix ?</i>			
16	<i>TN1 : dans la séquence de formation qu'on a eue, je n'ai pas eu ce problème-là parce</i>			
17	<i>dans toutes les séquences on a été guidé sur le fait de nommer la règle concernée, de</i>			
18	<i>cibler l'objet de travail. Mais dans ce que je vis au quotidien, dans les observations</i>			
19	<i>d'É. (ES1), c'est le choix de l'objet de travail qui me pose problème. Par contre, dès</i>			
20	<i>que j'ai choisi l'objet de travail, que j'ai ciblé la règle de métier, je parviens à suivre</i>			
21	<i>les étapes.</i>			

Lors de cet extrait de formation, le FU encourage d'abord la TN1 à présenter les premiers constats : « *par rapport à ce que tu vois qu'est-ce que tu en penses finalement* » (L.1). Mais très vite, il l'invite à identifier si la difficulté (« *cibler l'objet de travail* » (L.5)) qu'il vient de visionner dans cet extrait est une difficulté qui est récurrente dans sa pratique : « *est-ce que c'est une difficulté que tu vis toi aussi* » (L.8). De par ce questionnement, il invite la TN1 à reconnaître qu'elle-même rencontre des difficultés dans « *le démarrage du cadrage de*

la règle ». Plus en détail, la TN1 précise au FU qu'elle rencontre cette difficulté essentiellement lorsqu'elle essaye de conseiller son ES. Elle lui est d'autant plus significative que, lors des séquences de formation menées sur la plateforme, elle ne l'avait pas rencontrée. Selon elle, ceci est dû au fait que « *dans toutes les séquences (de formation préalable) on a été guidé* » (L.17), notamment dans le choix de cet objet de formation.

Lorsqu'elle est interrogée sur son activité à cet instant de la formation, la TN1 confirme au FU sa préoccupation quant à la nécessité de ne pas se tromper lorsqu'elle sélectionne l'objet de travail avec son propre stagiaire en établissement scolaire. Elle lui précise que « *dans ce que je vis au quotidien, dans les observations d'É. (ES1), c'est le choix de l'objet de travail qui me pose problème* » (L.18). Parallèlement, elle livre au FU que le travail fait la « *met en confiance* » par rapport à « *sa peur de mal cibler* » (L.19) l'objet de formation.

Lorsque le chercheur interroge le FU sur son activité d'accompagnement des TN, il précise que sa principale intention est de dérouler sa stratégie de formation. Cette dernière consiste à faire visionner à chaque TN un extrait vidéo d'une simulation d'un autre TN qui présente des difficultés communes et/ou proches (Extrait 24).

Extrait 24 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 3

- 1 | CH [05:33:01] : *qu'est-ce que tu fais?*
 2 | FU : *je commence à entrer, je lui propose une façon de travailler. Quand j'ai vu*
 3 | *ce qui était rendu tant par P. (TN3) d'un point de vue autant que par A. (TN1),*
 4 | *sur les deux aspects, et que je me suis vu avec ces deux traces. Je me suis dit : le*
 5 | *plus heuristique c'est de partir..., parce qu'il y avait concomitance des écueils, je*
 6 | *me suis dit : pour emballer le public, pour que ce soit interactif on va partir des*
 7 | *visionnages. Donc là je suis en train de dérouler ma stratégie. On va rentrer dans*
 8 | *les simules (simulations)*
 9 | CH : *l'activité que tu mènes c'est finalement sélectionner parmi l'ensemble de leur*
 10 | *production ce qui t'as semblé toi le plus heuristique ?*
 11 | FU : *Proposer une orientation, un truc, c'est... ce n'est pas tant leur proposer,*
 12 | *c'est... Ce n'est ne pas dire : bon pour moi l'endroit où l'on pourra le mieux tra-*
 13 | *vailer c'est la vidéo. Je suis en train de lui dire indirectement là : il faut qu'on*
 14 | *travaille sur les simulations*
 15 | CH : *comment tu juges cette activité ?*
 16 | FU : *j'aurais tendance à dire bon c'est un peu prescriptif quoi..., c'est à la fois je*
 17 | *te dis je te propose, mais à la fois j'argumente quoi. Je lui dis j'ai vu ça, donc ça*
 18 | *serait quand même vachement pertinent de faire*
 19 | CH : *et alors tu t'attends à quoi ?*
 20 | FU : *ouais là on est toujours dans la même idée : il faut qu'elle adhère, il faut*
 21 | *qu'elle rentre en formation ce qui doit être facilité par le fait que ce soit une*
 22 | *simulation plutôt que les écrits.*

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Proposer et argumenter une façon de travailler aux formés* » **vaut pour** « *dérouler sa stratégie de formation de façon un peu prescriptive* » et « *justifier la nécessité de commencer par voir les traces de l'activité de simulation des formés sur la plateforme* » **ce qui obtient comme résultats** de « *mettre en exergue comme point de départ des défaillances communes aux formés* » et de les « *faire adhérer par un format interactif* »

En suivant cette règle, le FU cherche à créer les conditions pour entrer en activité d'explications ostensives et parvenir à terme à lever les mésinterprétations des TN. Il s'efforce dans un premier temps d'engager la TN1 dans l'analyse de l'activité simulée de conseil pédagogique d'un autre TN afin qu'il puisse y trouver une ressemblance avec ses propres difficultés et accepter *in fine* de rentrer en formation.

Lors de son EAC, la TN1 confirme au chercheur qu'elle est engagée à décrire sa difficulté à « *cibler un problème* » sans se tromper pour conseiller son ES. Elle est en quelque sorte rassurée par la démarche de conseil proposée par le FU et le fait qu'elle lui soit répétée d'une situation de formation à l'autre (Extrait 25).

Extrait 25 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 3

- 1 | *CH [01:18:16] : qu'est-ce que tu fais là dans ce premier temps ?*
- 2 | *TN1 : je suis dans le visionnage de P. (TN3), je suis déjà dans le repérage des*
- 3 | *aspects de la forme et non pas du fond. Voir si dans les étapes, elle... elle rentre*
- 4 | *bien par les étapes qui ont été présentées en formation initiale*
- 5 | *CH : tu es en train de faire quoi quand tu fais ça, selon toi, repérer le fond la forme*
- 6 | *?*
- 7 | *TN1 : eh bien c'est... cette façon d'analyser la vidéo de P. (TN3) c'est lié à la pre-*
- 8 | *mière séquence de formation qu'on a fait le mardi, quand on a dû faire les ana-*
- 9 | *lyses écrites à chaque fois de nos simulations. Je me suis dit : il faut quand même*
- 10 | *organiser un minimum, du coup j'ai fait un côté méthodo et structure, et un côté*
- 11 | *le fond quoi. Donc là je suis... Enfin ça s'enclenche comme ça dans ma tête par*
- 12 | *ce que tu vois, je l'ai fait comme ça à l'écrit...*
- 13 | *CH : finalement c'est faire quoi quand tu dis : j'analyse la vidéo de P. (TN3) ?*
- 14 | *TN1 : Je fais appel à tous les outils, enfin, en tout cas les... L'aspect méthodolo-*
- 15 | *gique de la formation initiale qu'on a eue : sur les étapes à suivre au moment de*
l'entretien

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Visionner la vidéo de simulation d'un autre formé pendant le temps de formation avec le FU* » **vaut pour** « *repérer les aspects de la forme de la simulation du conseil* » et « *comparer ce que fait le tuteur visionné avec les étapes proposées en formation initiale* » **ce qui obtient comme résultats** de « *faire appel aux outils de structuration de l'ECP proposés en formation* » et de « *s'engager dans une analyse critique de ce que fait le tuteur de la vidéo* ».

Ici, le constat intéressant est de constater ici, c'est que la TN1 confirme au chercheur que l'activité de formation proposée par le FU visant à signifier une activité de conseil, l'engage à « *comparer ce que fait le tuteur visionné avec les étapes proposées en formation initiale* » (L.3). Elle établit donc bien le lien entre l'activité visant à signifier la pratique professionnelle d'un pair et l'usage de la règle enseignée préalablement, notamment en faisant « *appel aux outils de structuration de l'ECP proposés en formation* » (L.14). Nos résultats montrent donc que dans certaines circonstances, le FU se saisit de la pratique simulée du conseil pédagogique d'un pair pour inviter les TN à signifier leur propre activité. Plus précisément, le FU a sélectionné certains moments de cette activité visionnée pour mettre en exergue des difficultés qu'il a pu constater dans l'activité de chacun, c'est-à-dire des difficultés génériques aux TN. En procédant de la sorte, il s'attend à ce que les TN acceptent plus facilement de s'interroger sur leur activité et la modifient en conséquence.

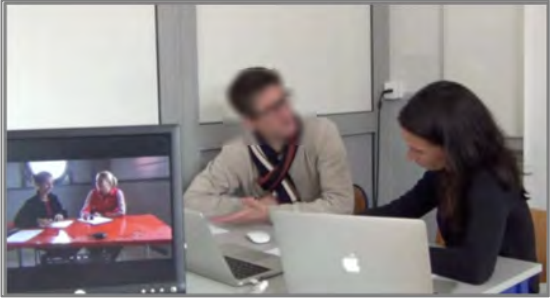
3.3 Accompagner les formés à agir conformément à leurs préoccupations professionnelles

Le résultat détaillé en suivant peut apparaître comme paradoxal. Il met en avant le fait que, lors de la séquence de formation en présentiel avec le FU, les TN s'engagent d'autant plus dans le travail de formation que le support audiovisuel sur lequel ils travaillent correspond à leur propre pratique en établissement scolaire. Ils s'investissent alors pour trouver le plus rapidement et clairement possible des solutions afin d'optimiser leur activité de conseil pédagogique auprès de l'ES dont ils ont la responsabilité.

Lors de l'extrait de formation suivant, le FU et la TN1 sont engagés dans l'Étape 5 du DHF. Ils visionnent le conseil pédagogique réalisé par la TN1 auprès de l'ES1 en établissement scolaire. Le FU exploite la vidéo de l'ECP déposée par la TN1 sur la plateforme. Il s'engage dans une activité de formation visant à lever une difficulté qu'il a perçue à la fin

du conseil pédagogique filmé. De son côté, la TN1 fait part de son intention de sortir de ce temps de formation avec de nouvelles solutions pratiques pour être plus efficace auprès de l'ES1 (Extrait 26).

Extrait 26 : Extrait de formation. Étape 5

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et la TN1 visionnent l'enregistrement du conseil pédagogique réalisé en établissement scolaire par la TN1 et l'ES1.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 demande à son stagiaire de reformuler l'objet de travail et les règles de métier qu'elle propose de discuter ensemble. Le FU vient de lui faire visionner ce moment pour comprendre à quoi correspond cette démarche. Ils s'engagent dans une activité d'accompagnement de solutions envisageables.</i></p>				
1	<i>FU [00:43:11]: qu'est-ce que tu fais là en fait ?</i>			
2	<i>TN1 : je veux qu'elle (ES2) reformule la règle de métier, mais finalement je ne vais pas</i>			
3	<i>au bout. Je voulais qu'elle reformule justement avec ses mots.</i>			
4	<i>FU : C'est aussi pour ça que j'ai dit que c'était un bel extrait. Parce que ça m'a un peu</i>			
5	<i>interpellé sur « reformuler la règle de métier ». Est-ce qu'on ne peut pas lui demander</i>			
6	<i>de le faire au moment où on est dans la règle de métier ? Tu vois au moment où tu as</i>			
7	<i>énoncé la règle de métier tu ne peux pas me reformuler s'il te plaît ?</i>			
8	<i>TN1 : donc finalement sur la première partie ?</i>			
9	<i>FU : c'est-à-dire au moment où tu la conseilles. Intervenir c'est observer, stopper et</i>			
10	<i>donner un nouveau conseil. Parce que là ce qui est un peu embêtant, c'est que ça coupe</i>			
11	<i>un peu le fil si tu veux. On est dans les solutions, concrètes. Tu lui as pris la main en</i>			
12	<i>plus et d'un seul coup tu lui dis reviens au tout début.</i>			
13	<i>TN1 : Mais tu nous as amenés à faire ça dans la formation !</i>			
14	<i>FU : C'est vrai ?</i>			
15	<i>TN1 : C'est sûr ! Dans les exemples que tu as donnés dans la formation, en tout cas tu</i>			
16	<i>as dit ça peut être intéressant de dire bon si tu veux on reformule</i>			
17	<i>FU : c'est pour ça que je te dis que c'est intéressant, je me demande si ça coupe pas ?</i>			
18	<i>TN1 : je crains qu'en première partie si j'arrive à être clair justement dans tout le</i>			
19	<i>début, je ne suis pas certaine d'E. soit capable de retrouver des mots à elle pour le</i>			
20	<i>reformuler, quoi que ce soit. Mais là il y a quand même des pistes, des choses qui se</i>			
21	<i>sont passées.</i>			

22	<i>FU : oui, mais normalement les pistes tu les construis avec elle...</i>
23	<i>TN1 : oui les pistes de discussion</i>
24	<i>FU : parce que là si tu avais fait : tu as nommé, tu intervies, tu as donné des preuves</i>
25	<i>comme tu as fait là, ensuite tu as enseigné ce que c'est. Tu as dit attention c'est faire</i>
26	<i>faire ceci, ceci, ceci. Donc tu le conseilles. Et là tu la mets en discussion</i>

Lors de ce temps de formation, le FU s'engage dans une activité d'accompagnement visant à répondre à une préoccupation professionnelle. Tout d'abord, il s'assure que la mésinterprétation perçue lors de son visionnage est bien conforme à ce qu'a souhaité réaliser la TN1 (« *qu'est-ce que tu fais là en fait ?* » (L.1)). Ensuite, il envisage très vite les solutions potentielles : « *est-ce qu'on ne peut pas lui demander de le faire au moment où on est dans la règle de métier ?* » (L.5) puisque « *normalement les pistes tu les construis avec elle* » (L.21). De son côté, la TN1 semble indiquer qu'elle agit selon « *les exemples* » que le FU lui a « *donnés dans la formation* » (L.15). Elle cherche donc à agir conformément à ce qui lui a été initialement enseigné.

Lorsqu'il est autoconfronté, le FU précise au chercheur que l'activité qu'il mène à ce moment-là est singulière et vise principalement à apporter une solution au problème soulevé par le formé (Extrait 27).

Extrait 27 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 5

1	<i>CH [02:28:15] : tu fais quoi là ?</i>
2	<i>FU : là je réfléchis avec elle, là je ne suis pas en train de lever des mésinterpré-</i>
3	<i>tions. Et je trouve qu'elle amène un bel argument, elle dit : « ouais, mais avant</i>
4	<i>elle n'a pas le vocabulaire qu'elle aurait pu me donner lorsqu'on co-construit les</i>
5	<i>solutions ». Alors la réserve c'est qu'on ne construit pas, mais c'est pas bête ce</i>
6	<i>qu'elle me dit. Et donc à un moment donné, là, je cherche quoi. Et donc j'essaie</i>
7	<i>de réfléchir avec elle en imaginant où on pourrait les mettre et les réserves que</i>
8	<i>ça pourrait créer. Là je réfléchis avec elle. J'essaie de trouver les avantages et</i>
9	<i>les limites de chaque façon de faire. Voilà je suis dans ça.</i>
10	<i>CH : et tu t'attends à quoi là ?</i>
11	<i>FU : La pour le coup on n'est pas du tout dans lever les mésinterprétations, là on</i>
12	<i>essaye, on est sur quelque chose qu'on n'a pas vu en formation, donc on est sur</i>
13	<i>quelque chose de nouveau et on essaie de trouver une piste qu'elle pourrait ex-</i>
14	<i>ploiter. Je vois il n'y a rien de pressenti, il n'y a pas de retour sur quelque chose</i>
15	<i>dont on a parlé. On essaie si tu veux d'avancer ensemble, bon c'est plutôt moi qui</i>
16	<i>parle, mais on tâtonne quoi.</i>

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

Réfléchir avec le formé en imaginant une solution au problème identifié **vaut pour** trouver les avantages et les limites de la proposition faite par le formé **ce qui obtient comme résultats** de faire « *quelque chose qu'on n'a pas vu en formation* » c'est-à-dire trouver des pistes que le formé « *pourrait exploiter* ».

Lors de cet EAC, on perçoit que le FU cherche à cerner les difficultés formulées par la TN1 pour lui fournir une solution concrète exploitable dans le cadre de l'activité de conseil qu'elle mène avec son ES. L'activité du FU est principalement nourrie par les premières expériences menées par les TN en situation de conseil pédagogique avec leurs ES respectifs, et finalement lorsque les TN sont amenés à agir seuls en contexte ordinaire. A ce stade le FU confirme qu'il souhaitait volontairement engager les TN dans cette activité de signification visant à leur faire formaliser des pistes de solutions possibles avec leurs ES et comprendre les mésinterprétations des règles enseignées. Il engage donc la TN1 dans une activité consistant à prendre appui sur l'activité présentée comme problématique pour trouver des solutions envisageables auprès de l'ES.

De son côté, lors de son EAC, la TN1 confirme l'importance de ce type d'échanges menés lors des phases de travail en présentiel. Selon elle, c'est là un moyen de progresser dans son activité de conseil pédagogique (Extrait 28).

Extrait 28 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU. Étape 5

- 1 | *CH [01:17:30] : quelle est ton activité là ?*
 2 | *TN1 : je me permets de vraiment l'interpeller là !*
 3 | *CH : tu te justifies là ?*
 4 | *TN1 : tu veux dire de la justification par rapport à une difficulté qu'il fait émerger*
 5 | *chez moi ?*
 6 | *CH : oui*
 7 | *TN1 : je ne parlerai pas de justification tu vois. Je ne l'ai pas ressenti comme ça tu*
 8 | *vois. Je ne suis pas là non plus pour le convaincre. Je suis là plutôt pour com-*
 9 | *prendre quelles sont les difficultés que j'éprouve...*
 10 | *CH : mais en même temps tu lui dis simplement voilà c'est quelque chose que tu*
 11 | *nous avais dit de faire !*
 12 | *TN1 : c'est important pour moi à nouveau de replanifier si les écarts entre la for-*
 13 | *mation initiale et sur ce que je fais, et la façon dont je me suis réapproprié la*
 14 | *formation sur le terrain quoi. C'est important à un moment donné ça ! tu vois*
 15 | *c'est un peu, du coup le point commun, le dénominateur commun des deux sé-*
 16 | *quences de formation. C'est m'assurer de la bonne ou la mauvaise compréhension*
 17 | *de ce qui a été dit.*
 18 | *CH : Et donc là tu t'attends à quoi alors ?*
 19 | *TN1 : je m'attends à pouvoir repartir avec des éléments clairs. Que toutes les*

20 | *ambiguïtés soient levées, en repartant sur quelque chose de clair. Je vais partir*
 21 | *de la séquence sans avoir des zones d'ombre ou des zones d'incertitudes.*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Interpeller* » le formateur **vaut pour** « *comprendre la difficulté éprouvée en appréciant les écarts entre la formation initiale et ce qui est fait sur le terrain* », interroger « *la façon la réappropriation de la formation sur le terrain* » et « *s'assurer de la bonne ou la mauvaise compréhension de ce qui a été dit* » **ce qui obtient comme résultat** de « *pouvoir repartir avec des éléments clairs* » sans « *zones d'ombre ou des zones d'incertitudes* ».

Lors de cet extrait, on perçoit l'importance accordée par la TN1 à l'évaluation de son activité de conseil par le FU. Son intention prioritaire réside dans le fait d'optimiser ce qu'elle peut entreprendre en établissement scolaire auprès de son ES. Elle cherche ainsi à ce que ce qui est dit soit « *clair* », sans « *zone d'ombres* » ou « *incertitudes* ». Le temps de formation en présentiel revêt donc une grande importance pour la TN1. Elle l'associe moins à un temps de formation comme les autres qu'à un retour sur sa propre activité et par-là même à une réelle possibilité de progresser.

Chapitre 2

Accompagner les premiers suivis des règles enseignées : mise en évidence des difficultés de mise en œuvre du dispositif hybride de formation

Les résultats développés ci-après mettent en évidence que la mise en œuvre du DHF s'est accompagné d'activités de détour des formés ainsi que d'une activité complexe d'accompagnement en présentiel du FU sur la base des traces des activités de formation récupérées sur la plateforme.

1 Activité d'accompagnement du formateur universitaire et activité de détour des tuteurs novices

1.1 Des formés qui « détournent » les activités de formation pour se « ré » enseigner les règles

Le résultat présenté en suivant montre que la nature de l'activité des formés sur la plateforme, bien que planifiée en amont, n'est jamais complètement contrôlée. Alors que les formés auraient dû bénéficier d'explications lors de leur activité de révision, ils s'en saisissent pour se « ré » enseigner les règles pourtant enseignées initialement en présentiel par le FU.

Lors de l'Étape 2 menée à distance sur la plateforme, deux extraits vidéo étaient mis à disposition des TN. Le premier était issu de l'enseignement mené en présentiel par le FU à l'Étape 1 du DHF. Le second était un extrait d'ECP filmé dans un contexte réel de travail. Il avait été sélectionné pour exemplariser l'usage de la règle préalablement enseignée.

A l'instant considéré, les TN travaillent en autonomie sur la plateforme de formation. Ils sont plus précisément engagés dans la réalisation des activités du Module 1 - Étape 2 - Activité 1. Ils visionnent le premier extrait relatif à l'enseignement ostensif réalisé par le FU de la règle de métier « *Faire apprendre une règle professionnelle à un enseignant stagiaire* » mené lors de l'Étape 1 (Extrait 29).

Extrait 29 : Extrait de la formation. Étape 1

Étape1	Étape2	Étape3	Étape4	Étape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU enseigne la règle « <i>faire apprendre une règle de métier à un enseignant stagiaire</i> ».</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p>Le FU présente aux TN les principales étapes visant à faire apprendre un objet de formation à un enseignant stagiaire.</p>				
1	FU [00:11:30] : vous êtes confrontés, lors de votre observation, au fait que votre			

2 stagiaire ne connaisse pas telle ou telle partie du métier. Vous devez mener une acti-
 3 vité singulière de conseil. On appelle ça « faire apprendre la règle de métier considé-
 4 rée » ou l'élément de la règle de métier considérée. Donc ça veut dire que dans cer-
 5 tains cas de figure, je vais constater qu'il y a des manques. Il ne fait pas telle ou telle
 6 partie du métier, il va falloir que je m'y prenne d'une certaine façon pour lui faire
 7 apprendre.

8 Premier cas de figure : vous constatez lors de votre observation ; et vous constatez là
 9 une trace d'observation

10 (Le FU affiche un extrait d'observation sur le diaporama ou figure certaines règles de
 11 métier jugées absentes).

12 Vous constatez lors de votre observation que votre stagiaire ne fait pas telle ou telle
 13 partie du métier et que ne faisant pas telle ou telle partie du métier il y a des consé-
 14 quences. Il y a des conséquences qui pèsent sur la classe et donc sur les apprentis-
 15 sages des élèves. Vous devez donc vous vous engager dans :

16 (le FU simule le rôle du conseiller pédagogique) :

17 « Je vais te conseiller pour t'apprendre cette partie du métier ».

18 Une stratégie à mettre en œuvre en quatre temps.

19 Premier temps, c'est à vous, tuteur, de fixer l'absence de la partie considérée. C'est à
 20 vous de situer qu'il manque ceci ou cela. Ça ne peut pas être le stagiaire qui vient
 21 vers vous et qui vous dit : « tu sais, je ne sais pas ce que c'est que juger de la compré-
 22 hension des consignes », puisqu'il ne le sait pas, il ne peut pas le poser sur la table.
 23 Donc c'est bien vous qui avez la main et qui introduisez cette partie du conseil. Vous
 24 l'introduisez et (ii) vous le justifiez.

25 Deuxième étape vous le justifier compte tenu d'un point de vue des éléments du métier
 26 et puis surtout des preuves, c'est-à-dire des conséquences de l'absence. En l'occur-
 27 rence ici, si je suis sur l'exemple qui est là (présenté sur le diaporama).

28 « Je voudrais qu'on travaille la présentation de la situation, et plus particuliè-
 29 rement il y a quelque chose que tu ne fais pas et qu'il faut arriver à faire : c'est
 30 juger de la compréhension des élèves une fois que tu as délivré ces consignes.
 31 Ça, c'est quelque chose que tu ne fais pas. Il faut arriver à le faire, sans quoi
 32 il y a tout un tas de conséquences sur ta classe. Moi aujourd'hui j'ai pu repérer
 33 des choses : les élèves ont longuement traîné pour se mettre au travail, les
 34 élèves t'ont longuement questionné une fois qu'ils étaient en activité normale-
 35 ment centrée sur l'apprentissage alors que là ils te questionnaient sur des élé-
 36 ments que tu avais déjà délivrés. Donc tu perds énormément de temps, alors
 37 même que tu devrais aider à l'apprentissage à répéter des consignes. Pour-
 38 quoi ? Parce qu'il y a une partie du métier que tu ne connais pas qui consiste
 39 à « juger de la compréhension » ». Donc c'est vous qui posez le travail et qui
 40 le justifiez.

41 Troisième étape, vous devez enseigner à l'enseignant stagiaire ce que c'est que ce que
 42 l'on appelle « juger de la compréhension des consignes ». Vous le constatez que c'est
 43 absent, c'est à vous de l'enseigner. C'est à vous de lui apprendre ce que c'est. Pour
 44 apprendre ce que c'est que telle ou telle expérience de métier eh bien il faut faire, ce
 45 qu'on appelle nous, dresser un lien de signification entre trois aspects. D'abord c'est
 46 la nommer.

47 « Je veux t'apprendre aujourd'hui ce que c'est que « juger de la compréhension
 48 des consignes ».

49 Vous nommez l'expérience que vous voulez enseigner aujourd'hui. Ensuite c'est en
 50 donner un exemple que vous considérez comme exemplaire.

51 « Interroger l'élève le plus faible de ta classe, se saisir de ses réponses pour

52	<i>compléter ce qui n'a pas été compris, puis réinterroger un autre élève pour</i>
53	<i>vérifier que tout le monde a compris. Voilà l'exemple que je lui donne ».</i>
54	<i>Enfin c'est associer ce que j'ai appelé des résultats attendus.</i>
55	<i>« Si tu fais ça, c'est-à-dire si tu juges de la compréhension des consignes en</i>
56	<i>faisant comme je viens de te donner l'exemple, tu interpelles l'élève le plus en</i>
57	<i>difficulté, tu te saisis de ses réponses pour compléter tes propos puis tu de-</i>
58	<i>mandes à un autre élève de répéter et bien figure-toi (résultats attendus), tu</i>
59	<i>devrais constater que tes élèves se remettent très vite au travail ».</i>
60	<i>Là ce que je viens de faire, c'est que je viens d'enseigner à mon stagiaire ce que c'est</i>
61	<i>que l'expérience qu'on nomme « juger de la compréhension des consignes ». Je l'ai</i>
62	<i>étiqueté, je l'ai nommée, je l'ai exemplarisée et je lui ai associé des résultats attendus.</i>
63	<i>(...)</i>
64	<i>Quatrième étape, enfin on tombe dans le conseil à proprement parler. Vous devez de-</i>
65	<i>mander de travailler avec le stagiaire à :</i>
66	<i>« est-ce que l'exemple que je viens de te donner va bien ? Est-ce que tu peux</i>
67	<i>t'en saisir de cet exemple ? »</i>
68	<i>Ce dernier point 4, c'est un temps très long, c'est un temps de réflexion avec le sta-</i>
69	<i>giaire. C'est le temps où vous co-construisez quel va être le bon exemple qu'on va</i>
70	<i>associer à telle ou telle règle de métier pour lui, pour sa classe, pour la discipline,</i>
71	<i>pour ses élèves. Ce point 4 temporellement il est très long, alors que je peux très vite</i>
72	<i>enseigner ce que c'est que « juger de la compréhension » avec mon style, après il y a</i>
73	<i>vraiment : maintenant il faut qu'on discute,</i>
74	<i>« qu'est-ce tu fais toi de ça ? Est-ce que ce que l'on vient de poser sur la table</i>
75	<i>est saisissable ? »</i>
76	<i>Est-ce que les stagiaires rentrent en controverse ? C'est de votre responsabilité de le</i>
77	<i>discuter, de le bousculer, de lui dire :</i>
78	<i>« moi je le fais, mais toi ? Je ne suis pas sûr que tu y parviennes, parce qu'en</i>
79	<i>plus ta classe est plus difficile que la mienne. Et alors comment on pourrait</i>
80	<i>l'aménager ? Est-ce que tu ne penses pas qu'on pourrait faire ainsi ? »</i>
81	<i>C'est à vous de jouer la réflexion à mener avec le stagiaire pour optimiser la règle</i>
82	<i>enseignée.</i>

L'observation de ce temps de formation révèle que le FU s'engage dans l'enseignement de la règle étiquetée « *Faire apprendre une règle professionnelle à un enseignant stagiaire* » (L.3). Dans le détail, l'analyse de ces données extrinsèques permet de rendre compte de l'activité concrètement menée par le FU pour parvenir à réaliser cet enseignement pouvant être considéré ici comme non ostensif. Il précise en prenant du temps que faire apprendre un nouvel objet d'enseignement à un ES, consiste à structurer le conseil pédagogique en quatre temps. Il convient selon lui (i) « *d'introduire l'objet de formation* » (L.17) auprès de l'ES puis (ii) de « *justifier* » (L.23) ce choix en apportant des « *preuves* » issues de l'observation de l'activité de classe. Dans un troisième temps (iii), il précise qu'il est nécessaire à ce stade « *d'enseigner* » (L.39) à proprement parler la règle de métier considérée en s'employant à « *dresser un lien de signification* » entre trois aspects : « *nommer l'expérience à enseigner* »,

« *donner un exemple exemplaire* » pour, en conséquence, envisager des « *résultats attendus* ». Enfin, le FU précise que cet enseignement doit (iv) ouvrir sur un travail de co-construction des solutions réellement envisageables par l'ES dans sa classe (L.62).

A ce niveau, deux éléments de discussion peuvent être avancés. Le premier consiste à souligner toute la complexité de l'activité d'enseignement engagée par le FU. Pour faire en sorte que les TN s'engagent dans des premiers suivis suite à son enseignement, le FU s'attache en effet, à enseigner une démarche constituée de quatre étapes successives qu'il s'efforce de détailler successivement. Alors que cet enseignement est potentiellement intéressant pour les TN qui peuvent s'en saisir pour structurer rigoureusement leur propre activité de conseil auprès des ES, il est néanmoins aussi susceptible, de par sa durée de nourrir certaines mésinterprétations. C'est là le deuxième élément de discussion. Peut-on en effet considérer que l'enseignement mené par le FU est par nature ostensif ? Confronté à l'épaisseur de la règle enseignée, le FU mêle diverses activités à celle d'enseignement. Tout au long de son enseignement, il propose divers exemples et/ou illustrations en s'appuyant sur le diaporama à sa disposition (« *vous constatez là une trace d'observation* » (L.10)), mais aussi sur ses propres simulations en direct (« *je vais te conseiller pour t'apprendre cette partie du métier* »). Par exemple, on peut constater que l'enseignement des premières étapes de la règle concernant l'étiquetage est particulièrement long. Il le décrit (« *Il ne fait pas telle ou telle partie du métier, il va falloir que je m'y prenne d'une certaine façon pour lui faire apprendre* ») (L.5) et diffuse au tableau une diapositive d'illustration qu'il décrit (Figure 6).

Passer d'une trace de l'activité d'observation...

REGLES OBSERVÉES	JUGEMENTS PORTÉS	LE POURQUOI DE CES JUGEMENTS
10H05 : Prise en main de la classe	Adaptée mais...	(a) / Éléments constitutifs de la règle : - Réception des élèves pas assez franche (b) Pour preuve... ils ne répondent pas à l'appel
10H15 : Présentation de la situation	Inadaptée	(a) Éléments constitutifs de la règle : - Elèves non placés en situation d'écoute - Délivrance des consignes n'est pas claire et ordonnée - Tu ne juges pas de la compréhension des consignes (b) Pour preuve... quelques observables : - Les élèves traînent à se mettre au travail - Ils te posent de nombreuses questions

Difficulté récurrente donc thème de travail : **Asseoir son autorité**

SChalies - FC Néotuteurs 2014

Figure 6 : extrait du diaporama utilisé par le FU

Alors même que le FU souhaite rendre possible l'engagement des TN dans des premiers suivis, il sort quelque peu d'un enseignement ostensif et par-là même nourrit de potentielles mésinterprétations. Le détail du résultat suivant permet de confirmer cette hypothèse.

L'extrait analysé ci-après est relatif à l'activité du TN2 engagé dans le visionnage de l'extrait de révision de l'Étape 1 mis à disposition sur la plateforme. A cet instant, le TN2 laisse défiler la vidéo et prend des notes (Extrait 30).

Extrait 30 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			

Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo

Le TN2 est engagé dans l'Activité 1 qui consiste à réviser l'enseignement mené par le FU à l'Étape 2.



Comportements et communications des acteurs

Le TN2 visionne l'extrait de l'enseignement de la règle réalisé par le FU lors de l'Étape 2. Il visionne l'extrait tout en prenant des notes.

Lors de son EAC, le TN2 confirme au chercheur qui l'interroge l'importance qu'il accorde à cette activité de révision. Selon lui, elle est d'autant plus importante qu'elle lui permettra de mieux structurer, à partir du « *cadre proposé* », sa propre activité de conseil auprès de son ES (Extrait 31).

Extrait 31 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2 de l'Étape 2 - Module 1 - Activité 1

- 1 *CH [00:02:45] : qu'est-ce que tu fais dans ce premier temps ?*
 2 *TN2 : Là, j'essaie de resituer, de façon cognitive, j'essaie de resituer à quel moment*
 3 *de la formation se situait ce passage, donc si tu veux je me rappelle de ce que*
 4 *j'avais vécu dans mon temps de formation en amphithéâtre. Effectivement je re-*
 5 *trouve cette phase là, ce qui fait que je n'ai pas fait de pause dans cette première*
 6 *partie alors que si je l'avais vu pour la première fois j'aurais fait des pauses.*
 7 *CH : c'est ce qui explique aussi le fait que...*
 8 *TN2 : Cette partie-là par exemple, bon après par la suite on va expliquer le cadre,*
 9 *donc là, moi, je vais chercher à repérer quel cadre est attendu, c'est ce que je*
 10 *note, c'est ce que j'ai noté "1234", les quatre temps, je repère bien le cadre. Mais*
 11 *ça m'a facilité les choses le fait de l'avoir vécu en amphithéâtre, ça m'a facilité*
 12 *les choses parce que je n'ai pas de surprise, je ne me rappelais pas précisément*
 13 *forcément toutes les étapes, mais je savais ce qui allait se passer, je savais com-*
 14 *ment c'était décrit...*
 15 *CH : resituer, un temps, un extrait, ça a consisté à faire quoi, pris ?*
 16 *TN2 : Je me suis dit qu'on est effectivement dans le début. C'est-à-dire comment*
 17 *est-ce qu'on fait apprendre une règle de métier. On est vraiment dans cette lo-*
 18 *gique-là. Donc il y a un postulat de départ qui est posé par S. selon lequel les*
 19 *stagiaires auraient des manques, ils ne font pas certaines choses. Je ne suis pas*
 20 *dans cette logique-là. C'est pour ça que moi, en fait, je prends beaucoup de notes,*
 21 *je note des choses, je les hiérarchise, je leur donne plus ou moins de valeur, et*
 22 *parfois je rajoute des annotations sur ce que moi, l'éclairage moi j'apporte à ces*
 23 *notes. Là pour le coup le postulat de départ, ça, ce ne serait pas forcément le*
 24 *mien, mais une fois qu'on l'a accepté le reste découle et effectivement là, je trouve*
 25 *très intéressant ces quatre temps proposés par S. Ça permet de bien hiérarchiser*
 26 *des choses et puis de bien, de façon temporelle, donner un cadre qui structure la*
 27 *présentation que l'on va devoir faire avec le stagiaire.*
 28 *CH : tu t'attendais à quoi, quel était l'intérêt de resituer le passage par rapport à*
 29 *la formation ?*
 30 *TN2 : c'était d'avoir des précisions, en tout cas quelque chose de plus juste. De*
 31 *mémoire je n'aurais pas été capable, si tu veux, de remarquer tout ça, et de, voilà,*
 32 *d'être bien précis. Parce que ce n'est pas quelque chose que j'ai revu, tu vois,*
 33 *même si j'ai retravaillé avec J. (son ES). La façon de présenter en tant que con-*
 34 *seiller péda, la façon d'expliquer une règle de métier ça je ne l'ai pas... En*

35 | *visionnant je me suis rendu compte que je ne l'avais pas suffisamment relu, et je*
 36 | *me rends compte qu'effectivement peut-être que mon discours... Si tu veux ce que*
 37 | *j'ai retenu des 2h que j'ai passé à regarder ça, tu vois c'est, à la fin, que mon*
 38 | *discours, quand je suis avec J., n'était pas suffisamment structuré, alors que la*
 39 | *S., vraiment insiste sur le côté structuration du discours pour une meilleure com-*
 40 | *munication d'ailleurs, et d'une meilleure compréhension pour le stagiaire. Donc*
 41 | *là c'est ce que je réalise, et donc je trouve intéressant...*

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« Resituer le temps de formation vécu en amphithéâtre (Étape1) » vaut pour « se rappeler et prendre des notes sur les étapes attendues du cadre déjà expliquer à l'Étape 1 pour faire apprendre une règle de métier à un stagiaire » ce qui obtient comme résultats « d'avoir des précisions » et de « se remémorer la façon d'enseigner de façon structurée une règle de métier à son stagiaire »

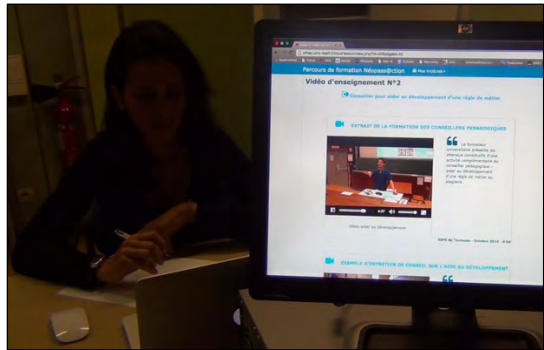
L'analyse de l'EAC du TN2 permet de mettre en avant le fait que le temps de révision imparti par la plateforme lui apparaît comme nécessaire, notamment pour pouvoir prendre des notes sur les étapes attendues pour structurer le conseil pédagogique. Il précise que l'extrait lui permet de « noter « 1234 », les quatre temps... », c'est-à-dire de bien repérer « le cadre » de structuration de l'activité de conseil (L.10). Parallèlement, il précise au chercheur que ce temps de « révision » lui est « facilité », car il a déjà vécu cet enseignement « en amphithéâtre... ». Même s'il n'y a pas pour lui de surprise, il note tout de même qu'il ne se « rappelait pas précisément forcément toutes les étapes... pour faire apprendre une règle de métier » (L.10). Autrement dit, l'analyse de l'activité du TN2 permet de mettre en exergue le fait que le caractère non ostensif de l'enseignement du FU ait moins nourri de mésinterprétations que, déstabilisé les TN puisqu'ils ne sont pas parvenus à se saisir de l'ensemble des contenus enseignés. Parallèlement, il est intéressant de montrer qu'initialement le TN2 n'est pas en accord avec la règle enseignée par le FU. Ainsi, il précise que « le postulat de départ, ça ne serait pas forcément le mien, mais une fois qu'on l'a accepté le reste découle et effectivement, là, je trouve très intéressant ces quatre temps » (L.23). En d'autres termes, l'activité menée par le FU a permis, malgré sa complexité et la nécessité de la réviser sur la plateforme, de l'engager dans une autre modalité de conseil auprès de son ES.

Finalement, on peut considérer ici que l'activité de révision proposée aux TN peut être assimilée à un accompagnement de type explications ostensives. Cet accompagnement est

d'autant plus heuristique qu'il est perçu comme nécessaire par les TN, notamment avant de s'engager dans de véritables premiers suivis de la règle enseignée lors des activités de formation proposées par la plateforme.

Le résultat établi à partir de l'analyse de l'activité du TN2 peut être conforté par l'analyse de l'activité de la TN1 lors de sa propre activité de révision sur la plateforme (Activité 2 - Module 1 - Étape 1). De façon identique au TN2, la TN1 visionne l'extrait de la formation initiale menée par le FU à l'Étape 1. Elle utilise les outils de lecture mis à disposition sur la plateforme pour dérouler la séquence, la mettre en pause et revenir en arrière lorsqu'elle en ressent le besoin. Comme le TN2, la TN1 prend des notes pendant le visionnage (Extrait 32).

Extrait 32 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 réalise l'Activité 1 de l'Étape 1. Elle révisé l'enseignement de la règle « <i>Faire apprendre une règle de métier</i> » à son ES.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 visionne l'extrait de l'Étape 1. Elle lance la séquence, met en pause, revient en arrière et relance la lecture tout en prenant des notes.</i></p>				

Interrogée sur son activité, la TN1 précise au chercheur qui l'interroge l'intérêt qu'elle porte à ce moment de formation. Selon elle, la plateforme lui autorise une réelle prise de notes qu'elle n'avait pas pu réellement réaliser lors de la séquence de formation en présentiel avec le FU (Extrait 33).

Extrait 33 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1. Étape 1 - Module 1 - Activité 1

- 1 CH [00:08:16]: *qu'est-ce que tu fais ?*
 2 TN1 : *je suis en train tout simplement, comme je commence, tu vois, à rédiger des*
 3 *petits éléments, les premiers mots clés*
 4 CH : *cette prise de notes ça veut dire quoi ?*
 5 TN1 : *je colle à la vidéo quoi... Ces premiers visionnages j'ai besoin de vraiment*
 6 *coller à la vidéo. La prise de recul je vais la prendre, tu vois plus sur toutes les*
 7 *notes que j'aurais prises. J'essaie de retranscrire ce que je vois ce que j'entends.*
 8 *Et dès que j'avais des éléments d'analyse qui me venait..., ce n'est pas venu sur*
 9 *les premières vidéos, c'est revenu petit à petit dans la séquence.*
 10 CH : *pour la prise de notes comment tu juges ça ?*
 11 TN1 : *Je juge ça positivement. Si tu veux j'ai besoin de ce temps-là, alors c'est*
 12 *coûteux en temps, ok, mais en tout cas moi dans ma façon de fonctionner ça m'a*
 13 *permis de vraiment moi d'être vachement plus libre pour la suite. Là où le temps*
 14 *de formation qu'on a eu fin novembre (Etape 1) avec S. (le FU) c'est vrai que ça*
 15 *trace, ça trace, ça trace. Et après moi j'ai eu besoin d'un temps à la maison pour*
 16 *faire cet outil, et tout, de prendre du recul de me réapproprier, de synthétiser,*
 17 *etc. L'intérêt de travail sur la plateforme vidéo il est là pour moi.*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« *Coller à la vidéo* » **vaut pour** « *prendre des notes en retranscrivant ce qui est vu et entendu* » **ce qui obtient comme résultats** d'être dans une démarche « *coûteuse en temps* », mais qui permet « *de petit à petit avoir des éléments d'analyse qui viennent* » et plus largement « *d'être plus libre en prenant du recul sur l'ensemble des notes prises* ».

En suivant cette règle, la TN1 souligne l'importance qu'elle accorde à ce temps de révision qui lui offre « *plus de temps* » (L.15) pour prendre des notes que la séquence de formation en présentiel avec le FU. Ce temps est donc intéressant, car, contrairement au temps de formation mené avec le FU à l'Étape 1, l'outil vidéo lui offre la possibilité de prendre des notes et, *in fine*, de pouvoir se construire progressivement certains « *éléments d'analyse* » (L.8). Même si ce type d'engagement dans l'activité de révision est « *coûteux en temps* », il n'en reste pas moins bénéfique professionnellement parlant. Il lui permet « *d'être vachement plus libre pour la suite* » (L.13), « *de se réapproprier* » (L.16) ce qui a été initialement enseigné tout en le « *synthétisant* ». Finalement, la TN1 confirme au chercheur « *l'intérêt du travail sur la plateforme vidéo* » (L.16). En d'autres termes, les conditions d'aménagement des premières activités de révision proposées à distance sur la plateforme ont permis à la TN1 de s'emparer

plus finement des aspects de la règle enseignée et potentiellement d'être en suivant dans la possibilité de s'engager dans des premiers suivis adéquats de la règle objet de formation.

Ce résultat montre que lors de l'Étape 1, le FU s'est engagé pour essayer de former au mieux les TN, dans un enseignement qui, de par sa nature a été déroulé sur un temps assez long. Il a mobilisé pour cela des exemples de pratique, diffusé un diaporama comme support, et simulé l'activité en direct. Ce sont là des activités qui ont bousculé le caractère ostensif attendu de l'enseignement réalisé. De fait, on peut postuler que suite à cet enseignement, l'engagement dans des premiers suivis par les TN aurait pu être marqué par des mésinterprétations et des malentendus. L'analyse de l'activité des deux TN lors de l'activité de révision sur la plateforme de formation montre qu'il n'en est rien. Les deux TN n'exploitent pas l'extrait vidéo placé à leur disposition pour lever d'éventuelles mésinterprétations, mais plutôt pour se saisir d'aspects de la règle qu'ils n'avaient pas pu signifier lors de l'enseignement. Par exemple, le TN2 a identifié le cadre pour « *se remémorer la façon d'enseigner de façon structurée une règle de métier à son stagiaire* » (L.27), alors que la TN1 a essayé « *de se réapproprier* » ce qui lui a été initialement enseigné tout en le « *synthétisant* ».


Il est à noter que l'extrait vidéo placé à la disposition des TN pour réviser est constitué de l'enregistrement de l'activité d'enseignement du FU mené en Étape 1. On ne peut donc pas l'assimiler à un support potentiel d'une activité d'explication sauf si l'on considère que les modalités de visionnage permettent une présentation différente (plus lente, répétée, scindée, etc.). Compte tenu de la complexité de la règle enseignée par le FU, il semble en effet que l'aménagement technologique ait été tout à fait heuristique pour optimiser l'activité initiale d'enseignement. Autrement dit, l'activité de formation de type révision proposée par la plateforme s'apparente sans doute ici à un « ré » enseignement de la règle. Ce « ré » enseignement permet aux TN d'entrer de façon plus adéquate dans les premiers suivis à venir. Il est donc difficile d'envisager que l'extrait vidéo placé à la disposition des TN soit source d'engagement dans des premiers suivis puisque, par nature, il correspond à ce qui a été initialement enseigné en amphithéâtre. On pourrait donc postuler que le DHF propose une nouvelle activité permettant plus spécifiquement aux TN de revivre une activité d'enseignement davantage ostensive, parce que pensée pour être visionnée à distance sur une plateforme de formation.

1.2 Des formés qui « détournent » les activités de formation pour s’expliquer

En complément de ce qui a été développé en amont, le résultat suivant montre que dans certaines circonstances de formation, l’accompagnement de l’apprentissage de règles préalablement enseignées, dévolues aux activités de visionnage de séquences de révision d’exemples de pratiques professionnelles, a permis aux TN de revivre l’enseignement initial.

Au moment considéré du DHF, les TN étaient engagés en formation à distance au niveau de l’Étape 2 - Module 2 - Activité 1. Lors de ce module, les TN sont engagés pour la seconde fois dans le travail de signification, d’analyse et de simulation à partir d’une règle préalablement enseignée, en l’occurrence la règle étiquetée « *Aider au développement des enseignants stagiaires* ». Avant de réaliser les activités de ce module, les TN ont la possibilité, comme précédemment, de réviser à partir d’extraits vidéo de l’enseignement de la règle considérée réalisés par le FU en présentiel (Étape 1). Ils peuvent par ailleurs enrichir cette activité de révision en visionnant un extrait de conseil pédagogique donnant à voir un usage adéquat de la règle objet de formation (Extrait 34).

Extrait 34 : Extrait de la formation. Étape 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d’observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU enseigne la règle « <i>Aider au développement professionnel des enseignants stagiaires</i> ».</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p>Le FU présente aux TN les principales étapes visant à « <i>accompagner le développement de l’enseignant stagiaire</i> ».</p>				
1	FU [00:35:30] : Normalement si les enseignants stagiaires avancent dans leur formation, si vous pouvez les accompagner, progressivement, et bien vous allez délimiter toutes les règles en termes d’apprentissage, et vous allez rencontrer des			
2				
3				

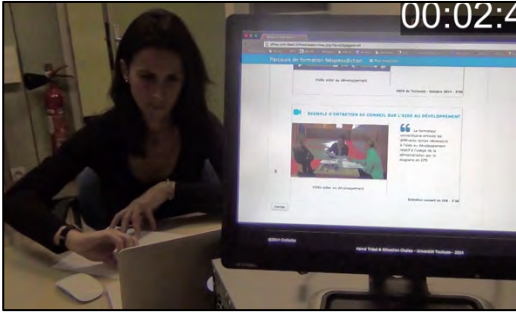
4	<i>stagiaires qui n'ont plus besoin que vous récitiez à nouveau ce qu'est présenter,</i>
5	<i>accompagner, planifier, faire une déclinaison didactique... Vous l'aurez déjà ensei-</i>
6	<i>gné. Donc vous allez devoir convoquer une autre façon de faire pour les aider, non</i>
7	<i>plus à apprendre quelque chose de nouveau, mais plutôt pour les aider à optimiser</i>
8	<i>quelque chose qu'ils font déjà, mais qu'ils font de façon maladroite. C'est ce que</i>
9	<i>nous on appelle : s'engager dans une démarche de développement professionnel de</i>
10	<i>telles ou telles activités professionnelles.</i>
11	<i>Là, la démarche est nécessairement différente chez le conseiller. La démarche c'est,</i>
12	<i>considérons que vous avez la main sur la règle ou l'élément de règle à mettre au</i>
13	<i>travail. Donc que ce soit de l'ordre de l'apprentissage, ou du développement nous</i>
14	<i>on considère que le tuteur à la main ; puisqu'il avait une stratégie et qu'il essaye</i>
15	<i>de mettre en application cette stratégie. Il arrive que le stagiaire ait pris conscience</i>
16	<i>lui-même, par exemple dans l'exemple de la collègue sur « la prise en main »,</i>
17	<i>qu'après il revienne en disant j'aimerais qu'on travaille sur ça. Donc ce n'est plus</i>
18	<i>le tuteur qui situe la règle c'est le stagiaire. Mais généralement c'est au tuteur de</i>
19	<i>prendre la main et de poser l'objet de travail.</i>
20	<i>Donc toujours pareil, vous situez la règle et vous justifiez le pourquoi de ce travail :</i>
21	<i>preuves, éléments d'étayage. Là il y a une différence c'est que votre stagiaire est en</i>
22	<i>capacité de réfléchir sur cet élément de métier. Pourquoi il est en capacité tout à</i>
23	<i>coup d'y réfléchir ? parce qu'il le connaît, et s'il le connaît c'est que vous lui avez</i>
24	<i>déjà proposé. Et donc il a déjà certainement réfléchi. Il a déjà certainement pris</i>
25	<i>conscience de certains aspects lors sa leçon. Donc au-delà du fait que vous posiez</i>
26	<i>et justifiez vous-même de la nécessité du travail, vous l'interpellez sur ça.</i>
27	<i>(Le FU simule l'activité du TS) « Je voudrais qu'on travaille sur la façon dont</i>
28	<i>tu délivres les consignes. Moi je trouve qu'on a avancé. C'est mieux que ce</i>
29	<i>que tu faisais avant »</i>
30	<i>Donc mon jugement c'est que c'est mieux, mais c'est inadapté.</i>
31	<i>« J'ai un souci, c'est que je trouve que tes consignes elles sont encore com-</i>
32	<i>plètement désorganisées et non saisissables par les élèves. Tu en penses</i>
33	<i>quoi ? »</i>
34	<i>J'ai le droit de l'interroger puisqu'elle sait ce que c'est que délivrer des consignes.</i>
35	<i>Et je vais l'embêter, lui demander de réfléchir sur ça. Et une fois qu'on a fait ça et</i>
36	<i>qu'on s'est mis d'accord sur le jugement, parce que souvent le stagiaire dit « ah</i>
37	<i>bon ! ». Hé oui « ah bon » pour telles et telles raisons. Une fois qu'on s'est mis</i>
38	<i>d'accord sur ça on rentre vraiment dans l'aide au développement.</i>
39	<i>Pour aider quelqu'un à faire quelque chose qu'il fait et qui ne va pas bien, la seule</i>
40	<i>possibilité que vous avez, c'est de lui proposer une multiplicité de façon de faire</i>
41	<i>différent. C'est-à-dire de multiplier les exemples possibles. C'est la seule façon que</i>
42	<i>vous avez. Et c'est là que ça devient difficile parce qu'il faut dépasser votre seul</i>
43	<i>style. C'est difficile parce que pendant l'entretien, pour l'aider, vous devez être ca-</i>
44	<i>pable de multiplier les exemples pour qu'elle puisse au travers de la multiplicité</i>
45	<i>dire, celui-ci je pense que si je m'en saisissais ça m'irait mieux. Donc c'est par la</i>
46	<i>multiplication des possibles que progressivement vous allez en sélectionner un que</i>
47	<i>l'on pressent et mieux que ce qu'elle faisait jusqu'à présent.</i>
48	<i>Et après, toujours pareil, une fois que l'exemple est sélectionné, qu'est-ce que vous</i>
49	<i>allez faire ? vous allez de nouveau inviter le stagiaire à vraiment l'envisager, mais</i>
50	<i>dans ses circonstances de travail.</i>

Lors de cet extrait d'enseignement relatif à la seconde règle professionnelle abordée à l'Étape 1, le FU fixe les étapes successives à respecter pour « *s'engager dans une démarche de développement professionnel de telles ou telles activités professionnelles* » (L.9). Dans le détail, il enseigne aux TN qu'ils doivent (i) situer l'objet de travail avec leur ES (« *c'est au tuteur de prendre la main et de poser l'objet de travail* » (L.18)), (ii) justifier le travail préalablement délimité (« *vous justifiez le pourquoi de ce travail : preuves, éléments d'étayage.* » (L.20)), (iii) interpréter la règle en multipliant les exemples pouvant y être associés : « *Je voudrais qu'on travaille sur la façon dont tu délivres les consignes. Moi je trouve qu'on a avancé. C'est mieux que ce que tu faisais avant* » (L.27), c'est « *complètement désorganisé et non saisissable par les élèves. Tu en penses quoi ?* » (L.31), et (iv) engager une discussion pour tendre vers la co-construction de la solution finalement adoptée et nécessairement adaptée aux « *circonstances de travail* » (L.50) de l'ES.

A l'instant considéré de l'Étape 2 - Module 2 - Activité 2, les TN ont visionné un extrait de l'enseignement préalablement détaillé mené par le FU. De façon complémentaire, ils visionnent un extrait vidéo proposant un exemple jugé comme particulièrement exemplaire de l'activité de conseil pédagogique exploitant la règle préalablement enseignée (« *Aider au développement des enseignants stagiaires* »).

Lors de cette activité de conseil, le tuteur visionné dans l'extrait vidéo, cherche à améliorer l'activité de l'ES pour « *présenter une situation d'apprentissage* » aux élèves. Pour ce faire, il s'engage dans la justification de cet objet de formation auprès de l'ES compte tenu des éléments qu'il avait pu observer pendant son activité d'enseignement en classe (notamment le fait d'accorder une place plus importante à la démonstration). Outre cette activité de justification, le tuteur s'efforce aussi de co-construire avec l'ES un certain nombre de solutions qui pourraient être envisagées finalement pour transformer sa pratique professionnelle (Extrait 35).

Extrait 35 : Extrait de l'activité de formation. Étape 2 - Module 2 - Activité 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Lors de l'activité de révision, la TN1 visionne un exemple exemplaire de la règle enseignée après avoir vu un extrait de l'enseignement de la règle de l'Étape 1.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 visionne l'extrait d'un exemple de conseil pédagogique. Elle visionne l'extrait de conseil pédagogique tout en prenant des notes. Elle observe l'activité d'un tuteur avec son ES illustrée par le verbatim suivant extrait de la vidéo :</i></p>				
1	[Titre affiché sur la vidéo : « Situer la règle »]			
2	TS : Alors après il y a un élément sur lequel on s'était arrêté la semaine dernière,			
3	c'est la démonstration. Tu sais on avait beaucoup parlé de la démonstration.			
4	[Titre affiché : « Justifier le travail »]			
5	Tu sais on avait dit, si tu fais la démonstration au moment où tu donnes les consignes			
6	ce n'est pas clair. La démo c'est plutôt j'explique la situation, c'est encore l'élément			
7	on ne sait pas trop à quoi il sert. Dès fois ça créé du sens, parfois ça permet de donner			
8	des contenus, dès fois c'est l'organisationnel. Je pense que tu as à clarifier les choses			
9	tu vois. Moi j'aurais tendance à te dire, tu les mets en démonstration pour expliquer			
10	l'organisationnel. Ça a marché à chaque fois, et en même temps tu vas montrer une			
11	première fois en situation aménagée que ça, ça marche.			
12	[Titre affiché : « Multiplier les exemples »]			
13	Tu vois par exemple, immobiliser c'est plaquer l'autre, monter sur lui et s'écarter			
14	pour avoir un maximum d'appuis. Tu vois par exemple. Voilà la situation, on est 2			
15	contre 2, Ophélie est au sol, moi je me place, et quand on est placé je dis à Ophélie tu			
16	peux essayer de te débattre. Allez ! on fait une démonstration. Tu les mets en place, et			
17	tu réexpliques l'organisationnel si tu veux, bon voilà, Ophélie est au sol, elle est bien			
18	plaquée, je suis dessus. Et au top elle se débat. Et à la limite, si tu vois que c'est Diane			
19	qui se débat comme ça (lentement), c'est toi qui montre que ça, ce n'est pas bon.			
20	[Titre affiché : « Inviter l'ES à faire des choix »]			
21	Et sur le contenu à proprement parler tu partirais sur quoi ? Parce que, de l'extérieur			
22	je me suis dit, ils ont débordé l'ambition. Je m'attendais à ce qu'ils pêtent un câble et			
23	finalement ils ont profité de ce dernier exercice qu'ils ont fait sous forme jouée quand			
24	même.			
25	[Titre affiché : « Co construire la solution »]			
26	ES : ouais			
27				

28	<i>TS : mais ils sont allés quand même loin. C'est-à-dire ils ont essayé : on part à genoux</i>
29	<i>on se renverse, ils ont tenté l'immobilisation.</i>
30	<i>ES : je les aie trouvés même forts. Donc ça serait plutôt donner les explications, j'ex-</i>
31	<i>plique...</i>
32	<i>TS : non, mais attend, j'explique c'est quoi ? C'est tu enseignes !</i>
33	<i>ES : oui ! d'accord. Alors j'enseigne.</i>
34	<i>TS : ben je ne sais pas !</i>
35	<i>ES : ben c'est quoi la différence ?</i>
36	<i>TS : ben par exemple tu nous as dit il faut immobiliser. Il faut utiliser son poids du</i>
37	<i>corps. Les gamins ont dit (oui avec la tête). Tu vois ça ne dit pas grand-chose. Là, il</i>
38	<i>aurait fallu que tu dises, enfin moi il me semble, pour moi utiliser son poids du corps.</i>
39	<i>ES : oui, mais je ne pouvais pas le dire parce que je les mettais en recherche !</i>
40	<i>TS : donc là tu donnes tes principes que tu veux qu'ils appliquent. Bon tu donnes les</i>
41	<i>principes. Et tiens, répète-les, Diane ! Bon maintenant quelle situation on travaille ?</i>
42	<i>Et dans la situation de travail, parce que toi avec eux tu as besoin de la démonstration.</i>
43	<i>Un tableau ils ne comprennent pas le sens, si tu leur parles, ils n'écoutent pas trop.</i>
44	<i>La démonstration c'est assez pertinent comme outil. Tu perds du temps, mais c'est clair. Par contre, utilise-la aussi.</i>

Lors de cette activité de révision, les TN ont accès à un exemple d'une activité de conseil pédagogique exploitant la règle de métier « *Aider au développement des enseignants stagiaires* ». Cet exemple est jugé comme adéquat. L'activité d'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée, menée ici à distance sur la plateforme, devrait leur permettre de lever leurs potentielles mésinterprétations suite à l'enseignement initial du FU. On peut donc postuler à ce niveau que le DHF crée ici des conditions singulières de l'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée proposées aux TN. De par cet accompagnement, ces derniers peuvent visionner l'enseignement initial du FU, autrement dit comme nous avons pu le souligner antérieurement, de vivre un « ré » enseignement, mais aussi de se saisir d'un nouvel exemple source d'explications. L'analyse de l'activité des TN permet de compléter ce résultat.

Lors de son EAC, la TN1 explicite son activité auprès du chercheur lors du visionnage du second extrait de révision proposant un exemple nouveau d'activité de conseil pédagogique visant à « *Aider au développement des enseignants stagiaires* ». L'extrait qui suit permet d'identifier la règle qu'elle a suivie lorsqu'elle s'est engagée dans cette activité de révision (Extrait 36).

Extrait 36 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2. Étape 2 - Module 2 -Activité 1

1 | *CH [00:19:40] : qu'est-ce que tu fais à ce moment-là de la lecture de la séquence vidéo*
2 | *?*

- 3 *TNI : je prends des notes sur ce qui se dit, sur ce que dit le formateur, mais je commence*
 4 *à prendre du recul, et à me marquer des éléments d'analyse, ou... où tu vois j'engage*
 5 *un début de réflexion peut-être...*
- 6 *CH : et c'est quoi un début de réflexion ou engager un début de réflexion ?*
- 7 *TNI : Ben un début de réflexion ça va être, je commence à me mettre dans la posture*
 8 *de conseiller pédagogique, par rapport à ce que dit le tuteur et la démonstration tout*
 9 *ça... je pense que j'en étais plutôt là, à réfléchir à ce que j'avais déjà dit à ma stagiaire*
 10 *sur cette règle de métier. Tu vois je commence vraiment à faire le lien avec mon acti-*
 11 *tivité réelle, je pense*
- 12 *CH : donc à faire le lien avec l'activité réelle, ça voudrait dire ça ?*
- 13 *TNI : oui c'est une règle de métier qu'on a abordé déjà (avec sa stagiaire) donc voilà*
 14 *du coup je fais le lien entre les commentaires du formateur et ce que j'ai pu déjà dire*
 15 *à ma stagiaire en tant que conseiller pédagogique, je pense que j'en suis la*
- 16 *CH : donc tu te mets un peu en perspective par rapport à l'activité, et tu commences à*
 17 *te projeter ?*
- 18 *TNI : oui sur ce que j'ai déjà vécu avec ma stagiaire*
- 19 *CH : et là je ne comprends pas trop parce que prendre des notes, en quoi cette prise de*
 20 *notes va te permettre de te faciliter cette tâche de... tu me dis de te projeter dans cette*
 21 *activité réelle d'entretien ?*
- 22 *TNI : si tu veux où je suis en train de faire des liens avec ce que j'ai pu dire déjà à E.*
 23 *(son ES), j'écris, mais peut-être pas avec l'aspect du coup d'analyse dont je te parle,*
 24 *je ne sais pas. Là vraiment c'est autre chose... c'est un autre temps enfin dans ma tête*
 25 *il se passe des choses*
- 26 *CH : tu me parles d'un début de réflexion ?*
- 27 *TNI : oui ou une éventuelle suite et tout, tu vois, sur les autres étapes. En fait l'incerti-*
 28 *tude de ce qui va se passer dans les autres étapes, du coup me conduit à envisager,*
 29 *voilà, commencer à réfléchir parce que je me dis il y aura peut-être un lien avec ce*
 30 *que j'ai déjà fait en tant que conseiller pédagogique. Tu vois je me dis que par rapport*
 31 *aux différentes étapes qui vont suivre, je continue à me préparer des éventuels. Je*
 32 *continue à me préparer, tu vois, à la fois des pistes dans mon activité réelle, à la fois*
 33 *je prends quand même des notes sur ce que j'entends, je donne un fort crédit à ce qui*
 34 *se dit parce que là c'est un formateur qui parle, et en l'occurrence le formateur... Il se*
 35 *passé tout ça c'est un peu confus je ne sais pas trop prendre du recul sur... comment*
 36 *te l'expliquer*
- 37 *CH : et tu t'attends à quoi sur cette prise de note ?*
- 38 *TNI : En prévision de, mais après tu vois ça va être le temps de formation... j'ai, encore*
 39 *pas pris le temps... mais tout comme les temps de formation qu'on a vécus avec S.*
 40 *(FU)... c'est même au-delà du « au cas où ». Parce que je veux prendre du recul quand*
 41 *même sur le temps qu'on a vécu. Et je pense que je vais me faire une synthèse comme*
 42 *je fais toujours et que tout ça, ça va partir à la poubelle (la prise de notes pendant la*
 43 *formation). Donc je sais que, ce que je marque ce n'est pas inutile que même si j'ai*
 44 *pris dix pages de notes, que s'il y a qu'une page qui reste ça peut me servir aussi dans*
 45 *mon activité future de conseillers péda. Tu vois je ne suis pas, voilà, je sais que c'est*
 46 *pas inutile que ça peut être utile la prise de notes*

Lors de cet extrait d'EAC, la TNI suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« *S'engager dans un début de réflexion* » **vaut pour** « *prendre des notes sur ce que dit le tuteur dans l'extrait vidéo* » et le mettre en lien « *avec ce qui a déjà été réellement engagé avec son propre stagiaire* » **ce qui obtient comme résultat** « *de collecter des informations utiles pour mener à bien l'activité de conseil pédagogique* ».

L'analyse de cette activité permet de repérer que, contrairement à ce qui avait été observé dans le résultat précédent, la TN1 n'est pas engagée dans une activité qualifiable de ré-enseignement. La TN1 est en effet engagée dans une activité de mise en tension entre ce qu'elle visionne et ce qu'elle a pu elle-même mettre en œuvre auprès de son ES. Ce sont donc là des premiers suivis de type signification et analyse. L'extrait vidéo ne joue donc pas son rôle d'appui à la révision. Il place plutôt la TN1 dans une activité qui avait été envisagée *a posteriori*.

La TN1 précise en effet au chercheur qui l'interroge que ce type de visionnage lui permet de s'engager dans une « *réflexion* » (L.5) et de s'outiller « *d'éléments d'analyse* » (L.4). Cette activité de réflexion consiste pour l'essentiel en une comparaison avec ce qu'elle a déjà pu elle-même réaliser lors de ses premières expériences de conseil pédagogique (« *ce que j'ai pu déjà dire à ma stagiaire en tant que conseiller pédagogique* » (L.14)). La TN1 s'engage dans une activité de type comparaison entre ce qu'elle a déjà pu faire en contexte de conseil et ce qui lui est donné à visionner comme exemplaire. Cette comparaison devrait nourrir en conséquence sa propre activité de conseil pédagogique en lui permettant d'envisager des pistes pour améliorer « *son activité réelle* » (L.33). Complémentairement, elle dit l'importance qu'elle accorde à cet exemple lorsqu'elle cherche à « *identifier* » des traces de ce qui lui a été enseigné. En d'autres termes, elle précise au chercheur son intention de signifier l'activité de conseil pédagogique portée par cette vidéo exemple.

Ce résultat montre donc que le visionnage sur la plateforme d'une activité considérée comme exemplaire contribue à la formation des TN. Il est toutefois à noter que cette activité relève d'une modalité d'explication singulière. Il était en effet attendu que les TN se saisissent de l'extrait vidéo comme d'une explication faisant suite à l'activité d'enseignement. L'analyse de l'activité de la TN1 permet de montrer que cette activité d'explication se situe surtout par rapport à ce qu'ils ont eux-mêmes réalisé antérieurement, lorsqu'ils étaient engagés dans une activité de conseil et moins, pour ainsi dire, par rapport à l'activité d'enseignement à proprement parler. A ce niveau se pose donc la question de la pertinence de cette activité dans le processus d'apprentissage des règles par les TN. Il aurait sans doute été peut-être plus judicieux d'outiller davantage les TN de sorte que le retour sur leur pratique effective de

conseil soit mieux outillé (par exemple avec un enregistrement et un dépôt sur la plateforme) et que leur engagement dans l'activité d'explication ne repose pas seulement sur ce qu'ils en avaient perçu et dont ils se souviennent.

Le résultat détaillé en suivant permet de discuter l'analyse qui vient d'être réalisée. Il est relatif à l'activité de visionnage par le TN2 du premier exemple exemplaire visionné lors de l'Étape 2 - Activité 2 du Module 1 : « *Faire apprendre une règle de métier à l'enseignant stagiaire* ». Au sein de l'extrait donné à visionner aux TN, un tuteur travaillait avec son ES sur l'objet de formation relatif à « *la délivrance des consignes aux élèves* ». Dans cet extrait, une bonne partie de l'activité du tuteur visionnée pouvait être assimilée à une activité de justification de son objet de formation auprès de l'ES compte tenu de ce qu'il avait pu observer lors de sa leçon (L. 2 et 7). Pour ce faire, le tuteur lui précisait que, chaque fois qu'il s'engageait dans la présentation d'une nouvelle situation d'apprentissage aux élèves, il ne parvenait pas à donner du sens au travail demandé, et que l'objet d'apprentissage en jeu restait le plus souvent peu compréhensible par les élèves.

A l'instant considéré, le TN2 visionne ce passage (Extrait 37).

Extrait 37 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le TN2 visionne un exemple de conseil pédagogique mené par un tuteur avec son ES.</p>				
<p align="center">Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le TN2 visionne un extrait de conseil pédagogique. Dans l'entretien ci-dessous le tuteur conseille son ES. Ils discutent ensemble d'un objet de formation relatif à la délivrance des consignes.</i></p>				

1	<i>TS : Je suis plutôt sur la délivrance des consignes. Moi je pense que les différentes</i>
2	<i>fois j'étais gêné par deux choses. La première chose c'est que tu n'éclaires pas le</i>
3	<i>pourquoi, le sens. Moi j'ai tendance à dire on rentre dans ça. On va faire le ceintu-</i>
4	<i>rage pour telles, telles, telles raisons. Enfin tu vois les élèves n'ont pas préparé avec</i>
5	<i>toi la leçon. Ils sont censés savoir l'intérêt de la situation. Parce qu'on a tendance</i>
6	<i>à sous-estimer le sens. Donc on donne le sens, tu ne les questionnes pas par rapport</i>
7	<i>à ça. Tu le dis, toi-même, tu ne les questionnes pas assez. On a fait un combat la</i>
8	<i>dernière fois : qu'est-ce qui n'a pas été ? enfin tu vois, ou alors tu leur dis j'avais</i>
9	<i>pris des notes, il y a des choses qui ressort. Bon, regardons un combat. Enfin tu vois,</i>
10	<i>tu crées du sens.</i>
11	<i>Après il y a ce que tu cherches en termes d'apprentissage. Tu vois en termes de</i>
12	<i>critères de réalisation, on reprend un peu tes concepts de planif. Tu vois, bon on</i>
13	<i>veut arriver à faire ça, comment on fait ? Comment on fait précisément pour cein-</i>
14	<i>turer ? Quels sont les principes qu'il faut employer pour ceinturer ?</i>
15	<i>ES : ça c'est mes contenus d'enseignement</i>
16	<i>TS : voilà tes contenus d'enseignement, tu appelles ça comme tu veux. Mais si tu veux,</i>
17	<i>en a) je crée du sens, en b) ...etc. Et tu vois je n'ai pas commencé la situation encore.</i>
18	<i>Et quand j'ai posé ça, là, j'organise la situation. C'est-à-dire qu'à ce moment-là je</i>
19	<i>leur dis : « bon ben voilà on va s'essayer d'utiliser ce que je viens de vous dire dans</i>
20	<i>telles circonstances ». Et là dans les circonstances il y a un truc qui manque beau-</i>
21	<i>coup, c'est les critères de réussite. Il faut que tu dises aux élèves, voilà si vous faites</i>
22	<i>ce que j'ai dit normalement vous devriez constater ceci, arriver à cela, gagner plus</i>
23	<i>facilement, au moins 3 fois sur 4. Tu vois j'ai un indicateur. Si tu fais ça bien la</i>
24	<i>délivrance, rappelle-toi à l'IUFM on avait dit, tu peux juger de la compréhension</i>
25	<i>des consignes. C'est-à-dire que tu peux dire à deux élèves, bon venez là et montrer</i>
26	<i>à voir ce qu'il y a à faire. Et c'est eux. Tu fais verbaliser. Et là je trouve que tu t'y</i>
27	<i>es bien prise pour la démonstration. Et c'est à ce moment-là la démonstration ! Tu</i>
28	<i>la mets ou toi ?</i>
29	<i>ES : au début</i>
30	<i>TS : là ! Bon, venez là ! Bon déjà on ne sait pas ce qu'on va faire. On n'a pas le sens</i>
31	<i>par rapport à ce qui va se passer juste avant. Et puis tu délivres en même temps. Et</i>
32	<i>en même temps tu pars. Et puis l'organisationnelle. Et puis l'arbitrage. Et puis, et</i>
33	<i>puis, et puis, si tu veux les sixièmes... Si tu veux, je crois qu'il faut que tu gagnes</i>
34	<i>plus en ça.</i>

L'analyse des données extrinsèques permet de mettre en évidence que le tuteur visionné délimite à son ES deux objets potentiels de formation : l'absence de justification quant au sens des activités proposées (« *la première chose c'est que tu n'éclaires pas le pourquoi, le sens* » (L.2)), et le manque de clarté relatif aux apprentissages poursuivis (« *ce que tu cherches en termes d'apprentissage* » (L.11)).

Lorsque le chercheur interroge le TN2 sur l'activité qu'il mène au moment du visionnage de cet exemple d'activité de conseil pédagogique, celui-ci précise qu'il va très vite s'émanciper de l'activité professionnelle visionnée. Lors de son EAC, le TN2 indique que cette seconde activité de révision lui permet essentiellement de se saisir de la structuration attendue du conseil pédagogique en quatre étapes, comme enseignées lors du temps de

formation en présentiel. Il est intéressant de constater que ce sont là des résultats différents de ceux obtenus lors de l'analyse de l'activité de la TN1. Alors que pour le TN2, l'activité de visionnage d'une activité d'un tuteur jugée comme exemplaire est source de révision, cette même activité était déjà source d'engagement dans une analyse de pratique pour la TN1 (Extrait 38).

Extrait 38 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du TN2. Étape 2 - Module 1 - Activité 1

1 CH [00:18:39]: *quelle a été l'activité que tu as menée à partir de cet exemple que*
 2 *l'on t'a présenté ?*
 3 TN2 : *ce que j'essaie de faire, c'est vraiment de repérer ce que le tuteur essaie de*
 4 *faire. C'est-à-dire qu'au-delà de son discours j'essaie de repérer quelles étapes*
 5 *il était en train d'essayer de dérouler, sa méthode*
 6 CH : *enchaînement de quels temps ?*
 7 TN2 : *dans sa façon de parler, je repère ce qui est de l'ordre de la méthode qu'on*
 8 *nous a expliquée. Après je suis surpris, sur ses détours en particulier. Donc là*
 9 *sur le coup ça m'a un peu surpris au départ...*
 10 CH : *mais tu faisais quoi ? Tu me dis je repère les temps...*
 11 TN2 : *ouais j'essaie de voir justement... Je vois dérouler les 4 étapes qu'il (Le FU)*
 12 *nous a présentées... Il y a quelque chose qui me choque parce que je ne me rap-*
 13 *pelaiss plus de la suite en fait. Je ne me rappelais plus de l'étape 2, ou là dans*
 14 *l'étape 2 qui vise à ce qu'il y ait plus d'interaction entre le stagiaire et le conseiller*
 15 *péda. Donc je ne me rappelais plus cette étape, à ce moment-là je ne l'avais pas*
 16 *encore vu. Donc là je suis assez choqué de cette méthode qu'il utilise parce que*
 17 *je trouve qu'elle est très magistrale vraiment, et trop !*
 18 CH : *c'est-à-dire que tu lèves un certain nombre de difficultés, ou comme un ques-*
 19 *tionnement ou des choses qui posent, selon toi, problème sur le plan de l'activité*
 20 *professionnelle du conseiller pédagogique ?*
 21 TN2 : *Pour simplifier, enfin cette vidéo elle me sert à 2 choses. La première chose*
 22 *elle me sert à me dire : effectivement ce discours est plus structuré que ce que*
 23 *moi je fais. Il faut que je fasse un discours mieux structuré. Donc là c'est un bon*
 24 *exemple d'un discours bien structuré qui suit les 4 étapes qu'on connaît. Donc ça,*
 25 *c'est le point positif. Et puis elle me sert aussi parce qu'elle me dit : attention à*
 26 *ne pas être trop magistral, donc à ne pas faire ça, sur certains points m'assurer*
 27 *que j'ai l'adhésion de ma stagiaire. Parce que sinon, tu vois, là, je le vis comme*
 28 *un exemple, mais aussi comme un contre-exemple la vidéo pour moi. Donc dans*
 29 *les deux cas ça me sert.*
 30 CH : *bon, à quoi tu t'attends, finalement, à observer une situation exemplaire*
 31 *comme ça ?*
 32 TN2 : *à changer ma façon de faire, à essayer d'améliorer ma façon de faire, quand*
 33 *j'appuie, quand je clique sur "play" c'est ce que j'attends ! Ce que j'attends c'est*
 34 *qu'on me montre une façon exemplaire de faire ce qui a été dit en théorie, si tu*
me montres un truc qui ne marche pas ça intéresse une fois.

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« Repérer ce que fait le tuteur dans l'exemple » **vaut pour** « voir si son activité est structurée à partir des quatre étapes qui avaient été enseignées préalablement » et « apprécier s'il n'est pas trop magistral » **ce qui obtient comme résultats** « d'améliorer sa façon de faire » et « de s'assurer de l'adhésion du stagiaire ».

L'analyse de l'activité du TN2 permet de montrer que, lorsqu'il s'engage dans cette activité de révision sur la plateforme de formation, il a pour intention, comme la TN1, « d'améliorer sa façon de faire » (L.32) auprès de son propre ES. Toutefois, il s'engage dans une activité différente de celle de la TN1. En effet, il cherche à apprécier si l'activité de conseil pédagogique qui lui est proposée est « structurée en quatre étapes » (L.24) comme on a pu, selon lui, le lui enseigner préalablement en présentiel (Étape 1). Il précise ainsi au chercheur qu'il « essaie de repérer quelles étapes il (le tuteur) était en train d'essayer de dérouler, sa méthode » (L.5), et qu'il cherche à repérer « l'ordre de la méthode qu'on nous a expliquée » (L.7). Contrairement à la TN1, le TN2 signifie l'activité de conseil pédagogique qui lui est donnée à visionner à partir de ce qui lui a été initialement enseigné. Contrairement à la TN1, il mobilise peu l'activité qu'il a pu déjà mettre en œuvre auprès de son ES. Le TN2 procède en effet à une comparaison « rapide » de ce que fait le tuteur visionné avec ce qu'il fait lui-même avec son ES. Il précise en ce sens au chercheur que « cette vidéo sert à se dire : effectivement ce discours est plus structuré que ce que moi je fais » (L.21). Toutefois, contrairement à la TN1, cette activité ne supplée pas la comparaison avec l'enseignement initialement réalisé par le FU.

Une analyse plus approfondie de l'activité du TN2 permet de mettre en évidence le fait qu'il identifie des aménagements de ce qu'on lui avait enseigné de faire en termes de structuration du conseil. Il précise ainsi au chercheur qu'il « repère ce qui est de l'ordre de la méthode qu'on nous a expliquée » (L.4), mais aussi « les détours en particulier » auxquels procède le tuteur visionné. Il en est d'ailleurs « surpris » (L.8). *In fine*, il rend compte au chercheur le fait que son activité d'analyse lui permet de relever la singularité de l'activité du tuteur qui aménage la structuration du conseil (« repérer quelles étapes il était en train d'essayer de dérouler, sa méthode » (L.3)).

Finalement, l'analyse de l'activité du TN2 permet de rendre compte du fait que lorsqu'il s'engage dans cette seconde activité de révision, il a pour intention de trouver un « exemple exemplaire de ce qui a été dit en théorie » par le FU (L.34). Il souhaite en effet accéder à une

illustration « *concrète* » de ce qui lui a été enseigné afin de s'engager plus facilement dans du « *faire* ». En visionnant l'extrait d'activité de conseil pédagogique qui lui est proposé, le TN2 s'engage donc dans une activité d'explication de l'enseignement initialement mené par le FU. C'est ce qui était avant tout souhaité lors de la structuration du DHF. En ce sens, il semble possible de considérer que ce dernier joue son rôle dans l'accompagnement des premiers suivis des règles initialement enseignées.

Les résultats précédents montrent que l'analyse de l'activité des deux TN permet de décrire deux usages différents des outils mis à disposition.

L'extrait vidéo de l'exemple de pratique de tutorat devait théoriquement permettre aux TN de bénéficier à distance d'une activité d'explication. Cette activité devait d'abord leur permettre de leur donner accès au déploiement d'un nouvel exemple associé à la règle objet de formation préalablement enseigné. Ce nouvel exemple devait aussi leur permettre de lever leurs mésinterprétations et de les placer ainsi en situation plus favorable pour s'engager idéalement dans des activités de signification, d'analyse et de simulation.

On constate, par les résultats développés, que le TN2 se situe pratiquement dans l'activité souhaitée. Il s'empare de l'exemple pour s'expliquer la règle enseignée. Par contre, ce n'est pas le cas pour la TN1 qui visionne cet exemple compte tenu, non pas de la règle enseignée, mais de ce qu'elle a pu déjà engager auprès de son ES.

Finalement, cette diversité d'activité chez les TN laisse à penser que le DHF peut potentiellement jouer, à distance, le rôle d'explication qui lui avait été dévolu. Par contre, cela nécessite de contraindre peut-être davantage l'aménagement de sorte que les TN s'engagent dans un premier temps dans une activité d'explication (par la comparaison avec l'enseignement), puis dans un second temps dans des premiers suivis de type analyse de leurs propres pratiques.

2 Un agencement du dispositif de formation non optimal pour accompagner les formés jusqu'à l'apprentissage des règles enseignées

Nous allons montrer que, tel qu'il a été structuré et mis en œuvre, le DHF a permis au FU de s'engager dans différentes activités de formation visant à accompagner les TN jusqu'à l'apprentissage des règles objets de la formation. Nos résultats permettent plus exactement de mettre en évidence que le FU a cherché à identifier et interpréter les principales mésinterprétations rencontrées par les TN lors de leur formation à distance sur la plateforme et à y associer des explications. Ces modalités singulières d'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée sont abordées respectivement en suivant.

2.1 L'utilité discutée des enregistrements de l'activité des formés déposés sur la plateforme comme autant de ressources pour le formateur


Ce résultat permet de mettre en exergue que tous les enregistrements audiovidéo déposés sur la plateforme à la fin des Étapes 2 et 4 du DHF ne sont pas forcément des ressources faciles d'accès et d'utilisation pour le FU. Elles nécessitent que ce dernier parvienne à s'en emparer réellement pour passer du statut de contraintes à celui de ressources.

Comme spécifié déjà à plusieurs reprises, lors de l'Étape 2 du DHF, les TN étaient engagés, au travers de différentes situations, dans des premiers suivis des règles qui leur avaient été enseignées initialement. Le DHF était aménagé de sorte que des traces de cet engagement puissent être recueillies tout au long de ce temps de formation mené en autonomie et à distance. Le résultat développé en suivant permet de confirmer que les traces des activités de formation menées à distance par les TN ont difficilement constitué un substrat de formation exploitable par le FU pour concevoir et planifier son intervention.

Lors de l'Étape 3 menée en présentiel, le FU a cherché à identifier la ou les mésinterprétations des TN lorsqu'ils étaient engagés dans leur activité de simulation du conseil pédagogique (Étape 2). Pour ce faire, il s'est justement appuyé sur les traces d'activités de formation réalisées par les TN. À partir de celles-ci, il a essayé de faire constater aux TN certaines de leurs mésinterprétations lors de leurs premiers suivis des règles préalablement enseignées. Pour cela, il les a engagés dans des activités de signification et d'analyse de leur propre activité de simulation, mais aussi des simulations des autres TN.

A l'instant considéré de l'Étape 3, la TN1 interpelle le FU sur une difficulté qu'elle rencontre dans l'appropriation des règles initialement enseignées : « *Aider à l'apprentissage de règles de métier* »). Interpellé par la TN1, le FU lui propose de visionner l'extrait de l'activité lors de laquelle elle s'est efforcée de suivre la règle considérée. Suite à ce visionnage, le FU fait remarquer à la TN1 qu'elle a procédé en deux temps. Dans un premier temps, elle a formalisé à l'ES l'objet de formation sur lequel devait porter son activité de conseil, et dans un second temps, elle lui a précisé les six étapes qui seront respectées en suivant pour ordonner le conseil (Extrait 39).

Extrait 39 : Extrait de formation. Étape 3

Étape1	Étape2	Étape3	Étape4	Étape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 et le FU visionnent le début de l'activité de simulation réalisée par la TN1 sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le FU vient de lancer le visionnage du début de la simulation de la TN1 déposée sur la plateforme.</i></p>				
1	<i>FU [00:22:30] : ce qu'on avait un peu repéré dans le stage, c'est de dire vous ne pouvez pas mener une même modalité d'entretien selon que vous repérez une absence, un besoin d'apprentissage, ou quelque chose qui est déjà fait et qui est en cours de développement. Donc nous on avait vraiment scindé les deux.</i>			
2				
3				
4				
5	<i>TN1 : et moi je ne les pas ressentis dans la formation comme séparée</i>			
6	<i>FU : et donc dans tes entretiens à toi ? tu t'en sors avec ça ?</i>			
7	<i>TN1 : dans mes entretiens au collègue ?</i>			
8	<i>FU : ouais</i>			
9	<i>TN1 : avec E. (ES1) je ne suis jamais sur une règle absente. La règle est présente et inadaptée, et on va la travailler.</i>			
10				
11	<i>FU : d'accord, donc tu es plutôt dans une modalité de développement.</i>			
12	<i>TN1 : j'ai pas été confrontée à l'absence de règle ou d'un item de la règle. Et du coup c'est quelque chose qui donne beaucoup plus de poids lorsque tu conseilles...</i>			
13				
14	<i>FU : c'est-à-dire que nous on avait le choix de séparer pour vraiment mettre le doigt sur : attention être conseiller c'est faire des choses différentes selon ce que vous</i>			
15				

16	<i>repérez ou ne repérez pas. Là dans la vidéo que vous avez vu avec la jeune collègue</i>
17	<i>en EPS, il y a des choses qui ne sont pas faites (la vidéo exemple). Que l'on pourrait</i>
18	<i>considérer comme pas faite. Par exemple, « juger de la compréhension des consignes », ce n'était pas fait. Donc en soi, je suis à peu près convaincu que la stagiaire</i>
19	<i>ne savait pas ce que c'était que juger de la compréhension des consignes, en l'occurrence</i>
20	<i>en plus avec des grandes sections</i>
21	<i>en plus avec des grandes sections</i>
22	<i>TN1 : donc là on est dans le cadre d'une règle absente ?</i>
23	<i>FU : oui de quelque chose qui est absent. Et donc si c'est absent, je ne peux pas procéder,</i>
24	<i>et je comprends maintenant mieux tes productions (les simulations), parce que</i>
25	<i>sur tes deux productions, elles sont assez similaires, on va les regarder.</i>
26	<i>TN1 : oui c'est là, mais ce n'est pas adapté. En fait je n'ai jamais vécu depuis la rentrée,</i>
27	<i>enfin je n'ai jamais mené un entretien sur de l'apprentissage...</i>
28	<i>FU : sur de l'apprentissage. D'accord. Alors ce qui est intéressant, on va aller voir ta</i>
29	<i>production à toi si tu veux bien.</i>
30	<i>(Le FU lance la vidéo de la simulation de la TN1)</i>
31	<i>[TN1 : Alors Laura, voici la trame que l'on va suivre durant cet entretien. Il y</i>
32	<i>aura 6 étapes. Dans un premier temps je vais essayer de faire ressortir tout ce</i>
33	<i>qui était positif dans ta séquence de sport. Ensuite on ciblera la règle de métier</i>
34	<i>que l'on va travailler. Je t'expliquerai du coup si cette règle de métier est in-</i>
35	<i>adaptée ou si elle était absente. Je te donnerai un exemple exemplaire, c'est-à-</i>
36	<i>dire si tu as adopté une bonne attitude face à cette règle de métier que se pas-</i>
37	<i>serait-il, quels effets sur l'apprentissage ? Quatrième étape je te donnerai des</i>
38	<i>éléments de preuves que j'ai pu constater en train de faire. Cinquième étape</i>
39	<i>j'essaierai de te donner cinq pistes de travail par rapport à ce que j'ai pu cons-</i>
40	<i>tater. On terminera donc une 6^{ème} étape de discussion pour essayer de voir ce</i>
41	<i>qui toi te correspond par rapport à ce que je t'ai donné et peut-être si tu as</i>
42	<i>d'autres pistes de travail. Voilà comment va se dérouler l'entretien.]</i>

L'analyse de ces données extrinsèques issues des échanges de formation permet de mettre en évidence la difficulté rencontrée du FU à s'engager dans une activité d'explication auprès de la TN1. En entrant dans le détail de ces échanges, on peut en effet tout d'abord constater que c'est la TN1 qui précise au FU les principales causes de sa difficulté à suivre la règle « *faire apprendre une règle de métier au stagiaire* ». Selon elle, cette difficulté est due au fait qu'elle n'a encore jamais été confrontée, en situation professionnelle, à la nécessité de la suivre. Elle précise au FU qu'elle « *n'est jamais sur une règle absente* » (L.9), (au sens où il ne retient jamais cette règle comme constitutive de son activité de conseil), qu'elle n'a « *pas été confrontée à l'absence de règle ou d'un item de la règle* » (L.12), et qu'en conséquence elle n'a « *jamais mené un entretien sur de l'apprentissage* » (L.27). Les explications réalisées par la TN1 semblent d'autant plus nécessaires qu'elles permettent au FU de situer l'origine de la mésinterprétation observée (« *je comprends maintenant mieux tes productions (les simulations), parce que sur tes deux productions, elles sont assez similaires* » (L.24)). Suite à ces justifications qui permettent de mieux comprendre le pourquoi de la mésinterprétation observée, le FU entre en discussion avec la TN1 en lui rappelant brièvement ce qu'il avait

posé à l'Étape 1 comme condition pour engager telle ou telle règle. Ainsi, le FU reprécise à la TN1 qu'« être conseiller, c'est faire des choses différentes selon ce que vous repérez ou ne repérez pas » (L.7) certaines composantes du métier dans l'activité de l'ES. En agissant de la sorte, il procède à une répétition de ce qu'il avait initialement enseigné. Il concrétise, par ailleurs, ce nouvel enseignement en le contextualisant à l'extrait vidéo déposé sur la plateforme et ayant servi de support à l'activité de simulation. Lors de cet extrait (« dans la vidéo que vous avez vue avec la jeune collègue en EPS »), l'ES ne juge pas de la compréhension des consignes par les élèves suite à sa présentation de la situation : ce « n'était pas fait donc en soi, je suis à peu près convaincu que la stagiaire ne savait pas ce que c'était que juger de la compréhension des consignes, en l'occurrence en plus avec des grandes sections » (L.17).

Finalement, le FU en analysant en direct l'activité de l'ES visionnée, précise à la TN1 qu'elle aurait dû s'engager dans des suivis de la règle permettant de « faire apprendre une règle de métier au stagiaire ». A ce niveau de développement, il est intéressant de souligner que le FU entre dans une activité d'explication, mais cette dernière est singulière puisqu'elle ne porte pas sur le caractère adéquat ou inadéquat du suivi de la règle, mais sur le fait que ce n'est pas la règle à suivre dans de telles circonstances.

Le retour sur l'EAC du FU relatif à ce même extrait de formation permet d'enrichir l'analyse préalablement menée. Lorsqu'il est interrogé par le chercheur, le FU précise que le visionnage de la trace vidéo déposée par la TN1 sur la plateforme le perturbe. Il dit « subir la vidéo, comme si la vidéo le refaisait basculer dans ses notes » (L.33). Pour lui, la trace vidéo n'est pas forcément une ressource intéressante à cet instant pour son activité auprès des TN. Ceci est d'autant plus significatif que le FU avait précisé dès le début de son EAC son intention d'exploiter les traces d'activités déposées par les TN sur la plateforme.

Dans l'extrait ci-dessous, il décline au chercheur les préoccupations qui justifient l'usage de ces traces vidéo lors du temps de formation mené après coup en présentiel (Extrait 40).

Extrait 40 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

- | | |
|---|---|
| 1 | <i>CH [00:05:55] : tu fais quoi ?</i> |
| 2 | <i>FU : je commence à entrer, je lui propose une façon de travailler. Là, je lui propose</i> |
| 3 | <i>une façon de travailler. (...). Quand j'ai vu ce qui était rendu tant par P. (TN3)</i> |
| 4 | <i>d'un point de vue, autant que par A. (TN1), sur les deux aspects, et que je me suis</i> |
| 5 | <i>vu avec ces deux traces, je me suis dit : le plus heuristique c'est de partir de l'autre</i> |
| 6 | <i>(TN3), parce qu'il y avait concomitance des écueils. Je me suis dit : pour emballer</i> |
| 7 | <i>le public, pour que ce soit interaction va partir des visionnages. Donc là je suis</i> |

8 | *en train de dérouler ma stratégie. Je ne suis plus dans : je veux te convaincre à*
 9 | *rentrer avec moi, je suis dans la stratégie, en fait je lui dis je te propose, mais*
 10 | *bon je fais ce que je veux. On va rentrer dans les simulations*
 11 | *CH : tu me dis que proposer une méthode de travail au formé c'est finalement sé-*
 12 | *lectionner parmi l'ensemble de leurs productions ce qui t'a semblé le plus heuris-*
 13 | *tique ?*
 14 | *FU : c'est ne pas dire, bon, pour moi l'endroit où l'on pourra le mieux travailler*
 15 | *c'est la vidéo, je suis en train de lui dire indirectement là : il faut qu'on travaille*
 16 | *sur les simulations*
 17 | *CH : comment tu juges cette activité ?*
 18 | *FU : j'aurais tendance à dire, bon c'est un peu prescriptif quoi..., c'est à la fois, je*
 19 | *te dis..., je te propose..., mais à la fois j'argumente quoi. Je lui dis j'ai vu ça, donc*
 20 | *ça serait quand même vachement pertinent de faire ça...*
 21 | *CH : et alors tu t'attends à quoi un petit peu comme tout à l'heure ? Tu veux la*
 22 | *faire rentrer en formation ?*
 23 | *FU : ouais, là, on est toujours dans la même idée : il faut qu'elle adhère, il faut*
 24 | *qu'elle rentre en formation ce qui doit être facilité par le fait que ce soit une*
 25 | *simulation plutôt que les écrits.*
 26 | *CH : c'est ça qui a animé ton choix et ta sélection ?*
 27 | *FU : ce qui m'a animé c'est à la fois le fait qu'il y ait redondance dans les problé-*
 28 | *matiques, enfin surtout chez TN1 parce que j'avais les deux précisément et bien*
 29 | *menées jusqu'au bout. Donc ça c'est la première des choses. La deuxième des*
 30 | *choses c'est que sur la simulation j'avais aussi quand même des défaillances chez*
 31 | *P. (TN3) qui ressemblaient à celle de A. (TN1), enfin une autre chose qui me*
 32 | *permettait de créer de la discussion*


Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« Dérouler sa stratégie d'accompagnement des formés » vaut pour « sélectionner parmi l'ensemble des productions (des TN) » et « partir des visionnages (des simulations) pour que ce soit le plus interactif et le plus heuristique possible » ce qui obtient comme résultats de « convaincre et faire adhérer les formés », de « rendre plus facile la compréhension des problèmes constatés » et de « faciliter la discussion »

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de mettre en avant que le FU voit un intérêt à faire usage des traces d'activité déposées par les TN sur la plateforme. Il pense que ces traces seront autant de preuves d'activités présentant des difficultés communes aux TN (« *parce qu'il y avait concomitance des écueils* » (L.6)). En s'attachant à travailler à partir des traces des activités de simulations (« *il faut qu'on travaille sur les simulations* » (L.16)), le FU a espoir que les TN adhèrent finalement à ses explications (« *il faut qu'elle (TN1) rentre en formation, ce qui doit être facilité par le fait que ce soit une simulation plutôt que les écrits* » (L.25)).

Le résultat présenté en suivant fait suite au résultat précédent. Le FU et la TN1 terminent de visionner le début de l'extrait vidéo de la simulation du conseil pédagogique réalisée par la TN1. Très vite il est possible de constater que le FU met fin à la diffusion de l'extrait pour interpeller la TN1 sur son activité simulée. En d'autres termes, ce résultat met en évidence une nouvelle difficulté pour le FU à s'engager dans une activité d'explication auprès de la TN1 à partir de ses traces d'activité de formation (Extrait 41).

Extrait 41 : Extrait de formation. Étape 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 et le FU visionnent le début de l'activité de simulation réalisée par la TN1 sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Après avoir visionné le début de la simulation, le FU coupe très vite la simulation de la TN1 après l'annonce des étapes de l'entretien proposé par la TN1.</i></p>				
1	(Extrait vidéo de la simulation de la TN1 visionné entre le FU et la TN1)			
2	[TN1 : Alors Laura, voici la trame que l'on va suivre durant cet entretien. Il y			
3	aura six étapes. Dans un premier temps je vais essayer de faire ressortir tout ce			
4	qui était positif dans ta séquence de sport. Ensuite on ciblera la règle de métier			
5	que l'on va travailler. Je t'expliquerai du coup si cette règle de métier est ina-			
6	daptée ou si elle était absente. Je te donnerai un exemple exemplaire, c'est-à-			
7	dire si tu as adopté une bonne attitude face à cette règle de métier que se pas-			
8	serait-il, quels effets sur l'apprentissage ? Quatrième étape je te donnerai des			
9	éléments de preuves que j'ai pu constater en train de faire. Cinquième étape			
10	j'essaierai de te donner cinq pistes de travail par rapport à ce que j'ai pu cons-			
11	tater. On terminera donc une 6 ^{ème} étape de discussion pour essayer de voir ce			
12	qui toi te correspond par rapport à ce que je t'ai donné et peut-être si tu as			
13	d'autres pistes de travail. Voilà comment va se dérouler l'entretien.]			
14	FU : alors là c'est marrant. Moi quand j'ai vu ça je me suis dit, 6 étapes ! Tiens dans			
15	la formation on a pas fait six étapes !			
16	TN1 : ouais, ça c'est la réappropriation de la formation			
17	FU : c'est pas une critique, mais tu as besoin de ça ?			

18	<i>TN1 : on l'a un peu évoqué avec la séquence hier avec H. (CH), du coup en ayant</i>
19	<i>revu mes deux simulations, je me suis dit : bon ok, les six étapes pour toi, mais pas</i>
20	<i>besoin d'annoncer une trame aussi détaillée...</i>
21	<i>FU : pourquoi ? Ça ne te paraissait pas intéressant ? Parce que, nous, en cours on a</i>
22	<i>été peut-être trop décontextualisé ? Finalement c'est peut-être intéressant. Moi</i>
23	<i>quand j'ai vu ça c'était pas du tout un reproche. Je t'ai vu deux fois commencer par</i>
24	<i>des éléments positifs. Alors je sais qu'en cours j'avais dit il faut commencer par du</i>
25	<i>positif.</i>
26	<i>TN1 : je ne peux pas commencer un entretien sans avoir d'abord mis en exergue tout</i>
27	<i>ce qui était positif parce que la part de l'humain c'est hyper important. On rentre</i>
28	<i>d'abord dans une situation pour... on n'est pas tout de suite dans bon ben ça, ça va</i>
29	<i>pas.</i>

Le FU précise au chercheur qui l'interroge qu'il est surpris par le fait que la TN1 l'amène en quelque sorte à constater une difficulté qu'il n'avait pas lui-même perçue lors de sa simulation (« *c'est marrant. Moi quand j'ai vu ça je me suis dit, 6 étapes ! tiens dans la formation on n'a pas fait 6 étapes !* » (L.14) (Extrait 42).

Extrait 42 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

1	<i>CH [00:40:39] : tu fais quoi là ?</i>
2	<i>FU : C'est-à-dire que là finalement c'est bizarre, tu vois, l'outil ne m'a pas aidé.</i>
3	<i>C'est-à-dire que la vidéo...</i>
4	<i>CH : la vidéo ?</i>
5	<i>FU : Non, mais si tu veux on va sur sa vidéo (la simulation de la TN1). Il aurait pu</i>
6	<i>y avoir un lien avec l'objet d'avant, on était parti pour lever un truc. Et bien le</i>
7	<i>fait de lancer sa vidéo, tac ! là je retombe dans mes notes ! C'est-à-dire que je</i>
8	<i>retombe dans l'analyse que j'ai faite de sa vidéo, qui, bien évidemment, n'est pas</i>
9	<i>nourrie quand je l'ai fait chez moi, par ce qu'elle vient de faire. Le résultat c'est</i>
10	<i>qu'il y a une rupture finalement : on était en train d'être presque à toucher du</i>
11	<i>doigt le bout du bout, j'allume sa vidéo en me disant, ça va nous aider, et contrai-</i>
12	<i>rement à ça, ça me fait retomber dans : j'ai mes notes, bon tu n'utilises pas l'outil</i>
13	<i>comme on te l'a demandé, il n'y a pas de jugement... Ce qui au final va nous</i>
14	<i>amener à retourner à ce dont on discutait parce que c'est lié, mais enfin avec un</i>
15	<i>détour considérable.</i>
16	<i>CH : Mais en même temps c'était des notes que tu avais prises, donc c'était quand</i>
17	<i>même des objets de discussions que tu voulais éventuellement...</i>
18	<i>FU : Ben là en fait ce que je fais c'est que j'analyse avec elle, sa vidéo</i>
19	<i>CH : en espérant tomber sur la même interprétation proposée ?</i>
20	<i>FU : dès que la vidéo est partie, et que surtout je l'arrête pour interagir, c'est moi</i>
21	<i>qui arrête la vidéo, j'aurais pu la laisser filer jusqu'au moment où l'on voit la</i>
22	<i>mésinterprétation, eh bien non ! Elle ne fait que dire : il va y avoir six étapes, et</i>
23	<i>moi comme un abruti paf ! J'arrête ! pourquoi j'arrête ! Si tu veux, si j'étais lo-</i>
24	<i>gique j'aurais laissé filer pour retomber... eh bien non j'arrête parce que j'ai ana-</i>
25	<i>lysé sa vidéo chez moi et en analysant qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai dit : bon tu la</i>
26	<i>regardes pour voir s'il y a des mésinterprétations. Et là il y en a une ! On ne lui</i>
27	<i>a jamais dit « six temps », on lui a dit trois temps, enfin on lui a dit de rentrer par</i>
28	<i>la règle, etc. Donc si tu veux finalement je shunte quoi...</i>

- 29 | *CH : Ça veut dire aussi que visionner la vidéo là de la simulation, comme tu sais*
 30 | *que l'objet c'est quand même de lever l'ensemble des mésinterprétations, tu*
 31 | *tombes sur une, tu t'arrêtes malgré tout même si...*
 32 | *FU : mais ce n'est pas un malgré tout ! Je subis la vidéo, c'est comme si la vidéo*
 33 | *me refaisait basculer dans mes notes. Je pars avec l'idée de l'utiliser, je la lance*
 34 | *et le fait de la lancer m'immerge dans l'analyse que j'avais faite, et là ce que je*
 35 | *fais c'est que j'arrête dès qu'il y a un premier malentendu, j'arrête pour corriger*
 36 | *sur la façon de faire*
 37 | *CH : donc former à partir du visionnage de la vidéo de simulation, en fait finale-*
 38 | *ment, même s'il y a des allers et retour, toi tu juges ça comment ?*
 39 | *FU : Non, mais ce n'est pas inintéressant, mais si tu veux par rapport à la dyna-*
 40 | *mique de la discussion, là ça m'embêtait quoi, mais ce n'est pas inintéressant*
 41 | *parce que là en fait je suis en train de lui dire : tiens c'est surprenant tu com-*
 42 | *mences par ça ! Dire tes six étapes ! En gros moi j'ai fait ça quoi !*

Lors de cet extrait d'EAC, le FU dit au chercheur qu'il suit la règle suivante pour rendre compte de son activité :

*« Lancer la vidéo de simulation pour lever un truc » vaut pour « retomber dans l'analyse faite de la vidéo » avant le temps de formation **ce qui obtient comme résultats** de « casser la dynamique de la formation » et de « subir l'outil ».*

A cet instant, le FU livre au chercheur un aspect intéressant de son activité. Les traces d'activité de simulation devaient en quelque sorte permettre d'objectiver le temps de formation mené en suivant en présentiel. On constate de par l'analyse de l'activité du FU qu'il n'en est rien. Ce dernier s'engage dans ce temps en ayant visionné tous les extraits afin de repérer des difficultés communes à tous les TN. Il s'attend à pouvoir se saisir de cet extrait (*« on était parti pour lever un truc », (L.6)*) pour poursuivre la dynamique de formation engagée. Paradoxalement, il révèle au chercheur qui l'interroge que le lancement de cet extrait est plutôt contre-productif du point de vue de la formation : *« j'allume la vidéo en me disant ça va nous aider, et contrairement à ça, ça me fait retomber dans mes notes » (L.12).*

Pour le FU c'est là une des conditions pour impliquer tous les TN. C'est d'ailleurs une préoccupation constante du FU qui s'efforce d'engager les TN à partir des traces des activités de formation. A ce titre, le FU utilise volontairement les extraits vidéo et laisse de côté les analyses écrites qui, pourtant engagées en amont. Une fois la formation lancée, il s'appuie sur l'extrait vidéo pour mener son activité d'explication. Par contre, il dit trouver davantage satisfaction dans les échanges avec les TN que dans la lecture de ces extraits. Lorsqu'il essaye de s'en saisir, il trouve que cela le met en difficulté en coupant la dynamique de la formation engagée. Il interprète ce constat en mettant en avant le fait que dès que l'extrait est lancé, quel

que soit le point de discussion retenu en amont, il est amené à signifier ce qui se passe sous ses yeux. Il se situe donc alors plutôt dans une activité de type réaction au visionnage au détriment d'une activité d'utilisation de celui-ci pour étayer les échanges de formation en cours.


Le résultat développé en amont nous apparaît comme d'autant plus significatif qu'il est récurrent lorsque les activités des acteurs engagés dans l'Étape 5 du DHF sont analysées. Lors de cette dernière étape, les TN étaient en effet à nouveau en formation en présentiel avec le FU. Cette fois-ci les traces de leur activité de conseil pédagogique avaient été enregistrées lors de leur travail auprès des ES en établissement scolaire.

L'extrait de formation présenté en suivant correspond à un moment où le TN2 et le FU sont en cours de visionnage de l'activité de conseil pédagogique menée auprès de l'ES (Étape 4). Dans l'extrait considéré, le TN2 travaillait avec l'ES2 sur la règle de métier « *Planifier sa leçon* ».

Lors du temps de formation, le FU a tout d'abord tenté de justifier les mésinterprétations constatées dans l'activité de conseil visionnée. Selon lui, le TN2 a confondu dans ses suivis les deux règles de métier (« *faire apprendre une règle de métier* » et « *accompagner le développement de l'ES* »). Comme pour la TN1, le FU a plutôt considéré que le TN2 s'était engagé dans une activité visant à faire apprendre une nouvelle règle de métier (« *planifier son intervention* ») à l'ES alors qu'il aurait certainement dû s'engager dans du développement (puisque cette activité est bien menée, mais de façon inadéquate).

A l'instant considéré, le FU tente de convaincre le TN2 du caractère inadéquat de son activité. Pour ce faire, il décide d'arrêter momentanément de discuter et de faire visionner au TN2 l'enregistrement vidéo de son activité de conseil (Extrait 43).

Extrait 43 : Extrait de formation. Étape 5

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et le TN2 visionnent des extraits de l'activité de conseil réalisée en établissement scolaire.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le FU et le TN2 sont en discussion depuis près de vingt minutes pour tenter de délimiter un extrait de l'activité de conseil au cours duquel le TN2 a présenté l'objet de formation à l'ES2. Dans l'extrait visionné, le FU revient sur les preuves mobilisées par le TN2 pour justifier son conseil.</i></p>				
1	<p>FU [16 :38] : <i>apprendre ou développer je ne savais pas où vous en étiez. C'est pour cela que je t'interpelle. Donc, j'étais parti sur cette idée. Il veut l'aider à planifier. Donc il va amener des preuves. Dans le développement, c'est à elle que tu demandes le jugement. Donc là tu dis, la planif ne va pas, je t'en donne les preuves. Par contre je voudrais discuter avec toi des preuves criantes. Là par exemple, ce qui me paraît dur, mais en même temps, je te questionne, c'est qu'on est sur la planif. On dit que ça ne va pas, et il faut trouver...c'est pas simple, c'est pas l'activité de classe, c'est une activité qui la prépare. J'ai vu deux élèves avec des chewing-gums. Et là je me dis en quoi c'est une preuve de la nécessité de travailler la planification ?</i></p>			
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	<p>TN2 : <i>oui parce que c'était important de lui dire ça, parce qu'elle a fait toute une séance sans s'en rendre compte. Alors qu'elle est très attentive à ça. Et elle ne s'en est pas rendu compte, parce qu'elle est aspirée par la leçon. Et que comme elle n'a pas planifié les moments où elle pourrait prendre du recul sur la classe, elle ne voit plus rien dans cette classe. Je ne sais pas si tu as vu sa séance. J'étais face à une difficulté vraiment majeure. J'avais révisé cette methodo que tu nous avais présentée avant d'y aller, et je m'étais attendu de faire quelque chose de percutant et optimiser le conseil. Et le conseil il a duré quarante minutes interminables parce que j'étais confronté à une problématique, j'étais tellement surpris, tellement de choses à dire sur cette leçon. Ça m'a beaucoup perturbé. Les preuves, qu'elles conséquences ça peut avoir, quel résultat on aimerait attendre et puis quel conseil on peut proposer ?</i></p>			
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21	<p>FU : <i>donc si on reprend. (Le FU écrit en même temps) Il y a les preuves, les conséquences, ensuite il y a vraiment l'enseignement de ce que c'est que la planification. Donc planifier c'est... et on établit ce que c'est avec les résultats attendus. Donc ça on avait dit c'est le conseil. C'est un conseil, tu poses là une façon de planifier. Et ensuite il y a toute une phase de construction de la solution. (...)</i></p>			
22				
23				
24				
25				
26	<p>FU [00:31:56] : <i>je te rappelle qu'on est sur la planification ! Au niveau de ta voix ! S.(TN2) ! Mets-toi à la place d'un stagiaire. On est en train de travailler sur la</i></p>			
27				

28	<i>« planif » (la planification) et il me parle de ma voix ! comment ?</i>
29	<i>TN2 : non c'est vrai...</i>
30	<i>FU : je ne suis pas en train de t'évaluer. Tu vois le truc</i>
31	<i>TN2 : je me rends compte, et je le dis en plus, c'est un aparté que je fais là-dessus. Il y</i>
32	<i>a un truc positif, j'ai quatre pages il y a un truc positif.</i>
33	<i>FU : oui, mais écoute le truc « positif » (le FU relance la vidéo). Ecoute !</i>
34	
35	<i>(Extrait vidéo diffusé entre TN2 et ES2)</i>
36	<i>[TN2 : après de temps en temps ta voix, elle est posée, elle est calme. Et de temps</i>
37	<i>en temps, varie le rythme de ta voix. Ça c'est valable pas forcément pour au-</i>
38	<i>jourd'hui, mais n'hésite pas à faire varier. T'imposer et montrer les moments</i>
39	<i>forts, des consignes particulières sur lesquelles tu veux insister. Si tu varies le</i>
40	<i>rythme de ta voix, les élèves ils comprennent que là il y a un truc de différent.</i>
41	<i>Parce que ta voix elle est posée, mais un peu tout le temps la même. Là c'est</i>
42	<i>une remarque que je fais à part sur la façon de leur parler aujourd'hui.]</i>
43	
44	<i>FU : hé ouais ! Si tu veux... Et puis je ne suis pas sûr que ce soit positif ! Là tu es en</i>
45	<i>train de lui dire : « non, mais attends quand tu as les élèves qui commencent à s'agiter</i>
46	<i>comme ça, la règle de base c'est, à un moment donné, de mettre du punch. Et le punch</i>
47	<i>ça passe par le rythme ». Tu ne vas pas le dire à moi ! C'est pas positif ce que tu lui</i>
48	<i>dis gentiment</i>
49	<i>TN2 : on va en reparler quand on va parler des contenus d'enseignement, quand elle</i>
50	<i>me dit j'en ai trop donné. Et je lui dis : eh ben non. Et je lui dis on les ordonne et ceux</i>
51	<i>qui sont importants là du coup on revient sur ce rythme, sur ce changement</i>

L'analyse extrinsèque de cet extrait permet de faire ressortir trois points principaux de résultats.

Tout d'abord, le FU se saisit de l'enregistrement vidéo pour appuyer ses interventions de formation. Il lance l'extrait, l'interrompt, le lance à nouveau et, à chaque fois, exploite ce qui vient d'être visionné ou va être visionné pour appuyer la validité de son intervention. Le FU énonce très clairement au TN2 son intention de « discuter avec toi des preuves criantes » (L.4). Sa principale intention consiste à prendre appui sur la vidéo de simulation pour convaincre le TN2 de la validité de son jugement (« écoute le truc « positif ! » » (L.34) et va même jusqu'à citer une phrase de la simulation qu'ils viennent de visionner « Là tu es en train de lui dire : « non, mais attends quand tu as les élèves qui commencent à s'agiter comme ça, la règle de base c'est, à un moment donné, de mettre du punch. Et le punch ça passe par le rythme » » (L.45).

Par ailleurs, cet extrait soulève toute la complexité de l'activité d'explication du FU qui ne se contente pas seulement de dire ou de montrer au TN2 que son activité est inadaptée. Il porte d'ailleurs son jugement de façon détournée pour éviter de rompre la discussion. Le FU précise au TN2 qu'il n'est « pas en train de t'évaluer » (L.29), il lui rappelle que l'extrait

visionné de son activité montre qu'il s'est engagé dans un objet de travail relatif à « *la planification* », et que « *ce n'est pas simple, ce n'est pas l'activité de classe, c'est une activité qui la prépare* (L.6), et qu'en conséquence il souhaite « *discuter (...) des preuves criantes* » (L.4) qu'il cherche à délivrer à l'ES2. Lors de cet extrait, le FU procède comme il avait pu le faire avec la TN1 en « ré » enseignant la règle. Il rappelle au TN2 qu'il est d'abord important de pouvoir livrer à l'ES « *les preuves, les conséquences* » (L.22), pour ensuite s'engager dans l'étape de « *l'enseignement de ce que c'est que la planification* » (L.22), et enfin terminer par établir « *les résultats attendus. Et ensuite il y a toute une phase de construction de la solution* » (L.24). De façon complémentaire, il porte aussi des jugements sur des aspects particuliers de la règle considérée. Il passe donc du temps à démontrer que les preuves choisies ne sont pas assez explicites et/ou en lien avec l'objet de travail défini avec l'ES. Dans le détail, le FU fait constater au TN2 que voulant « *aider à planifier* » (L.2) la leçon de l'ES2, il doit « *amener des preuves* » (L.3), et qu'il souhaite « *discuter (...) des preuves criantes* » constatées dans l'extrait vidéo visionné. Le FU précise au TN2 que « *ce n'est pas simple, ce n'est pas l'activité de classe, c'est une activité qui la prépare. J'ai vu deux élèves avec des chewing-gums. Et là je me dis en quoi c'est une preuve de la nécessité de travailler la planification* » (L.7). Il montre le décalage entre l'objet de formation qu'il a délimité (apprendre à planifier sa leçon) et les arguments qu'il évoque avec son ES (« *on est sur la « planif » (la planification) et il me parle de ma voix* » (L.25)). Pour cela, il lui permet de visionner de nouveau un exemple particulièrement exemplaire de son activité (L.10), « *mais écoute le truc positif !* » (L.32). Il confronte le TN2 à sa propre activité filmée pour lui démontrer que l'intention poursuivie n'est pas conforme aux moyens que déploie le TN2 pour accompagner son ES. Comme dans l'exemple précédent, le FU fait un usage singulier des outils mis à disposition pour accompagner la formation des TN. Dans les deux cas, il s'engage dans une activité qui vise à convaincre les TN de la mésinterprétation qu'ils font de l'usage de la règle.

Enfin, comme pour l'activité menée auprès de la TN1, le FU ne reste pas strictement dans une activité d'explication en lien avec la règle suivie. Il travaille sur d'autres aspects de l'activité visionnée, à savoir le fait que celui-ci veuille apporter des éléments positifs à l'ES contrairement à ce qui avait été enseigné. Plus précisément, le FU fait constater au TN2 qu'il existe un décalage entre son intention de livrer à son ES du « positif » et la nature des exemples mobilisés. C'est d'ailleurs à ce propos qu'il décide de lancer de nouveau l'extrait vidéo pour asseoir sa démonstration (L.34) et constater que « *je ne suis pas sûr que ce soit positif !* » (L.43), « *ce n'est pas positif ce que tu lui dis gentiment* » (L.47).

Même si le format de l'activité engagée ici par le FU auprès du TN2 est finalement assez proche de celui de son activité auprès de la TN1, il est intéressant de montrer que lors de son EAC, le FU précise que l'outil vidéo devient à cet instant une ressource. Il s'appuie en effet sur l'extrait vidéo pour tenter de convaincre le TN2 de la pertinence du jugement qu'il a porté sur son activité de conseil (Extrait 44).

Extrait 44 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

- 1 CH [00:54:42] : tu fais quoi là ?
 2 FU : je suis dans la continuité de lui montrer l'importance du caractère criant des
 3 preuves. Et au-dessus de ça je suis dans la volonté de le remettre dans une stra-
 4 tégie du conseil qu'on a pensé. Et dans cette stratégie on est dans les preuves. Et
 5 donc il n'entend pas et donc je lui dis on va regarder la vidéo. Si tu veux, je voulais
 6 le confronter à la vidéo. L'idée c'est que ça le percute, qui se disent effectivement,
 7 la vidéo là elle devient pour moi un outil. Je pense que ça a eu un effet. Pour moi
 8 il a avancé
 9 CH : oui
 10 FU : il rigole, tu vois je sens qu'il est touché. Donc là pour moi c'est bien. Par
 11 contre si tu veux c'est coûteux. Par contre je pense que cette façon-là elle est
 12 meilleure. Je pense que là je l'ai touché
 13 CH : tu t'attends à quoi quand tu dis je vais le confronter à la vidéo ?
 14 FU : je m'attends à ce que ça percute. Pour moi on a raté au début. Donc là je
 15 prends le temps parce que je pense que je vais gagner du temps...
 16 CH : ça veut dire que les autres solutions que tu as mobilisées n'ont pas fonctionné
 17 ou ne fonctionnent pas, que tu es à court de solutions ?
 18 FU : non, mais là ce n'est pas pareil, là je prends un bout je lui dis : mon gars tu
 19 regardes. D'ailleurs regarde ! c'est symptomatique ! (le FU pointe du doigt la
 20 séquence vidéo), là, regarde-toi ! Donc, là, si tu veux j'utilise l'outil au sens de :
 21 je te percute avec. Alors que si tu veux c'est quand je fais ça que je me rends
 22 compte, enfin c'est en le voyant, là, que je me rends compte, si tu veux, que pour
 23 moi l'outil il devient premier si je devais résumer. Alors qu'avant, oui, il est utile
 24 parce qu'on voit l'extrait vidéo. Mais si tu veux, là, je m'en sers quoi.
 25 CH : tu la juges comment cette activité ?
 26 FU : Moi je trouve que là c'est plus convaincant. Mais en même temps le problème,
 27 c'est que c'est coûteux.

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« Se servir de l'outil vidéo en formation » **vaut pour** « confronter le TN à l'enregistrement de son activité » et lui faire signifier les éléments évoqués oralement en amont ce **qui obtient comme résultats** « de perdre du temps », mais de parvenir à « percuter le TN » et de le replacer dans ce qui est attendu de lui.

L'analyse de cet extrait permet de confirmer l'analyse extrinsèque préalablement développée. Confronté aux résistances du TN2 qui ne semble pas adhérer à l'analyse proposée de son activité de conseil, le FU fait un usage singulier des traces vidéo. Il « *confronte* » le TN2 aux traces vidéo de son activité passée et lui demande, finalement de les analyser eu égard ce qu'il vient de lui proposer (ici par exemple autour de « *l'importance du caractère criant des preuves* » (L.4) à livrer à l'ES2). Selon le FU cette stratégie, bien que « *coûteuse* », lui permet de « *percuter* » (L.14) le TN2 et donc au final de « *gagner du temps* » (L.15) dans sa formation. En effet le FU cherche à convaincre le TN2 à partir des constats qu'il a préalablement verbalisés. Il est donc « *dans la continuité de lui (TN2) montrer l'importance du caractère criant des preuves* » (L.3) dans le cadre de « *la stratégie de conseil* » (L.3) qu'il lui avait enseignée. Finalement, le FU a le sentiment d'avoir réussi à utiliser correctement l'outil vidéo puisque le TN2 semble être « *touché* » (« *là je l'ai touché* ») (L.12). L'outil vidéo apparaît à ce niveau tout à fait heuristique. Le TN2 ne peut plus entrer en discussion avec les observations du FU, observations non plus seulement verbalisées, mais bel et bien visualisées.


Ce résultat montre que l'exploitation des traces audiovisuelles apparaît comme un outil pour le FU, mais que leur usage ne lui semble pas aussi facile que ce qui avait été envisagé lors de la construction du DHF. L'impact des traces d'activités est évident pour le FU, mais l'usage de l'outil vidéo perturbe la dynamique de formation engagée, notamment lorsque le choix de l'extrait n'est pas en adéquation avec les éléments en cours de discussion entre les TN et le FU. Complémentairement ce résultat montre que, placés en situation de prodiguer le conseil pédagogique, les TN doivent encore pouvoir bénéficier d'explications. On constate en effet que des résistances peuvent apparaître et qu'il semble nécessaire pour le FU de s'engager dans une activité visant à convaincre les TN avant même de les corriger. L'outil vidéo et les traces d'activités ont à cet égard été précieux à ce moment de la formation. Permettre l'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée, c'est finalement avant toute chose, faire constater aux TN le caractère inadapté de leur activité. Ce n'est qu'à cette condition que l'engagement dans une activité d'explication ne nous semble pouvoir être efficace.

2.2 Les limites de l'hybridation au sein du dispositif de formation construit

Ce résultat permet de mettre en exergue que l'alternance introduite dans le DHF, autorisant notamment les formés à s'exercer en contexte réel de conseil pédagogique auprès de leurs ES, engendre un certain nombre de difficultés pour eux, mais aussi le FU.

Lors de l'Étape 3, le FU s'est engagé dans une activité de formation auprès des TN. Il a travaillé à partir des demandes formulées par les TN mais aussi à partir de ce qu'il avait pu lui-même recenser comme objets de formation suite à son visionnage des activités de simulation déposées sur la plateforme de formation. A l'instant considéré, le FU s'efforce de bien mettre en évidence, notamment pour la TN1, les différences significatives existant entre les deux règles préalablement enseignées relatives à « l'aide à l'apprentissage des ES » et à « l'aide au développement ». Pour y parvenir, le FU invite la TN1 à visionner certains extraits de la simulation de conseil pédagogique menée par la TN3 lors de l'Étape 2 - Module 2 (Extrait 45).

Extrait 45 : Extrait de simulation. Étape 2 - Module 2 - Activité 3

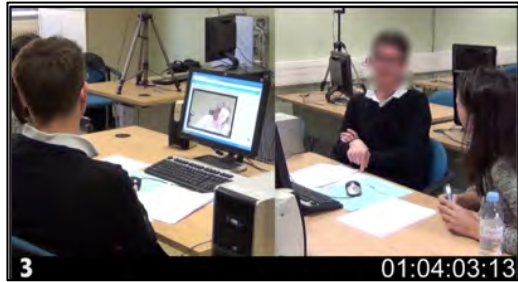
Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN3 réalise la simulation d'un conseil pédagogique à distance sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN3 s'engage dans la simulation du conseil pédagogique</i></p>				
1	TN3 [00:17:30] : <i>pour moi la présentation d'une situation d'apprentissage aux élèves, la façon de la présenter aux élèves est inadaptée. Je reviendrai à l'intérieur de cette règle de métier uniquement sur deux items : délivrer des consignes et juger de la compréhension. Alors pourquoi je te dis que sur ces deux items-là ça me paraissent inadaptés ?</i>			
2				
3				
4				
5				

Lors de cet extrait de simulation, la TN3 nomme la règle sur laquelle elle souhaiterait cibler son activité de conseil (« Présenter une situation d'apprentissage ») et justifie

indirectement son choix en soulignant que cette activité était « *inadaptée* » lors de la leçon. Suite à cela, la TN3 spécifie qu'elle souhaiterait plus en détail travailler plus en détail sur deux aspects de cette règle à savoir « *délivrer les consignes* » et « *juger de la compréhension des consignes* ».

Le visionnage de cet extrait par la TN1 ne semble pas avoir les conséquences attendues par le FU. Elle signifie la nature du jugement porté (« *inadapté* ») et interpelle le FU sur cet aspect (Extrait 46).

Extrait 46 : Extrait de formation. Étape 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et la TN1 visionnent un extrait de simulation de conseil pédagogique réalisé par la TN3.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le FU et la TN1 visionnent un extrait de simulation d'ECP au cours de laquelle la TN3 a d'abord défini l'objet de formation retenu pour sa simulation. Après le visionnage de cet extrait, la TN1 interpelle le FU sur sa propre difficulté à réaliser son conseil pédagogique.</i></p>				
1	<p><i>TN1 [01:03:01] : par contre il y a une chose sur laquelle j'aimerais revenir. La sé-</i></p>			
2	<p><i>quence de formation sur nos deux simulations (réalisées sur la plateforme). Vous avez</i></p>			
3	<p><i>voulu aborder, d'un côté l'aide à l'apprentissage et dans un deuxième temps l'aide</i></p>			
4	<p><i>au développement. On le verra après dans ma simulation, mais moi je suis aussi sur</i></p>			
5	<p><i>ce côté inadapté, tu fais quelque chose, mais d'inadapté. Si on prend du recul par</i></p>			
6	<p><i>rapport à la séquence de formation, j'ai pris conscience qu'on était vraiment sur deux</i></p>			
7	<p><i>aspects : « aide à l'apprentissage » et « aide au développement ».</i></p>			
8	<p><i>FU : Tu vois nous l'ambition qu'on avait dans le stage c'était de dire : vous ne pouvez</i></p>			
9	<p><i>pas mener une même modalité d'entretien selon que vous repérez une absence, un</i></p>			
10	<p><i>besoin d'apprentissage, ou quelque chose qui est déjà fait ou en cours de développe-</i></p>			
11	<p><i>ment. Donc nous on avait vraiment scindé les deux.</i></p>			
12	<p><i>TN1 : moi je ne l'ai pas ressenti comme séparé...</i></p>			
13	<p><i>FU : et donc dans tes entretiens à toi, tu t'en sors avec ça ou est-ce que tu es plutôt...</i></p>			
14	<p><i>TN1 : au collègue ?</i></p>			
15	<p><i>FU : ouais au collègue</i></p>			
16				

17	<i>TN1 : avec E. (ESI) je ne suis jamais sur la règle absente. La règle est toujours présente</i>
18	<i>et inadaptée et on va y travailler.</i>
19	<i>FU : d'accord, donc tu es plutôt dans une modalité de développement ?</i>
	<i>TN1 : ouais, je n'ai pas été confronté à l'absence d'une règle ou de l'item d'une règle</i>

Lors de cet extrait de formation, la TN1 prend en quelque sorte la main sur la discussion et précise au FU qu'elle « *aimerait revenir* » (L.1) sur une ambiguïté qui subsiste entre les deux règles enseignées initialement lors du temps de formation en présentiel (Étape 1). Dans le détail, la TN1 précise au FU qu'elle est en difficulté pour bien distinguer les circonstances qui devraient l'amener à suivre chacune de ces deux règles, et qu'elle ne les a « *pas ressenties comme séparées* » (L.12) lors de leur enseignement à l'Étape 1. Bien qu'elle verbalise le fait d'avoir pris « *du recul par rapport à la séquence de formation* » (L.6) (Étape 1), elle souligne qu'elle tâtonne encore pour bien sélectionner, selon les besoins des ES, la règle à suivre. Autrement dit, la TN1 rend compte d'une mésinterprétation persistante malgré son engagement dans différentes activités de formation réalisées à distance en amont.

Lorsqu'il est interrogé par le chercheur, le FU confirme que ce temps de formation lui permet de comprendre une des principales causes de la mésinterprétation mise en exergue par la TN1 (Extrait 47).

Extrait 47 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

1	<i>CH [01:00:45]: là vous partez, tu lui demandes de mettre en perspective le problème qu'elle te pose...</i>
2	
3	<i>FU : ouais, mais qui est intéressant finalement. Ce qui est intéressant c'est que je suis rentré dans la séquence avec l'idée de dire : bon ! il y a des soucis ! Il faut qu'on règle un certain nombre de problèmes... Donc j'avais l'idée que c'était moi qui allais poser les choses. Mais là c'est A. (TN1) qui pose très vite d'elle-même, sa difficulté...</i>
4	
5	
6	
7	
8	<i>CH : tu es surpris par la question ?</i>
9	<i>FU : Ouais ce n'est pas tant la nature du questionnement, mais par le questionnement, je suis embêté... Parce que je m'attendais à moi clarifier les choses, et c'est elle qui dit : moi j'ai des difficultés... Donc, moi, si tu veux j'attends pour voir quelle est la teneur de sa difficulté et je ne comprends pas tu vois, je n'avais pas vu dans l'extrait cette difficulté !</i>
10	
11	
12	
13	
14	<i>CH : c'est quoi clarifier les choses ?</i>
15	<i>FU : oui, mais si tu veux je m'attendais à, moi, lors du visionnage de cette vidéo, alors que là, A. (TN1), on est en train de visionner l'autre (TN3). J'essaie de laisser filer quand même un maximum pour qu'elle me donne un maximum d'informations tu vois, et pour bien me saisir de la difficulté, parce que finalement elle n'affiche pas son incompréhension, c'est moi qui vais la construire ! Donc si tu veux je la laisse, je la laisse rentrer dans le détail, je la questionne. Et là, je bascule dans : non, mais attends ce que tu me dis, on est bien d'accord, pour</i>
16	
17	
18	
19	
20	
21	

22 | *clarifier les choses,*
 23 | *CH : donc se saisir de la difficulté c'est la laissé parler, la laisser formuler... ?*
 24 | *FU : Ouais hé bien il me faut de l'info, c'est ça que j'attends tu vois, il me faut de*
 25 | *l'info. En fait elle ne va pas afficher des mésinterprétations, elle va afficher des*
 26 | *difficultés quoi. Et moi je dois déceler sous sa difficulté d'où ça a pu venir, qu'est-*
 27 | *ce qui a pu la nourrir...*
 28 | *CH : il y a une différence entre ce que tu avais perçu toi de ses difficultés, des*
 29 | *mésinterprétations ?*
 30 | *FU : Non parce que en fait A. elle dit en fait : « je n'ai pas bien compris la scission*
 31 | *entre l'aide à l'apprentissage et l'aide au développement ». Or moi ce que j'avais*
 32 | *perçu c'est que, effectivement, il y avait un manque. Enfin qu'il y avait une diffi-*
 33 | *culté à bien les séparer plutôt, ce n'est pas tant qu'elle ne savait pas les voir l'un*
 34 | *et l'autre. Le vrai malentendu c'est sur l'aide à l'apprentissage. Moi dans les vi-*
 35 | *déos je n'avais pas vu ça, parce que lors de son aide au développement elle fait*
 36 | *de l'aide à l'apprentissage. Donc dans mon esprit ce n'est pas tant qu'elle ne sait*
 37 | *pas, qu'elle ne sait pas faire. C'est plutôt qu'elle a du mal à les cloisonner de*
 38 | *façon plus rigide.*
 39 | *CH : tu t'attendais à quelque chose en particulier là ?*
 40 | *FU : Eh bien oui je m'attends à ce qu'elle m'en donne un peu plus pour que je*
 41 | *vois...*

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Comprendre la mésinterprétation qui subsiste dans le suivi des règles par le TN »
vaut pour « le questionner sur la base d'un extrait vidéo » **ce qui obtient comme résultat**
 de « valider ou pas sa propre interprétation de la difficulté constatée lors du visionnage des
 traces d'activité déposées sur la plateforme »

Lors de cet extrait d'EAC, il est intéressant de constater que le FU a pour intention initiale de se saisir du point de vue de la TN1 à propos de ses difficultés afin de l'accompagner au mieux dans sa formation. Sur la base du visionnage des extraits de simulation, le FU a identifié certaines difficultés qu'il souhaite travailler. Il précise ainsi (L.3) que « *ce qui est intéressant c'est que je suis rentré dans la séquence avec l'idée de dire : bon ! il y a des soucis ! Il faut qu'on règle un certain nombre de problèmes... Donc j'avais l'idée que c'était moi qui allais poser les choses* » et surtout « *je m'attendais à moi clarifier les choses* » (L.10). Le FU précise au chercheur que le visionnage des traces ne lui permet pas de se saisir des raisons de la difficulté de la TN1 : « *la teneur de sa difficulté et je ne comprends pas tu vois, je n'avais pas vu dans l'extrait cette difficulté !* » (L.12) et surtout qu'elle est en difficulté pour « *déceler sous sa difficulté d'où ça a pu venir, qu'est-ce qui a pu la nourrir* » (L.26). En fait, il livre que « *finalement elle n'affiche pas son incompréhension* » et que c'est lui qui va « *construire son*

incompréhension » (L.19). Finalement, il précise que « *pour clarifier les choses* » (L.22), « *il me faut de l'info, c'est ça que j'attends tu vois, il me faut de l'info. En fait elle ne va pas afficher des mésinterprétations, elle va afficher des difficultés quoi. Et moi je dois déceler sous sa difficulté d'où ça a pu venir, qu'est-ce qui a pu la nourrir* » (L.24).

Toutefois, en permettant à la TN1 de s'exprimer sur la base de l'extrait vidéo d'un autre TN (en l'occurrence la TN3), le FU constate qu'il a lui-même mésinterprété ses difficultés. Alors qu'il pensait que la TN1 rencontrait une difficulté pour sélectionner la règle à suivre, il se rend compte que la difficulté se situe surtout dans sa capacité à bien « *cloisonner* » le suivi de chaque règle. Ainsi, il précise que « *dans les vidéos il n'avait pas vu ça, parce que lors de son aide au développement, la TN1 faisait de l'aide à l'apprentissage* » (L.35). Finalement, il prend conscience ici que la TN1 a « *plutôt du mal à cloisonner de façon plus rigide* » (L.42) le suivi de chacune des deux règles enseignées et de s'y tenir.

L'accompagnement en présentiel autorisé par le DHF apparaît essentiel pour clarifier les difficultés perçues par les TN et, en conséquence, la nature de la mésinterprétation de la règle suivie par le formé. Le FU essaie « *de laisser filer quand même un maximum pour qu'elle me donne un maximum d'informations* » (L.16). La confrontation et la controverse permises par le DHF apparaissent comme une étape importante dans l'accompagnement des premiers suivis de la règle enseignée.

Les premiers suivis des règles par les TN menés à distance sur la plateforme s'inscrivent en quelque sorte dans un flux d'activités de formation, flux lui-même étayé théoriquement par des modalités singulières d'accompagnement. Lors des temps de formation en présentiel qui sont étudiés plus en détail en amont, le FU a essayé de s'engager dans une modalité d'accompagnement prenant appui sur des traces audiovisuelles d'activités déposées par les TN dans la plateforme. Les résultats mettent en évidence le caractère ambivalent de ces traces dans l'activité du FU. Dans un sens, il est possible de considérer qu'elles outillent cette activité puisqu'elles permettent au FU de se préparer à l'interaction de formation ou, comme nous avons pu le décrire, d'engager les TN dans l'analyse d'autres pratiques de conseil afin d'optimiser la leur. Néanmoins, ces traces peuvent aussi conduire le FU à lui-même mésinterpréter ce qui lui est donné à visionner. C'est le cas, par exemple, en amont lors de l'analyse de l'activité de conseil de la TN1. Le FU pensait profiter du visionnage d'un extrait pour valider son interprétation des difficultés de ce TN, il se rend finalement compte qu'il faisait fausse route. Ces résultats interrogent donc l'agencement des différentes modalités d'accompagnement menées par le FU soit à distance par l'intermédiaire des outils à

disposition sur la plateforme soit en présentiel à partir des traces du travail effectué à distance. Se pose ici la problématique de l'hybridation et de ses conséquences sur l'activité de formation qui se pose.

Ce résultat révèle une nouvelle dimension portée par l'aménagement au sein du DHF des premiers suivis de la règle. En observant l'activité menée par les TN lors de l'Étape 4 en situation ordinaire de conseil pédagogique, on constate qu'ils subissent un grand nombre de mésinterprétations. La situation de formation qui consistait à engager les TN à « faire » l'activité de conseil selon la règle enseignée s'est avérée plus complexe que prévue. En situation ordinaire de pratique du conseil pédagogique, les TN vont bénéficier d'un accompagnement singulier des premiers suivis de la règle préalablement enseignée dans le sens où ces premières tentatives seront filmées et exploitées en suivant avec le FU.

Dans l'extrait de formation présenté ci-après, il est possible de constater que l'engagement de la TN1 est singulier. Alors que le FU est engagé dans la formation à propos de ce qui s'est passé lors de l'étape menée à distance, la TN1 accorde une importance moindre à ce moment. Elle souhaite surtout tisser du lien avec ce qu'elle mène auprès de son ES en établissement scolaire. Le DHF lui offre en quelque sorte les moyens de pouvoir solliciter l'aide du FU notamment pour « clarifier sa compréhension » et « reconvoquer ce qu'il avait vécu ».

Interrogée lors de son EAC sur ce même extrait de formation, la TN1 précise au chercheur qui l'interroge les raisons qui l'amènent à formuler ses difficultés (Extrait 48).

Extrait 48 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 3

- 1 | *CH [00:35:17] : quelle est l'activité que tu mènes là ?*
- 2 | *TN1 : eh bien je clarifie ma compréhension...*
- 3 | *CH : oui en faisant quoi ?*
- 4 | *TN1 : en refaisant appelle à la formation initiale d'une part, et surtout après, en*
- 5 | *établissant un lien avec ce que je vis avec E. (ES1)*
- 6 | *CH : quel intérêt tu portes à cette solution ?*
- 7 | *TN1 : eh bien c'est l'objectif vraiment final de la formation. Enfin tel que je l'en-*
- 8 | *tends en tant que conseiller pédagogique. C'est de progresser sur le terrain avec*
- 9 | *ma stagiaire. Ce n'est pas progresser théoriquement donc. L'intérêt de re-convo-*
- 10 | *quer ce que j'avais vécu c'est quelque part a posteriori réanalyser un peu ce que*
- 11 | *j'ai fait...*
- 12 | *CH : reconvoquer l'activité professionnelle dans cette activité de formation tu di-*
- 13 | *rais que c'est faire quoi ?*
- 14 | *TN1 : c'est me permettre d'aller plus loin dans mon analyse, d'approfondir mon*
- 15 | *analyse de conseil pédagogique*
- 16 | *CH : et convoquer son vécu professionnel c'est faire quoi finalement ? C'est*

- 17 | *s'attendre à quoi avec le formateur ?*
 18 | *TN1 : Convoquer son vécu professionnel, c'est s'attendre à ce que du coup il puisse*
 19 | *m'accompagner au plus près par rapport à mes préoccupations. Préoccupations*
 20 | *de terrain.*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son expérience au chercheur :

« Clarifier sa compréhension » des éléments délivrés en formation **vaut pour** « dépasser la seule progression théorique pour progresser professionnellement » **qui obtient comme résultats** d'établir des liens entre ce qui a été avancé en formation et « ce qui est réellement vécu en établissement scolaire avec l'enseignant stagiaire »

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de préciser la nature de l'engagement de la TN1 lors de cette séquence de formation. On peut ainsi constater qu'elle ne recouvre pas tout à fait celle du FU qui s'efforce d'accompagner les suivis des règles enseignées de sorte qu'elles soient au final apprises. La TN1 cherche des éléments de réponses et être « accompagnée au plus près par rapport à ses préoccupations » (L.18), afin de « progresser sur le terrain avec le stagiaire » (L.8). Elle n'ambitionne donc pas seulement de se situer dans une dynamique de formation en optimisant ce qu'elle qualifie de pratique théorique. Elle vise également l'optimisation de sa pratique réelle de conseil pédagogique en établissement scolaire. Ainsi, même si elle convoque dans le jeu de la formation ce qui lui a été enseigné en Étape 1, elle mobilise avant tout son vécu. Cet extrait permet donc de montrer que l'engagement de la TN1 n'est pas exclusivement tenu par ce qu'elle a vécu initialement en formation (notamment en Étape 2). Elle s'engage dans ce temps de formation compte tenu de ce qu'elle a vécu et de ce qui l'a préoccupé lors de son activité de conseil pédagogique auprès de son ES en établissement scolaire.


Finalement, l'analyse des activités des différents acteurs laisse apparaître un décalage entre les intentions poursuivies par le FU et celles des TN. L'activité du FU est en quelque sorte tenue par la dynamique du DHF alors que celle de la TN1 semble par moment s'éloigner compte tenu de préoccupations nourries par sa pratique de conseil au quotidien avec son ES.

A partir des résultats précédents, nous pouvons donc mettre en avant toute la difficulté de construction et de mise en œuvre d'un DHF. Bien que la cohérence interne de ce dernier ait été envisagée à partir d'un appui théorique, il demeure déstabilisé par le fait que les formés

soient, parallèlement à leur engagement dans la dynamique de formation, engagés dans une activité de travail réel auprès de leur ES en établissement scolaire. Comme nous avons pu le constater, cette activité nourrit des préoccupations singulières, rend possible l’engagement des TN dans des premiers suivis non accompagnés et, de fait, rentre assez régulièrement en conflit avec celle initiée et étayée par le DHF. Plus largement, nos résultats interrogent la faisabilité d’une formation qui a vocation à accompagner l’entrée dans un métier alors même que les formés sont parallèlement invités à exercer ce métier sans qu’il soit pour autant aménagé. Le résultat développé en suivant confirme selon nous ce propos.

Lors de l’Étape 3, le FU était en formation avec les TN. Après avoir exploité les traces d’activités des autres TN, il a proposé à certains d’entre eux d’analyser leur propre activité simulée de conseil pédagogique. L’extrait suivant correspond à un moment de formation lors duquel le FU visionne avec la TN1 l’enregistrement de son activité de simulation du conseil pédagogique (Extrait 49).

Extrait 49 : Extrait de formation. Étape 2 - Module 1 - Activité 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d’observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 réalise la simulation d’un conseil pédagogique à distance sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 s’engage dans la simulation à distance du conseil pédagogique.</i></p>				
1	<i>TN1 [00:00:05] : Alors Laura, voici la trame que l’on va suivre durant cet entretien. Il</i>			
2	<i>y aura six étapes. Dans un premier temps je vais essayer de faire ressortir tout ce qui</i>			
3	<i>était positif dans ta séquence de sport. Ensuite on ciblera la règle de métier que l’on</i>			
4	<i>va travailler. Je t’expliquerai du coup si cette règle de métier est inadaptée ou si elle</i>			
5	<i>était absente. Je te donnerai un exemple exemplaire, c’est-à-dire si tu as adopté une</i>			
6	<i>bonne attitude face à cette règle de métier que se passerait il, quels effets sur l’ap-</i>			
7	<i>prentissage ? Quatrième étape je te donnerai des éléments de preuves que j’ai pu</i>			
8	<i>constater en train de faire. Cinquième étape j’essaierai de te donner cinq pistes de</i>			

9 *travail par rapport à ce que j'ai pu constater. On terminera donc une 6^{ème} étape de*
 10 *discussion pour essayer de voir ce qui toi te correspond par rapport à ce que je t'ai*
 11 *donné et peut-être si tu as d'autres pistes de travail. Voilà comment va se dérouler*
l'entretien.

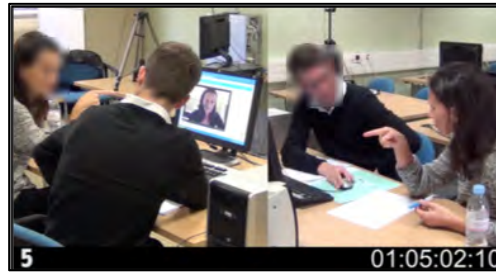
Après avoir visionné cet extrait, le FU interpelle la TN1 notamment sur la structuration des étapes de la règle qu'elle propose de suivre lors de son conseil pédagogique (Extrait 50).

Extrait 50 : Extrait de formation. Étape 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			

Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo

Le FU et la TN1 visionnent un extrait de la simulation du conseil pédagogique.



Comportements et communications des acteurs

Le FU et la TN1 visionnent l'extrait de la simulation de la TN1 au cours duquel elle présente les étapes qu'elle va s'efforcer de respecter. Le FU l'interpelle sur leur nombre.

1 *FU [00:23:50] : alors là c'est marrant. Moi quand j'ai vu ça je me suis dit, 6 étapes !*
 2 *tient dans la formation on n'a pas fait 6 étapes !*
 3 *TN1 : ouais, ça c'est la réappropriation de la formation*
 4 *FU : ce n'est pas une critique, mais tu as besoin de ça ?*
 5 *TN1 : on l'a un peu évoqué avec la séquence hier avec H. (CH), du coup en ayant revu*
 6 *mes deux simulations, je me suis dit : bon ok, les 6 étapes pour toi, mais pas besoin*
 7 *d'annoncer une trame aussi détaillée...*
 8 *FU : pourquoi ? Ça ne te paraissait pas intéressant ? Parce que, nous, en cours on a*
 9 *été peut-être trop décontextualisé ? Finalement c'est peut-être intéressant. Moi quand*
 10 *j'ai vu ça c'était pas du tout un reproche. Je t'ai vu deux fois commencer par des*
 11 *éléments positifs. Alors je sais qu'en cours j'avais dit il faut commencer par du positif.*
 12 *TN1 : je ne peux pas commencer un entretien sans avoir d'abord mis en exergue tout*
 13 *ce qui était positif parce que la part de l'humain c'est hyper important. On rentre*
 14 *d'abord dans une situation pour... on n'est pas tout de suite dans bon ben ça, ça va*
 15 *pas.... De me voir annoncer je me dis trop long cette annonce de plan, et je serais*
 16 *plus sur l'annonce de deux phases. Une phase où je prends en main l'entretien et, où*
 17 *je dis globalement en une phrase je nommerais la règle sur laquelle on va travailler,*
 18 *ou on va essayer de voir quelles pistes de travail on va pouvoir... Et en deuxième*
 19 *temps on va discuter, on va échanger. Un truc : deux quoi*

A cet instant de la formation, le FU stoppe très rapidement l'enregistrement et interpelle la TN1 sur ses premières explications. Il lui précise qu'il est étonné de constater que la structuration du conseil proposé à l'ES contienne six étapes alors même que lors de l'enseignement seulement quatre avaient été détaillées (« *dans la formation on n'a pas fait six étapes* » (L.2)). De façon complémentaire, le FU tente de comprendre les raisons de ce choix en invitant la TN1 à le justifier (« *mais tu as besoin de ça* » (L.4)). La TN1 répond à cette demande en précisant qu'elle a visionné avant de venir en formation ses deux activités de simulation et qu'elle a bien perçu la longueur de son début d'entretien avec l'ES et reconnaît qu'elle n'a finalement « *pas besoin d'annoncer une trame aussi détaillée* » (L.5) et ajouter que « *de me voir annoncer, je me dis trop long cette annonce de plan, et je serais plus sur l'annonce de deux phases* (L.14)).

La TN1 s'est d'ailleurs projetée d'elle-même dans une transformation de son activité sans attendre le retour du FU. Elle livre au FU une solution pratique qu'elle semble avoir exploitée avec son ES en deux temps successifs : « *une phase où il prend en main l'entretien et, ou il dit globalement en une phrase « je nommerais la règle sur laquelle on va travailler », ou on va essayer de voir quelles pistes de travail* (L.17), *et en deuxième temps on va discuter, on va échanger* ». Finalement, l'usage que fait le FU des extraits de simulation du conseil pédagogique mené à distance sur la plateforme a permis à la TN1 de constater d'elle-même certaines difficultés à suivre la règle et d'envisager des solutions plus adéquates.

Lors de son EAC, la TN1 confirme au chercheur qui l'interroge qu'elle a effectivement envisagé une transformation de sa façon de faire compte tenu de ses propres visionnages de ses simulations (Extrait 51).

Extrait 51 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 3

- 1 | *CH [00:50:18] : qu'est-ce que tu viens de faire là ?*
 2 | *TN1 : eh bien je lui dis ce que je pense faire pour pallier le problème que j'ai iden-*
 3 | *tifié*
 4 | *CH : et donc c'est faire quoi ça ?*
 5 | *TN1 : j'essaye d'amener une solution...*
 6 | *CH : donc là, faire ou proposer une solution ça serait faire quoi donc ?*
 7 | *TN1 : amener une solution, c'est se réapproprier, c'est trouver son style de con-*
 8 | *seiller pédagogique. Pour être clair, se réapproprier une formation initiale qui*
 9 | *propose un cadre qui est censé être identique pour tout le monde. Et s'émanciper*
 10 | *au sein d'un cadre strict, qui se voulait lier quand même à des normes*
 11 | *CH : amener une solution c'est trouver son style ?*
 12 | *TN1 : c'est diminuer l'écart entre eux, les tas d'expériences, l'expérience de*

- 13 | *formation, expérience de terrain, l'expérience là celle que tu vis la..., essayer de*
 14 | *diminuer l'écart, essayé de faire en sorte de convoquer toutes les différentes ex-*
 15 | *périences pour trouver une solution, mais qui par contre après m'aident vraiment*
 16 | *sur le terrain*
 17 | *CH : et donc tu fais quoi précisément ?*
 18 | *TN1 : je donne des pistes de travail*
 19 | *CH : et en proposant des solutions au FU tu t'attendais à quoi ?*
 20 | *TN1 : à ce que le FU réagisse à la solution que je propose*

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle suivante pour rendre compte de son expérience avec le FU. Ainsi selon elle :

« Soumettre une solution au FU » **vaut pour** « se réapproprier les éléments fournis en formation » et « les soumettre au FU » **ce qui obtient comme résultats** « de trouver son propre style de conseiller pédagogique » et « d'être plus efficace sur le terrain ».

Lors de l'extrait d'EAC, la TN1 précise au chercheur qu'elle envisage de « *trouver son style de conseiller pédagogique* » (L.6) afin d'être plus efficace sur le terrain. Pour se faire, elle « *soumet elle-même une solution* » au FU pour répondre à la difficulté préalablement identifiée. Pour y parvenir, elle s'efforce de « *diminuer l'écart entre les tas d'expériences, l'expérience de formation, expérience de terrain, l'expérience là celle que tu vis la* » (L.13). En d'autres termes, la TN1 précise que l'activité de formation engagée par le FU l'invite à mettre en synergie les différentes expériences de formation que le DHF lui permet de vivre (à distance, en présentiel et en contexte ordinaire de pratique). La TN1 ne mobilise donc pas uniquement la règle enseignée pour signifier son activité, interpréter ses difficultés et trouver des solutions pour y répondre. Elle convoque également ses différentes expériences (de formation et d'activités professionnelles de conseil pédagogique en établissement scolaire) pour faire une proposition au FU.

La discussion de ce résultat permet de mettre en exergue la perméabilité des activités de formation et de travail des TN. Ces derniers cherchent avant tout des solutions pour être plus efficaces avec leur ES. Ils convoquent donc régulièrement ce qu'ils vivent auprès de ceux-ci au moment de la formation et, plus particulièrement, lors du temps de formation en présentiel. La présence du FU est sans doute perçue comme une opportunité pour faire part de certaines difficultés éprouvées en contexte de travail réel (donc hors du DHF) et y trouver des solutions.

Ce résultat rejoint le précédent. Il semble en effet possible de considérer que les TN soient engagés dans une double dynamique de formation. La première est tenue par le déroulement du DHF. Elle est structurée par les activités proposées sur la durée du DHF. La

seconde se réalise en établissement scolaire lorsque les TN travaillent, à partir ou pas des éléments reçus en formation, aux côtés des ES. Les difficultés éprouvées tant par les TN que par le FU semblent trouver leur origine dans la possibilité, ou non, d'articuler ces deux dynamiques.

3 Une difficulté à contrôler les retombées du dispositif hybride de formation


3.1 Des exploitations non contrôlées des activités de formation en établissement scolaire

Le résultat suivant met en exergue toute la difficulté de structurer un DHF par alternance lorsque le travail mené en contexte ordinaire de travail ne peut pas être réellement aménagé en fonction des besoins des formés. Ce résultat met en évidence toute la perméabilité des activités de formation du DHF et des activités de conseil pédagogique menées par les TN auprès de leur ES en établissement scolaire.

Lors de l'Étape 3 du DHF, le FU était en situation de formation en présentiel avec les TN. L'objectif consistait à lever les principales mésinterprétations constatées lors des premiers suivis des règles enseignées préalablement par ces derniers. Pour ce faire, il avait à sa disposition les traces d'activités de formation déposées par les TN sur la plateforme en fin d'Étape 2. Ces traces étaient de deux natures différentes : des écrits d'analyse de la pratique et des séquences audiovidéo issues de l'enregistrement de la simulation du conseil pédagogique.

Au moment considéré, le FU propose à la TN1 d'analyser l'extrait de l'activité de simulation de conseil pédagogique d'un autre TN (TN3). Il lui demande de s'engager dans une activité de signification puis d'analyse de l'extrait de pratique professionnelle (ici simulée) d'un conseiller pédagogique novice qui essaye d'agir selon l'expérience enseignée. Le FU demande à la TN1 ce qu'elle pense de ce début de conseil pédagogique (Extrait 52).

Extrait 52 : Extrait de formation. Étape 3

Étape1	Étape2	Étape3	Étape4	Étape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 et le FU visionnent l'extrait de la simulation de la TN3.</p>				

Comportements et communications des acteurs

Le FU et TN1 viennent de visionner un extrait de simulation d'ECP. Le FU interpelle la TN1. Il lui demande de signifier et analyser l'extrait visionné de la TN3 au cours duquel elle semble confondre les règles de métier enseignées

1	<i>FU [10 :03] : On avait dit en cours que l'apprentissage c'était quand l'objet sur lequel</i>
2	<i>on travaille, c'est un objet qui n'est pas fait, qui est absent. Moi c'est ce qui m'a sauté</i>
3	<i>aux yeux. Qu'est-ce que tu en penses ? Parce que finalement elle (TN3) n'est pas tant</i>
4	<i>dans ça. Elle est dans c'est inadapté, et ensuite elle est plutôt dans la description,</i>
5	<i>non ? Dans le « tu le fais, mais tu ne le fais pas correctement ». Comment tu te posi-</i>
6	<i>tionnes par rapport à ça ?</i>
7	<i>TN1 : elle le dit à un moment, elle parle de règle inadaptée.</i>
8	<i>FU : oui inadapté, moi ce qui m'a sauté aux yeux c'est plutôt ça. Donc toi, ce qui te</i>
9	<i>saute aux yeux, là, dans l'extrait c'est plutôt la difficulté à cadrer la règle, c'est ça ?</i>
10	<i>Est-ce que c'est une difficulté que tu vis toi aussi ?</i>
11	<i>TN1 : oui...</i>
12	<i>FU : c'est-à-dire, qu'est-ce que tu rencontres comme difficulté pour voir si je peux t'ai-</i>
13	<i>der ?</i>
14	<i>TN1 : si tu veux, c'est dans le démarrage du cadrage de la règle, c'est là que je ren-</i>
15	<i>contre la difficulté.</i>
16	<i>FU : démarrage du cadrage de la règle, c'est-à-dire le choix ?</i>
17	<i>TN1 : dans toutes les séquences on a été guidé sur le faite de nommer la règle concer-</i>
18	<i>née, de cibler l'objet de travail. Mais dans ce que je vis au quotidien, dans les obser-</i>
19	<i>ventions d'É. (ES1). C'est le choix de l'objet de travail qui me pose problème. Par</i>
20	<i>contre dès que j'ai choisi l'objet de travail, que j'ai ciblé la règle de métier, je par-</i>
21	<i>viens à suivre les étapes.</i>

L'analyse des données extrinsèques permet de mettre avant que la TN1 est en capacité d'identifier et de signifier la nature d'une difficulté rencontrée par un autre TN lorsqu'il s'efforce de suivre la règle en situation de simulation. Pour faire en sorte que ce travail soit profitable pour sa propre formation, le FU l'invite très vite à s'interroger sur le fait de rencontrer elle-même cette difficulté. La TN1 répond qu'elle « *rencontre aussi cette difficulté* » (L.14) lorsqu'elle travaille aux côtés de son ES. Comme la TN3, elle est en effet régulièrement en difficulté pour « *démarrer l'enseignement d'une nouvelle règle* » (L.14), autrement dit « *à cadrer la règle* ».

Lors de son EAC, la TN1 précise au chercheur qui l'interroge la nature de l'activité qu'elle a engagée pour parvenir à signifier l'activité de simulation du TN3 (Extrait 53).

Extrait 53 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

1	<i>CH : tu fais quoi ?</i>
2	<i>TN1 : ben là je commence à repérer une distinction entre les règles de métier ina-</i>
3	<i>daptées et absentes. Je commence à me dire il y a quelque chose qui ne fonctionne</i>

- 4 | *pas.*
 5 | *CH : qu'est-ce que tu veux dire ?*
 6 | *TN1 : je reprends des termes clés de la formation, des termes que j'avais perçus*
 7 | *comme termes clés... Enfin sur un entretien, tu as « règles de métier », donc*
 8 | *« inadaptées », « absentes », « exemples exemplaires », « jugement »,*
 9 | *« preuves », « style ». Voilà une dizaine de mots...*
 10 | *CH : quand tu reprends les termes de P. (TN3) finalement tu fais quoi ?*
 11 | *TN1 : j'essaie de m'appuyer sur des éléments, du coup... cette fois-ci des obser-*
 12 | *posables en fait. Enfin des choses qui ont été constatées et que l'on ne pourra pas*
 13 | *remettre en question, en m'appuyant sur les termes de P.*
 14 | *CH : ok*
 15 | *TN1 : ça pouvait être ça... Ça aurait pu être mon vécu en tant que conseiller péda,*
 16 | *et les entretiens que j'ai pu vivre au collège, les vrais entretiens*
 17 | *CH : comment tu juges cette activité ?*
 18 | *TN1 : ça commence à nous mener sur une piste intéressante de discussion avec S.*
 19 | *(FU)*

A cet instant, la TN1 suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

*« Analyser l'activité de conseil d'un pair » vaut pour « prendre certains termes clés de la formation » et les comparer avec des « observables puisés dans la pratique de la TN visionné » ou dans « son propre vécu en tant que conseiller pédagogique » **ce qui obtient comme résultat** d'ouvrir une « piste intéressante de discussion avec le FU ».*

Lorsqu'elle s'engage dans l'analyse de l'activité de conseil du TN3, et plus précisément de son début de conseil pédagogique, la TN1 prend appui sur les éléments de la formation. Elle s'efforce dans le discours tenu par le TN visionné de repérer les « *termes clés de la formation* » (L.6) afin de situer ce qui est fait par rapport aux attendus fixés en formation. Parmi les concepts de la formation qu'elle s'efforce d'utiliser comme « *des observables* » (L.12), il est possible de relever : « *règles de métier* », « *inadaptées* », « *absentes* », « *exemples exemplaires* », « *jugement* », « *preuves* », « *style* » (L.7). Ayant identifié une difficulté, la TN1 dit attendre une entrée en discussion avec le FU et la possibilité d'obtenir « *une piste intéressante* » (L.18) pour résoudre la difficulté observée.


Le développement de ce résultat permet de démontrer que la formation a nourri la capacité de la TN1 à analyser la pratique professionnelle d'un pair à partir des règles préalablement enseignées. Plus exactement, la TN1 est ici en capacité de juger de son degré d'adéquation à partir de certains aspects de ces dernières. De façon complémentaire, ce résultat permet de souligner une nouvelle fois le poids des expériences vécues en dehors du DHF qui, régulièrement, deviennent partiellement substrats des expériences de formation.

A ce niveau de l'analyse, il est intéressant de préciser que ce résultat semble récurrent lorsque la TN1 est invitée à analyser sa propre activité de conseil pédagogique auprès de son ES en établissement scolaire.

A l'instant considéré, la TN1 est engagée dans l'Étape 4 du DHF. Elle cherche à suivre la règle intitulée « *faire apprendre au stagiaire une règle professionnelle* ».

La leçon observée par la TN1 était une leçon menée par l'ES1 auprès d'une classe d'élèves de 4^{ème} d'une durée effective d'1h30 avec comme support l'APSA Volley-Ball. Lors de cette leçon, l'ES1 avait comme objectif principal de faire apprendre aux élèves comment gérer collectivement l'alternative entre « *renvoyer directement le ballon dans le terrain adverse* » et « *s'organiser entre partenaires pour renvoyer collectivement le ballon dans le terrain adverse* ». Lors de l'observation de la leçon, la TN1 a constaté que l'ES1 avait des difficultés pour accompagner l'engagement des élèves en situation par l'apport de nouvelles consignes. Lors de l'ECP faisant suite à la leçon, la TN1 a donc ciblé son intervention sur le comment « *intervenir in situ auprès de la classe* », afin d'optimiser les apprentissages des élèves. A l'instant considéré, elle cherche à justifier son choix avant de formaliser des solutions exploitables lors des leçons à venir (Extrait 54).

Extrait 54 : Extrait activité de conseil pédagogique. Étape 4

Étape1	Étape2	Étape3	Étape4	Étape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et la TN1 sont en situation de conseil pédagogique après la leçon de l'ES1.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 mène un conseil pédagogique auprès de son ES.</i></p>				
1	<p>TNI [00:00:02] : alors E. (ES1) l'entretien va se dérouler en deux parties. Dans un 1^{er}</p>			

2 *temps, je nommerai la règle de métier sur laquelle j'aimerais qu'on travaille. Je t'ex-*
 3 *pliquerai en quoi le choix de cette règle de métier me paraît pertinent. Et dans un*
 4 *second temps on discutera de ton positionnement par rapport à cette règle de métier.*
 5 *Donc comment tu peux t'y prendre concrètement avec ta classe de quatrième ? Beau-*
 6 *coup d'éléments positifs encore, que j'aie pu observer aujourd'hui : accueil, pris en*
 7 *main, contextualisation, ton échauffement routinisé, la mise en situation d'écoute*
 8 *quand tu délivres tes consignes. Donc je trouve que tu stabilises les compétences pro-*
 9 *fessionnelles qui te permettent d'entrer favorablement dans ta leçon. C'est vraiment*
 10 *toute une première partie qui met les élèves dans une situation favorable.*

11 *ESI : ok*

12 *TNI : par contre si on s'attache à observer plus particulièrement la règle de métier*
 13 *« réguler son action avec les élèves » et notamment l'item « intervenir in situ auprès*
 14 *de la classe », on s'aperçoit que cet item est absent. Le fait que tu n'y parviennes pas*
 15 *dessert directement l'apprentissage des élèves. Et ça, ça ne va pas. Intervenir in situ*
 16 *auprès de ta classe c'est prendre la décision de stopper la situation d'apprentissage*
 17 *et de délivrer de nouveaux contenus plus adaptés aux élèves. Que tes élèves soient en*
 18 *situation de réussite ou en situation de difficulté. Dans la séquence observée ce matin*
 19 *il s'agirait de délivrer des contenus plus adaptés aux élèves en difficultés notamment.*
 20 *C'est là-dessus qu'on va revenir dans la situation que tu as proposée. Et on parle de*
 21 *la situation N°1.*

22 *ESI : ok*

23 *TNI : qu'est-ce qui me fait dire que tu n'y parviens pas ? Durant toute la situation*
 24 *d'apprentissage, il y a seulement un trio qui a été en situation de réussite. Situation*
 25 *de réussite en plus étape 1 de ta situation. C'est-à-dire avec la possibilité entre autres*
 26 *d'utiliser le double contrôle. Tous les autres groupes sont en difficulté voir en échec*
 27 *sur l'étape 1 de ta situation et aucun groupe ne parvient à valider la situation. Ensuite*
 28 *tu as d'autres éléments qui m'ont fait dire que tu n'y parvenais pas. Après 5-7 minutes*
 29 *de situation, tu as des filles qui ont commencé à faire tourner le ballon sur le doigt, à*
 30 *tirer au pied, il y a eu des éclats de rire, ils ont commencé à se déconcentrer. C'est*
 31 *un peu un signe que la situation était peut-être... ils commençaient à ressentir que la*
 32 *situation n'était pas forcément adaptée à leurs possibilités. Qu'est-ce que tu aurais*
 33 *pu faire pour palier à cette difficulté ? Je te propose deux pistes. La première touche*
 34 *le côté planification de ta leçon et la deuxième elle peut être expérimentée au cœur*
 35 *de ta leçon.*

36 *ESI : ok*

37 *TNI : La première piste, ça serait de scinder ta situation d'apprentissage en deux*
 38 *étapes avec une première étape très accessible, ou que toi tu estimes dans ta planifi-*
 39 *cation comme accessible à tous. Donc dans le cas de la situation que j'ai observée ça*
 40 *peut être une mise en jeu lancer en cloche. Tu vois vraiment un début de situation*
 41 *facile. Distance faible d'éloignement entre les joueurs, un ordre aléatoire de circula-*
 42 *tion de balle et pas forcément imposer joueur 1, joueur 2, joueur 3 et un critère de*
 43 *réussite : six touches. Donc un tour complet entre les deux trios quoi. Et sur ton étape*
 44 *2, là tu pars sur ce qui pour toi était ton étape 1 : mise en jeu passe haute, distance*
 45 *un peu plus importante, un ordre imposé de circulation de balle et ton critère de ré-*
 46 *ussite des 8 touches, des huit passes. Cette façon de procéder, intervenir de cette fa-*
 47 *çon, si tu veux de penser dans ta planification un premier moment de ta situation*
 48 *estimée facile pour tous, ça va t'offrir la possibilité d'intervenir in situ. Ça va te don-*
 49 *ner un moment quoiqu'il arrive pour adapter du coup tes contenus, ça va être un*
 50 *moment clé pour que tu prennes la décision de délivrer des contenus plus adaptés*
 51 *pour eux. Ça va t'offrir quoiqu'il arrive cette séparation dans ta situation pour*

52	<i>justement intervenir.</i>
53	<i>ES1 : hum hum</i>
54	<i>TN1 : Et la deuxième piste, comme je te disais pour rester dans le concret, dans l'histoire du cœur de la leçon, tu peux par exemple, ça reste une piste on va en discuter</i>
55	<i>après, tu peux exploiter des dossards pour t'aider à prendre du recul sur le déroulement de ta situation. Je t'explique. Le trio qui travaille ne peut enfiler les dossards</i>
56	<i>côté jaune que quand ils ont réussi l'étape 1. Ça veut dire que toi quand tu circules dans le gymnase, tu vois des dossards un peu partout, tu te dis : ha ce n'est pas mal,</i>
57	<i>ça veut dire qu'ils ont pas mal avancé sur ma situation. Tous ceux qui n'ont pas encore de dossards jaunes ça veut dire qu'ils n'ont pas encore validé ta première étape</i>
58	<i>facile. Et l'étape 2 tu leur dis, vous pouvez, on a des dossards réversibles, vous pouvez changer la couleur et c'est coté vert. C'est-à-dire que vous avez validé mon étape 2.</i>
59	<i>Donc ça te permet du coup d'un seul coup d'œil de valider et d'une estimation de où ils s'en sont quoi.</i>
60	<i>ES1 : hum hum</i>
61	<i>TN1 : est-ce que j'ai besoin de réadapter ? De ré intervenir ? Ou est-ce que j'ai déjà</i>
62	<i>tous mes dossards jaunes ? Ça veut dire que j'ai déjà validé mon étape 1, facile, très vite. Donc tu fais déjà ton intervention de mi-étape, de mi-intervention, mais tu sais</i>
63	<i>que c'est bien parti, c'est bien entamé. Ce que tu as estimé comme facile et bien effectivement je n'ai que des dossards jaunes partout c'est que mes groupes réussissent.</i>
64	<i>Voilà pour ma partie. Après dans la discussion,</i>
65	<i>toujours pareil : est-ce que du coup tu pourrais me dire sur quoi j'aimerais qu'on</i>
66	<i>travaille ?</i>

L'analyse de ces données extrinsèques permet de se saisir de l'activité de la TN1 auprès de son ES. Après avoir souligné que « *beaucoup d'éléments observés* » (L.5) lors de la leçon étaient positifs, par exemple « *l'accueil, la prise en main, la contextualisation, l'échauffement routinisé, la mise en situation d'écoute dans la délivrance des consignes* » (L.6), elle nomme la règle de métier sur laquelle elle souhaiterait faire porter son activité de conseil. Plus précisément, elle précise à l'ES1 que l'un des aspects de cette règle relative à « *l'intervention in situ auprès de la classe* » (L.13) reste absent. Selon elle, cette absence est d'autant plus préjudiciable qu'il y aura des conséquences sur les apprentissages des élèves. La TN1 précise en effet à l'ES1 que le fait de ne pas « *intervenir in situ auprès de ta classe (...) dessert directement l'apprentissage des élèves* ». C'est pour cette raison qu'elle considère que sur cet aspect de métier « *ça ne va pas* » (L.14).

Lors de l'EAC relatif à ce moment de conseil, la TN1 confirme au chercheur qu'elle suit bien les étapes « *qu'on lui a expliquées* » antérieurement « *dans le cadre de l'aide à l'apprentissage, si elle a bien compris ce que lui a expliqué le FU* » (Extrait 55).

Extrait 55 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 4

- 1 CH [00:10:08] : qu'est-ce que tu fais ?
- 2 TNI : là je nomme la règle de métier, je cible l'item que l'on appréhende, je précise
3 bien l'impact sur l'apprentissage. Et là je vois tout de suite à travers ses réactions
4 (à ES1) ... Je me dis bon, elle est en train de faire « oui » de la tête...
- 5 CH : c'est-à-dire ?
- 6 TNI : donner l'item considéré au sein de cette règle, et ensuite dans le cadre de
7 « aide à l'apprentissage », si j'ai bien compris ce que m'a expliqué S. (le FU),
8 expliquer cet item, l'exemple exemplaire, si tu veux intervenir in situ, et bien con-
9 crètement il faut que tu fasses ça quoi...
- 10 CH : là tu lui as donné ça ?
- 11 TNI : Je lui explique ce que c'est que la règle de métier, avec des mots un peu plus
12 effectivement, un peu plus adaptés
- 13 CH : tu lui expliques la règle ou tu lui dis bon ben maintenant on va identifier la
14 règle de métier absente de ton activité professionnelle ?
- 15 TNI : Là je me base sur ce qu'a expliqué S., sur l'exemple de juger de la compré-
16 hension. S. il m'avait dit dès le début de l'entretien « tu dis juger de la compré-
17 hension c'est... ». Voilà, donc je pars dans cette optique de vraiment... on est sur
18 aide à l'apprentissage donc intervenir in situ avec ta classe c'est ça. Je pars dans
19 cet état d'esprit
- 20 CH : et donc là c'était plutôt bien poser les choses ? Comment tu juges ? Tu me dis,
21 telles que S. me la rappelé encore : faire apprendre une règle finalement c'est
22 ça ?
- 23 TNI : et bien là comme on est sur l'aide à l'apprentissage, j'essaie de définir la
24 règle de métier considérée. Définir sans donner non plus une solution...
- 25 CH : définir la règle de métier ?
- 26 TNI : oui c'est ce que j'ai compris tu vois dans la séquence de formation « juger de
27 la compréhension des consignes », c'est s'assurer de réduire les attentes entre
28 « attentes enseignant » et « compréhension » et « la façon dont les élèves récep-
29 tionnent ». C'est l'exemple qu'il avait pris. Il avait dit : « intervenir in situ avec la
30 classe ça va être prendre une décision de stopper une situation si tu considères
31 que c'est nécessaire », enfin voilà comment je l'explique.

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

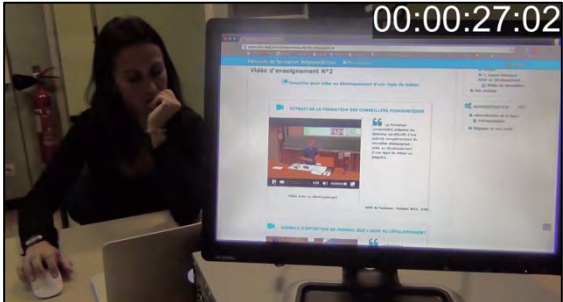
« Expliquer à l'ES l'objet de formation sélectionné » **vaut pour** « nommer la règle retenue avec des mots adaptés » et « y associer un exemple précis » **ce qui obtient comme résultat** de bien se faire comprendre par l'ES sans pour autant donner non plus de solutions.

Lors de son EAC, la TN1 précise au chercheur qu'elle s'efforce « si elle a bien compris ce que m'a expliqué le FU » (L.7), de mettre en œuvre ce qui lui a été enseigné antérieurement. Elle précise en effet au chercheur qu'elle est ici dans « l'état d'esprit » de ce que le FU a pu lui-même réaliser en formation. Elle souligne, par ailleurs, qu'elle s'appuie sur l'exemple donné par le FU pour rendre intelligible la manière de s'y prendre lorsqu'un élément de métier

a été identifié comme absent dans la pratique de l'ES. En ce sens, elle s'attache à bien « nommer la règle de métier » (L.2) avec des mots accessibles par l'ES, à bien mettre en exergue l'importance de travailler dessus, « je précise bien l'impact sur l'apprentissage des élèves » (L.2) et à donner un exemple permettant à l'ES de « voir concrètement ce qu'il devrait faire » (L.8).

Pour se saisir de la construction de cette capacité à « définir la règle de métier considérée » (L.11) à l'ES, il apparaît intéressant d'étudier l'activité de la TN1 lors des temps de formation précédents (Extrait 56).

Extrait 56 : Extrait activité de conseil pédagogique. Étape 2 - Module 2 - Activité 1

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>La TN1 est en formation à distance sur la plateforme et visionne l'extrait de formation lors duquel le FU présente comment enseigner une règle.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>La TN1 révisé le temps de l'enseignement de la règle de métier « accompagner le développement professionnel des stagiaires » mené par le FU</i></p>				
1	<p><i>FU [00:35:30] : Normalement si les enseignants stagiaires avancent dans leur formation, si vous pouvez les accompagner, progressivement, et bien vous allez délimiter toutes les règles en termes d'apprentissage, et vous allez rencontrer des stagiaires qui n'ont plus besoin que vous récitiez à nouveau ce qu'est présenter, accompagner, planifier, faire une déclinaison didactique... Vous l'aurez déjà enseigné. Donc vous allez devoir convoquer une autre façon de faire pour les aider, non plus à apprendre quelque chose de nouveau, mais plutôt pour les aider à optimiser quelque chose qu'ils font déjà, mais qu'ils font de façon maladroite. C'est ce que nous on appelle : s'engager dans une démarche de développement professionnel de telles ou telles activités professionnelles.</i></p>			
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	<p><i>Là, la démarche est nécessairement différente chez le conseiller. La démarche c'est, considérons que vous avez la main sur la règle ou l'élément de règle à mettre au travail. Donc que ce soit de l'ordre de l'apprentissage, ou du développement, nous on considère que le tuteur a la main ; puisqu'il avait une stratégie et qu'il essaye de mettre en application cette stratégie. Il arrive que le stagiaire ait pris conscience lui-même, par exemple dans l'exemple de la collègue sur la prise en main, qu'après il</i></p>			
12				
13				
14				
15				
16				

17	<i>revienne en disant j'aimerais qu'on travaille sur ça. Donc ce n'est plus le tuteur qui</i>
18	<i>situe la règle c'est le stagiaire. Mais généralement c'est au tuteur de prendre la main</i>
19	<i>et de poser l'objet de travail.</i>
20	<i>Donc toujours pareil, vous situez la règle et vous justifiez le pourquoi de ce travail :</i>
21	<i>preuves, éléments d'étayage. Là il y a une différence c'est que votre stagiaire est en</i>
22	<i>capacité de réfléchir sur cet élément de métier. Pourquoi il est en capacité tout à coup</i>
23	<i>d'y réfléchir ? Parce qu'il le connaît, et s'il le connaît c'est que vous lui avez déjà</i>
24	<i>proposé. Et donc il a déjà certainement réfléchi. Il a déjà certainement pris conscience</i>
25	<i>de certains aspects lors sa leçon. Donc au-delà du fait que vous posiez et justifiez</i>
26	<i>vous-même de la nécessité du travail, vous l'interpellez sur ça.</i>
27	<i>(Le FU simule l'activité du TS) « Je voudrais qu'on travaille sur la façon dont</i>
28	<i>tu délivres les consignes. Moi je trouve qu'on a avancé. C'est mieux que ce que</i>
29	<i>tu faisais avant ».</i>
30	<i>Donc mon jugement c'est que c'est mieux, mais c'est inadapté.</i>
31	<i>« J'ai un souci, c'est que je trouve que tes consignes elles sont encore complè-</i>
32	<i>tement désorganisées et non saisissables par les élèves. Tu en penses quoi ? »</i>
33	<i>J'ai le droit de l'interroger puisqu'elle sait ce que c'est que délivrer des consignes. Et</i>
34	<i>je vais l'embêter, lui demander de réfléchir sur ça. Et une fois qu'on a fait ça et qu'on</i>
35	<i>s'est mis d'accord sur le jugement, parce que souvent le stagiaire dit « ha bon ! ». Hé</i>
36	<i>oui « ah bon » pour telles et telles raisons. Une fois qu'on s'est mis d'accord sur ça,</i>
37	<i>on rentre vraiment dans l'aide au développement.</i>

Ces données extrinsèques nous permettent de constater que la TN1 trouve des ressources dans l'extrait visionné. Elle situe en quoi consiste l'accompagnement du développement du stagiaire : « *c'est au tuteur de prendre la main et de poser l'objet de travail (...) vous situez la règle et vous justifiez le pourquoi de ce travail : preuves, éléments d'étayage* » (L.18). Ensuite, le FU illustre l'enseignement de la règle qu'il vient d'énoncer en simulant une activité de tuteur avec son stagiaire : « *Je voudrais qu'on travaille sur la façon dont tu délivres les consignes. Moi je trouve qu'on a avancé. C'est mieux que ce que tu faisais avant. Donc mon jugement c'est que c'est mieux, mais c'est inadapté. J'ai un souci, c'est que je trouve que tes consignes elles sont encore complètement désorganisées et non saisissables par les élèves. Tu en penses quoi ?* » (L.27). Dans cet extrait, on constate que le FU permet aux TN de s'appropriier la règle en formulant un exemple exemplaire de l'activité de tutorat qu'il déploie en simulant la pratique professionnelle.

Lors de son EAC relatif à ce moment de conseil, la TN1 confirme l'importance qu'elle accorde à ce temps de révision notamment lorsqu'elle prend des notes sur les exemples issus de l'activité simulée de tutorat menée par le FU (Extrait 57).

Extrait 57 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation de la TN1 à propos de l'Étape 2 - Activité 1

- 1 CH [00:08:16] : et là qu'est-ce que tu fais quand tu fais ça ? (TN1 prend des notes)
 2 TN1 : je commence, tu vois, à rédiger, bon à remettre la vidéo de la formation de
 3 S. (FU), tu vois des petits éléments peut-être comme ça...
 4 CH : alors cette prise de notes ?
 5 TN1 : oui, mais tout au long de la séquence de formation. Je colle à la vidéo quoi...
 6 Ces premiers visionnages j'ai besoin de vraiment coller à la vidéo. (...)
 7 CH : oui donc toi tu me dis que prendre des notes ?
 8 TN1 : oui très régulière, précise. J'essaie d'avoir des termes vraiment...
 9 CH : pour prendre des moments précis ?
 10 TN1 : J'essaie de retranscrire ce que je vois, ce que j'entends. Et dès que j'avais
 11 des éléments d'analyse qui me venaient..., ce n'est pas venu sur les premières vi-
 12 déos, c'est revenu petit à petit dans la séquence, et là, je suis sur le rouge (stylo
 13 rouge) du coup pour commencer à faire émerger des temps d'analyse
 14 CH : des éléments importants ?
 15 TN1 : je ne veux pas avoir raté. En fait je ne veux pas avoir raté le moindre élément
 16 de la vidéo qui pourrait me permettre plein de choses. Me permettre une analyse
 17 me permettre...
 18 CH : Donc cette fréquence de la découpe pour la prise de notes est-ce que, selon
 19 toi, comment tu juges ça ?
 20 TN1 : Je juge ça positivement. Si tu veux ça laisse justement le temps... enfin moi
 21 qui ait besoin de ce temps-là. Alors c'est coûteux en temps, ok, mais en tout cas
 22 moi dans ma façon de fonctionner, ça m'a permis d'être vachement plus libre pour
 23 la suite. Là où le temps de formation qu'on a eu fin novembre avec S. (FU) c'est
 24 vrai que ça trace, ça trace, ça trace, et après moi j'ai eu besoin d'un temps à la
 25 maison pour faire cet outil, et tout, de prendre du recul de me réapproprier, de
 26 synthétiser, etc. L'intérêt de travail sur la plateforme vidéo il est là pour moi

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Analyser un extrait vidéo de conseil » vaut pour « coller à la vidéo » et « utiliser des termes précis pour retranscrire dans ses notes ce qui est vu et entendu » **ce qui obtient comme résultats** de « faire émerger des éléments d'analyse » et avec le temps « prendre du recul sur la formation et se la réapproprier ».

Lors de cet extrait d'EAC, la TN1 précise au chercheur qu'elle fait un usage singulier de la vidéo de révision dans le sens où, « coller à la vidéo » (L.5) est un moyen de lui faciliter sa « prise de notes » (L.2). Elle précise en effet au chercheur qu'elle a « besoin » (L.6) de ce temps de révision dans le but de « retranscrire ce que je vois, ce que j'entends » (L.10) pour « faire émerger des temps d'analyse » (L.13) et « prendre du recul de me réapproprier, de synthétiser » (L.25) la formation.


En termes de discussion, cet extrait permet de révéler un décalage entre l'activité attendue de la TN1 et l'activité réellement partagée avec le chercheur. Il était effectivement attendu de la TN1 qu'elle suive la règle préalablement enseignée pour signifier et analyser ce qui lui a été proposé en formation (Étape 2 - Activité 2). Précisément, lors de cette étape, il était attendu que les TN exploitent un extrait de révision de l'enseignement (Étape 2). La TN1 aurait donc dû être dans une activité de comparaison avec ce qu'elle avait vécu lors de l'Étape 1 en présentiel. Le résultat montre qu'il n'en est rien. Elle note ce qui est dit par le FU comme si c'était la première fois qu'elle était confrontée à cet objet de formation. La TN1 précise par ailleurs qu'il lui faut du temps pour entrer dans l'analyse, autrement dit la comparaison. Ces deux constats amènent à penser que cette étape était nécessaire comme nous avons pu le supposer. Néanmoins ce n'est pas là seulement une activité d'explication qui se joue, mais aussi un « re » enseignement.

Ce résultat montre l'intérêt porté par les TN aux différentes expériences de formation visant à accompagner la construction progressive de l'apprentissage de la règle. Lorsque la TN1 est en situation ordinaire de tutorat avec son stagiaire (Étape 4), elle s'efforce d'agir explicitement selon ce qui lui avait été enseigné préalablement par le FU. L'accompagnement des premiers suivis de la règle permis par le DHF a nourri conjointement l'activité de conseil menée en situation de formation, mais aussi et surtout en situation de travail. Il est néanmoins à noter que dans ce dernier type de situation les TN ne sont plus accompagnés par le FU alors même que leur apprentissage des règles considérées n'est pas théoriquement finalisé.

3.2 Un formateur qui exploite les temps de formation pour optimiser l'activité de conseil des formés auprès de leurs enseignants stagiaires

Lors de l'Étape 3, le FU interroge les TN pour identifier leurs mésinterprétations et organiser son action de formation. A l'instant considéré, il demande plus précisément au TN2 d'analyser son activité de conseil compte tenu de ce qu'il lui avait été proposé en formation pour parvenir à faire apprendre une nouvelle règle de métier par les ES (Extrait 58).

Extrait 58: Extrait de formation. Étape 3

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
	Activité 2 : Signifier/Analyser			
	Activité 3 : Simuler			
	Activité 4 : Analyser sa simulation			
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et les TN visionnent des extraits de simulation de conseil pédagogique qu'ils ont déposé sur la plateforme.</p>				
<p>Comportements et communications des acteurs</p> <p><i>Le FU interpelle le TN2 à propos du début de sa simulation.</i></p>				
1	<i>FU [10:35:00] : j'aurais aimé que toi, par rapport à ta prestation, je ne sais pas si tu</i>			
2	<i>l'avais revue entre temps, tu en penses quoi ? Notamment en la mettant en perspective</i>			
3	<i>avec ce que nous on avait posé comme modalité finalement pour faire apprendre une</i>			
4	<i>règle de métier ? Comment tu te situes par rapport à ça ?</i>			
5	<i>TN2 : je vois un problème évident qui me saute aux yeux : ce n'est pas suffisamment</i>			
6	<i>structuré pour que le message soit suffisamment compris par la personne qui regarderait</i>			
7	<i>cette vidéo. Par exemple la stagiaire Laura (celle de la vidéo), si elle devait</i>			
8	<i>lire cette vidéo, le discours n'est pas suffisamment construit. Les informations viennent</i>			
9	<i> finalement s'embrouiller, ça manque de clarté...</i>			
10	<i>FU : C'est la structure ? Ah ouais ? Étonnamment je trouvais que tu avais une activité</i>			
11	<i>de conseil qui était thématifiée. Au début tu commences sur la sécurité et tu conclus</i>			
12	<i>en disant bon le thème c'est ma sécurité, tout allait dans ce sens quoi.</i>			
13	<i>TN2 : le problème principal oui. Identifier quel est le problème principal, mais après</i>			
14	<i>je trouve que les étapes s'embrouillent un peu entre les justifications de pourquoi la</i>			
15	<i>sécurité et les conséquences que cela pourrait engendrer.</i>			

L'analyse de ces données extrinsèques permet de repérer que le FU invite le TN2 à signifier ce qu'il a fait lors de son activité de simulation compte tenu de ce qui avait été délivré en amont en formation. Le TN2 tente de suivre la règle qu'il lui avait été enseignée : « *notamment en la mettant en perspective avec ce que nous on avait posé comme modalité finalement pour faire apprendre une règle de métier* » (L.2). Face au questionnement du FU, le TN2 précise qu'il perçoit une difficulté dans la structuration de son activité de conseil pédagogique. Il précise ainsi au FU que cette structuration ne lui *semble* « *pas suffisamment construit(e)* » (L.5), que « *les étapes s'embrouillent* » (L.9) et ne facilitent pas en conséquence la clarté du message qu'il souhaite délivrer au stagiaire. Selon lui sa simulation du conseil pédagogique n'est donc pas complètement adéquate.

Ceci est confirmé par le TN2 lorsqu'il est autoconfronté à cet extrait de formation. Il précise en effet au chercheur que la forme de son intervention reste pour lui encore « inadaptée » (Extrait 59).

Extrait 59 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

- 1 | *CH [00:07:35] : donc ça, c'est ce que tu fais au début ?*
 2 | *TN2 : je réponds ce que je ressens. Ce qui me semble être vraiment le gros du*
 3 | *problème de ce que j'ai fait. Je suis assez convaincu que c'est quand même un*
 4 | *problème relatif à l'EPS. La règle de métier sur la sécurité est vraiment très pré-*
 5 | *gnante. Donc sur le fond je ne remets pas vraiment question de fond de ce que*
 6 | *j'ai proposé, c'est vraiment la forme qui je trouve est inadaptée. En particulier*
 7 | *par rapport aux étapes très claires que S. (le FU) a proposées, et qui comme je*
 8 | *te l'avais dit la première fois permettent d'avoir un discours beaucoup plus lisible*
 9 | *pour la stagiaire.*
 10 | *CH : et est-ce que ça te semble convenable ?*
 11 | *TN2 : Plus ou moins. Moi je trouve qu'effectivement quand on sait on peut les re-*
 12 | *connaître. Mais pour quelqu'un qui n'est pas dans la logique de repérer ces*
 13 | *étapes, ça s'entremêle. Donc je ne suis pas dans une logique de justification si tu*
 14 | *veux, je décris de façon très technique finalement ce que je perçois.*
 15 | *CH : tu t'attends à quoi par rapport à ce tout début de formation, dans ce retour*
 16 | *qu'il te propose de faire ?*
 17 | *TN2 : je m'attends à ce qu'on discute surtout de la façon de présenter à un stagiaire*
 18 | *un conseil. C'est-à-dire je m'attends à ce qu'on dise voilà quelle étape est respec-*
 19 | *tée ou pas et du coup si on oublie une étape est-ce que ça reste quelque chose, un*
 20 | *conseil utile ou pas.*

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

« Répondre à la demande » du formateur **vaut pour** « décrire de façon très technique ce qui est perçu » dans l'activité visionnée en mettant en avant ce qui reste semble-t-il inadapté **ce qui obtient comme résultat** d'inviter le FU à revenir sur comment il faut s'y prendre pour gagner en efficacité auprès de l'ES.

Lors de cet extrait d'EAC, le TN2 s'attache à répondre à la demande du FU. Il procède à une analyse de son activité. Plus exactement, il interroge l'adéquation de sa structure avec ce qui lui a été enseigné. C'est cette comparaison qui le conduit à considérer son activité comme encore inadaptée. Il souhaite ainsi que le FU revienne sur ce qu'il leur a enseigné initialement et lève ainsi les mésinterprétations qui subsistent notamment dans cet exemple, lorsqu'une problématique professionnelle apparaît comme centrale. Le TN2 espère finalement

gagner en efficacité lors de ses prochaines activités de conseil en étant plus « *lisible pour la stagiaire* ».

Interrogé sur le même extrait de formation, le FU confirme au chercheur son intention de « *repérer ce que le TN2 a compris* » de ce qu'il lui a initialement enseigné. Il agit ainsi, car il a identifié une difficulté et souhaiterait aider le TN2 à la dépasser (Extrait 60).

Extrait 60 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 3

- 1 | *CH [00:07:26] : je lui demande un travail : comment tu juges ça (son activité dans*
 2 | *la vidéo de simulation) ? C'est juste pour récupérer ce qu'il avait compris lui du*
 3 | *cours.*
 4 | *CH : tu me dis que tu cherches à récupérer ce qu'il a compris ?*
 5 | *FU : c'est-à-dire que je sais où se situe le problème*
 6 | *CH : donc il y a sûrement des choses qu'il n'a pas comprises finalement ?*
 7 | *FU : ouais, mais en même temps comme je veux qu'il soit impliqué dans la sé-*
 8 | *quence, et ne pas faire une entrée en matière brutale. Je joue le jeu de d'abord*
 9 | *lui donner la main, et ça peut-être ça va me permettre d'accéder un petit peu plus*
 10 | *à ce qu'il a entendu en cours. Je vois un résultat, mais d'où vient la cause de ce*
 11 | *résultat que je ne juge pas tout à fait adéquat ? Donc je suis là, je suis en train*
 12 | *de faire en sorte qu'il soit impliqués dans la séquence.*
 13 | *CH : et là tu t'attends à quoi alors ?*
 14 | *FU : là je m'attends à ce qu'il me fasse un retour. Tu vois je ne m'attends pas à des*
 15 | *éléments d'informations intéressantes. Par ce que si tu veux la mésinterprétation*
 16 | *que j'ai pu voir dans mon analyse laissent à penser qu'il y a quand même encore*
 17 | *pas mal de balbutiements. Tu vois il est encore très balbutiant sur ça, des aspects*
 18 | *des modalités qu'on a donnés, donc je m'attends à une analyse très globale, pas*
 19 | *forcément très ancrée dans ce qu'on lui avait donné.*

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle suivante pour rendre compte de son activité au chercheur :

« *Impliquer les formés* » dans la séquence de formation **vaut pour** leur « *donner la main* » en leur « *demandant comment ils jugent* » leur activité de simulation **ce qui obtient comme résultats** de « *ne pas faire une entrée en matière brutale* » dans la séquence de formation et mieux comprendre à partir des informations recueillies le pourquoi de la mésinterprétation identifiée en amont.

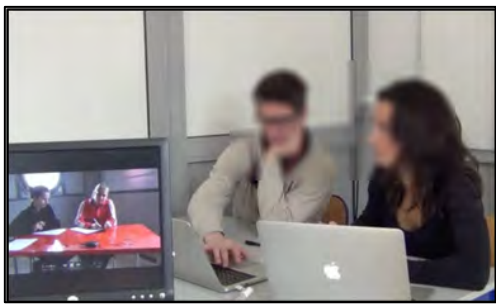
L'analyse de cet extrait permet de repérer plusieurs points.

Tout d'abord, elle permet de mettre en exergue que le FU a visionné les simulations déposées sur la plateforme et qu'il les a analysées avant d'entrer en formation. Plus exactement, il a repéré certaines mésinterprétations de ce qu'il avait initialement enseignées et sur lesquelles il souhaiterait revenir en présentiel. L'analyse permet par ailleurs de mieux

comprendre l'activité de formation engagée par le FU. Il invite les TN à entrer dans une activité d'analyse de leurs pratiques de conseil. En agissant ainsi, l'entrée dans la formation est plus progressive. Il cherche aussi à mieux comprendre pourquoi des mésinterprétations subsistent. Plus exactement, il s'attend à relever ce que les TN ont retenu de son enseignement et par-là même apprécier s'ils sont en capacité d'identifier les causes des mésinterprétations. Enfin, l'analyse donne à voir que le FU poursuit un objectif d'accompagnement des premiers suivis des règles préalablement enseignées. Même s'il donne la main aux TN, c'est lui qui sélectionne les extraits visionnés au regard de ce qu'il souhaite engager comme travail d'explication. Le FU semble accorder de l'importance aux objets de formation qu'il engage auprès des TN pour que ces derniers puissent répondre aux exigences du DHF et à celles qui naissent de leur activité en établissement scolaire lorsqu'ils travaillent aux côtés des ES. Finalement le FU engage les TN dans une double dynamique de formation sans pour autant apporter de réponse satisfaisante aux préoccupations professionnelles qui émergent de la pratique quotidienne des TN.

Le résultat détaillé en amont peut être corroboré par l'analyse de l'activité de la TN1 lors de la séquence de formation (Étape 5). Lors du temps de formation, le FU et la TN1 visionnent l'extrait d'ECP réalisé par la TN1 avec son ES. Plus précisément le FU a plus précisément stoppé la séquence juste après que la TN1 annonce l'objet de formation à l'ES1. Dans l'extrait qui suit le FU interpelle la TN1 sur ce début d'ECP (Extrait 61).

Extrait 61 : Extrait de formation. Étape 5

Etape1	Etape2	Etape3	Etape4	Etape5
Enseignement des règles en présentiel	Activité 1 : Réviser Activité 2 : Signifier/Analyser Activité 3 : Simuler Activité 4 : Analyser sa simulation	Formation en présentiel	Entretien de conseil pédagogique aménagé	Formation en présentiel
<p>Notes d'observations et traces des enregistrements audio vidéo</p> <p>Le FU et la TN1 visionnent l'ECP réalisé par la TN1 et l'ES1.</p>				
Comportements et communications des acteurs				

Le Le FU interpelle la TN1 sur le début de son entretien avec son ES.

1	<i>FU [00:11:00] : Alors là tu fais quoi là ? Ce moment je l'ai vu plein de fois ! Je me suis dit, elle en est où là ? Pour toi tu fais quoi là ?</i>
2	
3	<i>TN1 : comme on est sur aide à l'apprentissage, c'est de clarifier ce que j'entends par la règle de métier concernée sans lui donner des pistes</i>
4	
5	<i>FU : ouais...sans donner des pistes ?</i>
6	<i>TN1 : si tu veux je veux définir sans aller trop loin dans...</i>
7	<i>FU : ça je veux y revenir, par contre il y a plusieurs aspects. Il y a l'aspect, tu commences à donner un jugement quand même. Tu commences à dire ça a des conséquences les élèves, ils n'ont pas appris.</i>
8	
9	
10	<i>TN1 : ça a des conséquences sur l'apprentissage.</i>
11	<i>FU : et puis après tu vas y revenir alors ?</i>
12	<i>TN1 : et après on y revient</i>
13	<i>FU : et tu as besoin de le faire deux fois ?</i>
14	<i>TN1 : j'avais compris dans le premier temps de formation qu'on avait fait tous les deux que notamment sur l'aide à l'apprentissage, à un moment donné tu te dois d'être clair justement sur qu'est-ce que c'est que cette règle de métier, comment je la définis ? C'est quoi réguler...</i>
15	

Lors de cet extrait de formation, le FU interpelle la TN1 sur son activité de début d'entretien de conseil auprès de son ES. C'est un « *moment* » qu'il a visionné « *plein de fois* » et qui, semble-t-il, l'a interpellé (« *Je me suis dit, elle en est où là ?* ») (L.1). Il questionne plus exactement la TN1 sur les justifications qu'elle propose quant à l'objet de formation retenu.

Lors de son EAC, le FU précise au chercheur qu'il agit ainsi essentiellement pour « *faire entrer* » la TN1 dans la discussion et ainsi « *l'impliquer* » dans la formation (Extrait 62).

Extrait 62 : Extrait de l'entretien d'autoconfrontation du FU à propos de l'Étape 5

1	<i>CH [00:36:50] : qu'est-ce que tu fais là ?</i>
2	<i>FU : là en fait ce qui m'intéresse c'est de, ce n'est pas préparé, si tu veux, là je suis dans : est-ce qu'elle a vu comme moi quoi ? Est-ce qu'elle est consciente comme moi de ce qu'elle a fait ?</i>
3	
4	
5	<i>CH : C'est-à-dire que tu passes par l'interrogation pour être sûr... ?</i>
6	<i>FU : ouais c'est à la fois pour prendre connaissance de ce qu'elle pense et à la fois pour l'impliquer dans la formation quoi.</i>
7	
8	<i>CH : La mettre en réflexion c'était important, pourquoi tu as besoin de ça à ce moment-là ?</i>
9	
10	<i>FU : ce n'est pas tant important pour apprendre tu vois, c'est plutôt important pour être impliqué, tu vois ce que je veux dire, c'est plutôt un temps de motivation</i>
11	
12	<i>CH : donc les impliquer ?</i>
13	<i>FU : Non, mais là j'arrête parce qu'il se passe un truc qui ne va pas. Enfin qui ne va pas ! Sur lequel on peut discuter en termes de formation, il y a une mésinterprétation, et si tu veux ce qui n'est pas prévu c'est que je ne me suis pas dit tiens</i>
14	
15	

- 16 | à là, tu vas la faire réfléchir un quart d'heure sur ça. De façon souriante et ai-
 17 | mable, je l'invite et quelque part je la titille : alors qu'est-ce que tu en penses ?
 18 | CH : parce que tu la mets un peu face à : alors tu en penses quoi de ce qu'on voit
 19 | ?
 20 | FU : là je t'avoue que je ne sais pas, mais moi c'est ça, moi c'est un peu lui dire, et
 21 | puis là mon attente c'est : rentrer en discussion sur la formation, tu vois c'est pas
 22 | du tout on va co-construire, tu vois on va entrer en discussion...
 23 | CH : tu ne te dis pas que quand même il y a un point important, c'est : restons
 24 | simplement dans la...
 25 | FU : Ben là c'est un peu pour l'impliquer quoi...

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle formalisée ci-après pour rendre compte de son activité au chercheur :

« *Se saisir d'une mésinterprétation visionnée en début de formation* » **vaut pour** « *apprécier si le TN en a aussi conscience* » et « *prendre connaissance de ce qu'il pense* » **ce qui obtient comme résultats** de « *l'impliquer de façon souriante et aimable dans la discussion* » et « *le motiver à entrer en formation* ».

Le FU confronte les formés à leur activité de conseil pédagogique réalisé en situation ordinaire de pratique pour les engager dans la formation. Il nous confirme ce faisant qu'il mobilise un moyen pour impliquer de façon motivante les TN dans la formation. La possibilité offerte par le DHF de confronter les différentes activités de formation nous semble ici intéressante. Le FU fait un usage singulier d'une trace d'activité de formation menée par les formés (l'ECP mené en établissement scolaire avec l'ES) pour engager une activité de formation. Il va jusqu'à demander au formé de signifier sa propre activité parce qu'il a perçu une mésinterprétation possible de la règle enseignée. Il arrête la diffusion de la séquence à des moments précis « *parce qu'il se passe un truc qui ne va pas* » (L.13). Chronologiquement, le FU a visionné à plusieurs reprises l'activité de la TN1 avant de s'engager dans l'Étape 3 du DHF. Par ces multiples visionnages, il a repéré certaines mésinterprétations. Lors du temps de formation mené en présentiel, il invite les TN à visionner leur propre pratique avant d'engager la discussion. En procédant ainsi, le FU propose une entrée en formation aménagée et s'autorise aussi à vérifier si les TN ont eux-mêmes pris conscience de leurs difficultés.

Ce résultat montre de façon complémentaire que l'usage des extraits audiovisuels déposés sur la plateforme permet au FU d'ancrer de façon plus pertinente ses explications. On note toutefois que ces extraits ne suffisent pas, même s'ils objectivent un peu les difficultés rencontrées, à identifier les causes des mésinterprétations constatées. La formation consiste donc à se saisir de ces extraits non pas seulement pour établir un constat, mais pour

comprendre les raisons de telle ou telle activité pouvant encore être qualifiées d'inadéquates. Au final, l'interaction en présentiel apparaît donc au final comme nécessaire pour parvenir à tisser du lien entre les différentes séquences constitutives du DHF, mais aussi entre ces séquences et l'activité de conseil pédagogique réalisée en établissement scolaire.

PARTIE 5

DISCUSSION

Les trois chapitres présentés en suivant visent à discuter d'un point de vue empirique et théorique les principaux résultats obtenus lors de l'étude.

Le Chapitre 1 propose une discussion à partir des retombées du DHF sur l'activité des TN en formation.

Le Chapitre 2 discute des limites constatées lors de la mise en œuvre du DHF.

Le Chapitre 3 discute, enfin, de la contribution de l'étude au cadre théorique d'appui.

Chapitre 1

Les retombées sur les tuteurs novices du dispositif hybride de formation construit et mis en œuvre

Ce chapitre discute des principales retombées sur la formation des TN du DHF mis en œuvre. Dans un premier temps, la discussion proposée est centrée sur les temps de formation réalisés par les TN à distance et en autonomie sur la plateforme. Dans un second temps, les retombées du travail de formation mené en présentiel avec le FU sont rappelées et discutées.

1 Les retombées du dispositif lors des temps de formation menés en autonomie et à distance sur la plateforme

1.1 Développement des capacités à signifier et à analyser des pratiques professionnelles à partir de ce qui a été initialement enseigné et expliqué

Au sein du DHF, les TN ont été engagés dans des activités singulières de type premiers suivis des règles préalablement enseignées. Lors de ces activités, les TN étaient invités à engager leurs capacités à signifier puis à analyser, en termes d'adéquation ou de non adéquation, des pratiques professionnelles de tutorat qui leur étaient présentées sous la forme d'extraits vidéo. Les résultats obtenus dans le cadre de l'étude (voir notamment : Chapitre 1, Paragraphes 1.1 et 1.2) confirment que les TN ont été capables d'engager ces capacités. Dans le détail, les activités aménagées sur la plateforme leur ont permis de progressivement engager leur capacité à signifier (au sens de reconnaître) les extraits de pratiques professionnelles qui leur étaient proposés puis de les analyser. Les TN ont donc exploité les éléments de formation qui leur avaient été proposés pour se former lors l'Étape 1 (enseignement ostensif).

Pour autant les résultats obtenus permettent de nuancer l'importance de l'enseignement ostensif initialement réalisé en présentiel par le FU. Lors de leurs premières activités de formation, les TN ont en effet plutôt utilisé les extraits vidéo de révision mis à leur disposition sur la plateforme. Autrement dit, ce sont essentiellement les éléments de révision qui ont alimenté les capacités des TN et moins les règles initialement enseignées. À titre d'exemple, la TN1 a suivi la règle formalisable comme suit pour s'engager dans ses activités de signification et d'analyse : « *analyser l'extrait vidéo de conseil pédagogique* » vaut pour « *faire le lien entre les notes descriptives prises au visionnage et la vidéo exemple de révision* » et « *trouver les axes proposés en formation dans l'activité de conseil visionnée* » ce qui obtient comme résultat de bien « *structurer* » ce que l'on écrit » (p.190). Ce résultat permet de mettre en exergue toute l'importance de l'activité de révision proposée aux TN lors de leur formation en autonomie sur la plateforme et, en conséquence, de relativiser l'importance de l'enseignement ostensif réalisé par le FU. Il souligne que l'activité de révision, comme le montrent également nos résultats, semble bien plus accessible et par-là même, exploitable par les TN.

Certaines études du domaine mettent en avant le caractère heuristique des extraits vidéo pour initier le travail de formation au sein de dispositifs hybrides (Faingold, 2006 ; Meyer, Bourque & Lampron, 2013). Les auteurs s'accordent ainsi sur le fait qu'il est possible

d'accompagner l'étalonnage des expériences professionnelles en confrontant les formés à des enregistrements vidéo leur présentant des activités typiques d'enseignement (Flandin 2015 ; Lussi Borer, Perrin & Flandin (sous presse) ; Ria & Leblanc, 2011). Les travaux de Lussi Borer et Muller (2014) montrent par exemple, qu'en situation de formation l'exploitation des extraits vidéo de la plateforme Néopass@ction, permet aux formés d'étalonner leur pratique professionnelle de classe à partir de ce qu'ils ont préalablement visionné. D'autres auteurs soulignent l'importance de l'usage des extraits vidéo pour engager les capacités à signifier et à analyser des formés (Gal-Petitfaux & Roche, 2016).

Outre le fait de permettre la signification et l'analyse de pratiques professionnelles d'autrui, des travaux ont montré que le visionnage de vidéos permet aux formés d'acquérir en quelque sorte « une méthode » leur permettant d'analyser leur propre activité (Santagata & Guarino, 2011 ; Zhang et al., 2011). A ce stade, une réflexion sur la nature et l'agencement des différents extraits vidéo exploités (pour expliquer la règle initialement enseignée, pour favoriser la construction de capacités de signification et d'analyse, pour analyser sa propre pratique professionnelle, etc.) semble nécessaire. Bien qu'un choix ait été opéré au sein de l'étude, il semble que le travail soit à poursuivre. Ce travail conduirait sans doute à se questionner sur la nature même des extraits exploités compte tenu de la fonction qu'on souhaiterait leur allouer. Des études ont ainsi montré la possibilité d'utiliser des extraits vidéo à visée « normative » (Chalies, Gaudin & Tribet, 2015 ; Clarke et al., 2008 ; Gaudin, Tribet & Chalies, 2016 ; Marsh et al., 2009 ; Seago, 2004 ; Yung & Yip, 2010) comme c'est le cas au sein du DHF pour les extraits supports à la révision de l'enseignement ostensif des règles. Plus largement, les résultats de l'étude montrent qu'au sein d'un même dispositif, une réflexion sur la nature et l'agencement des différents extraits vidéo exploités (pour expliquer la règle initialement enseignée, pour favoriser la construction de capacités de signification et d'analyse, pour analyser sa propre pratique professionnelle, etc.) semble nécessaire. Bien qu'un choix ait été opéré au sein de l'étude, il semble que le travail soit à poursuivre. Ce travail conduirait sans doute à se questionner sur la nature même des extraits exploités compte tenu de la fonction qu'on souhaiterait leur allouer. Alors même que des extraits à visée normative semblent pouvoir se justifier lors de la séquence de révision, des extraits plus « problématiques » et non exemplaires en cours de construction pourraient être proposés comme supports aux séquences d'analyse.

1.2 Développement de la capacité à « simuler » une pratique professionnelle

Une des originalités du DHF construit et mis en œuvre, était de permettre aux TN de s'engager dans la réalisation simulée d'une activité de conseil pédagogique sur la plateforme de formation, visant à faire l'activité en situation aménagée avant de la réaliser en contexte usuel de pratique. Les résultats de l'étude montrent que les TN sont parvenus à réaliser cette activité et que cette dernière a contribué à leur formation (Voir par exemple : Chapitre 1, Paragraphe 2.1).

Dans le détail, les résultats de l'étude montrent en effet la progressivité des capacités engagées par les TN. Ces derniers sont parvenus à simuler l'activité de tutorat en se nourrissant des différentes capacités antérieurement engagées au sein du DHF. Autrement dit, les TN se sont appuyés sur leurs premiers suivis, de type « signification » et « analyse » des règles enseignées et expliquées, pour s'engager dans la simulation demandée. Il semble donc possible de considérer d'un point de vue théorique, qu'il existe un nécessaire engagement progressif et cumulatif des capacités des formés au sein des activités de formation. Pour le dire autrement, les TN semblent avoir profité des activités préalables de signification et d'analyse pour s'engager dans leur activité de simulation. C'est le cas par exemple pour la TN1 (Chapitre 1, Paragraphe 2.1) qui est parvenue à simuler une activité de conseil pédagogique après avoir visionné un extrait de classe d'un ES et précisé son intention de bien poser l'objet de formation. Lors de l'autoconfrontation, la TN1 a en effet précisé qu'elle suivait la règle formalisable comme suit : « *poser la règle de métier* » vaut pour « *s'engager dans toute une série d'étapes : un jugement, les conséquences sur l'apprentissage, l'exemple exemplaire, est-ce qu'elle est adaptée, absente, tout ça* » ce qui obtient comme résultats de « *bien structurer sa propre pensée* » et « *d'amener l'ES à comprendre où on veut en venir* » (p.198). Par ce suivi, la TN1 a mis en évidence qu'elle prenait appui sur des aspects de la règle enseignée et qu'elle était donc en capacité de signifier et d'analyser des expériences professionnelles de conseil pédagogique pour réaliser une simulation du conseil pédagogique. Les expériences antérieures de formation semblent donc avoir étalonné l'activité de la TN1.

Ces résultats corroborent les résultats d'autres travaux mettant en évidence l'intérêt de l'utilisation d'une activité de simulation de l'activité professionnelle en construction lors des dispositifs de formation d'adultes (Horcik & Durand, 2011 ; Ferry et al., 2004 ; Patin, 2005). Plusieurs études conduites dans le cadre de la formation des enseignants s'accordent à souligner l'efficacité des activités de simulation lorsqu'elles sont ancrées au plus proche à la réalité du travail objet de formation (Allan, Erickson, Brookhouse & Johnson, 2010 ; Beckem

& Watkins, 2012 ; Chieu, Boileau, Shultz, Herbst & Milewski, 2017 ; Couture & Meyor, 2008). Au sein du DHF mis en œuvre, l'appui sur des extraits vidéo a sans doute permis cet ancrage. De façon complémentaire, d'autres études mettent en avant que l'activité de simulation trouve son intérêt lorsqu'elle permet d'engager une « expérience fictionnelle », c'est-à-dire une expérience favorisant le développement d'un « phénomène de mimésis » chez les formés (Horcik & Durand, 2011 ; Zaccai-Reyners, 2005). Au sein de l'étude, le rapatriement par les formés de leur vécu en établissement scolaire laisse à penser que ce phénomène a sans doute été rendu possible. Dans ces travaux, un intérêt est tout particulièrement porté à l'environnement de formation qui se doit d'être « au plus près » des conditions réelles de travail. Les travaux de Horcik et Durand (2011) proposent en ce sens d'enrichir les dispositifs de formation professionnelle en exploitant des situations aménagées de simulation du travail. Selon ces auteurs, cet aménagement consisterait à alterner, les situations usuelles de formation en présentiel (avec par exemple une analyse de pratique anté ou post-simulation) avec les situations de simulation à proprement parler. En rapprochant les expériences vécues en simulation, aux expériences possiblement rencontrées au travail, les formés pourraient progressivement s'essayer à des activités « encouragées » par le dispositif et plus facilement redéployables en situation réelle de travail. Ces travaux rejoignent d'ailleurs ceux de Beckem et Watkins (2012), qui soulignent l'intérêt porté à « l'apprentissage immergé » (« immersive learning simulation ») pour le développement professionnel des formés.

1.3 Des capacités non attendues : le cas de l'activité de « ré » enseignement ou d'« auto-explication » des règles

Alors que les points de discussion précédents découlent pour ainsi dire des résultats attendus compte tenu de l'hypothèse théorique initialement formalisée et à l'origine du DHF mis en œuvre, le point abordé en suivant est alimenté par des résultats inattendus.

Lors L'Étape 2 (Activité 1 de révision) du travail mené en autonomie sur la plateforme, les TN avaient à leur disposition un extrait vidéo de révision de l'enseignement ostensif des règles et un extrait vidéo leur présentant une pratique professionnelle pouvant être considérée comme exemplaire. Il était attendu que les TN se saisissent de ces deux extraits pour réviser l'enseignement avant de se lancer dans les activités de formation. Nos résultats montrent que les TN ont principalement exploité ces extraits vidéo pour de nouveau s'auto-expliciter les règles préalablement enseignées. Les possibilités offertes par les outils de visionnage sur la plateforme ont ainsi facilité un retour « aménagé » sur l'enseignement. Ils ont pu visionner les

deux extraits à plusieurs reprises ou en faisant des arrêts sur images ce qui, au final, leur a permis de lever en autonomie certaines de leurs mésinterprétations. C'est là un résultat original mettant en avant que le DHF a permis au TN de s'expliquer par eux-mêmes des règles préalablement enseignées. Il est ainsi possible de considérer que cette activité d'explication recouvre finalement un « ré » enseignement ostensif des règles. Les TN se sont en effet servis de ces extraits vidéo pour circonscrire de façon plus précise les règles qui leur avaient été initialement enseignées (voir par exemple le Chapitre 2, Paragraphe 1.1). Nos résultats montrent que lors de cette activité de révision, le TN2 a suivi la règle formalisable comme suit : « *resituer le temps de formation vécu en amphithéâtre (Étape1)* » vaut pour « *se rappeler et prendre des notes sur les étapes attendues du cadre déjà expliquer à l'Étape 1 pour faire apprendre une règle de métier à un stagiaire* » ce qui obtient comme résultats « *d'avoir des précisions* » et « *de se remémorer la façon d'enseigner de façon structurée une règle de métier à son stagiaire* » (p.244). En suivant cette règle, le TN2 a précisé finalement au chercheur, que le temps de révision lui était nécessaire, notamment pour pouvoir prendre des notes sur les étapes attendues pour structurer le conseil pédagogique. De son côté, la TN1 a confirmé l'importance qu'elle a accordé à cette activité de révision (Chapitre 2, Paragraphe 1.1) et notamment la possibilité qu'elle lui offrait pour prendre des notes. Elle a suivi par exemple la règle : « *coller à la vidéo* » vaut pour « *prendre des notes en retranscrivant ce qui est vu et entendu* » ce qui obtient comme résultats d'être dans une démarche « *coûteuse en temps* », mais qui permet « *de petit à petit avoir des éléments d'analyse qui viennent* » et plus largement « *d'être plus libre en prenant du recul sur l'ensemble des notes prises* » (p.247).

L'aménagement de l'activité de révision proposé au sein du DHF a donc permis à la TN1 de signifier plus finement les aspects constitutifs de la règle enseignée. Alors que pour le TN2, l'activité de révision pouvait s'apparenter à une activité d'explication, il semble possible de considérer que pour la TN1 elle relevait davantage d'une activité de « ré » enseignement des règles. Nos résultats montrent donc que les TN exploitent les extraits vidéo placés à leur disposition soit pour lever certaines mésinterprétations engendrées lors de l'enseignement des règles mené par le FU, soit pour se saisir d'aspects constitutifs de ces règles, aspects qu'ils n'avaient pas pu initialement signifier. C'est sans doute ici un résultat original qui permet de mettre en avant que le fait que les TN s'emparent pour ainsi dire des fonctionnalités de la plateforme pour étayer des activités différentes en fonctions de leurs besoins et de leurs préoccupations. Ce résultat, comme d'autres, invite à s'interroger sur la possibilité de « contrôler » les activités des formés lorsqu'ils s'engagent dans des activités de formation en autonomie et à distance au sein d'un DHF.

A notre connaissance peu de travaux documentent ces activités singulières de « ré » enseignement et/ou d'auto-explication par les formés lors d'une séquence de formation menée en autonomie et à distance sur une plateforme. Certains travaux se sont néanmoins intéressés aux activités d'apprentissage de formés lors de dispositifs de formation menés à distance (voir par exemple : Albero & Kaiser, 2010 ; Lameul, Trollat & Jézégou, 2009). Au sein de ces travaux, des activités diverses contributives de l'apprentissage sont explicitées. Certaines études à visée technologique mettent en avant la plus-value de l'hybridation des dispositifs sur la flexibilité des activités d'apprentissage proposées aux formés (Docq, Lebrun & Smidts, 2010). Le degré de compréhension du dispositif d'apprentissage proposé influence les stratégies personnelles engagées par les formés pour apprendre et en conséquence pour réussir leur formation au sein d'un DHF (Sauvé, 2014). Les formés s'engagent ainsi dans un apprentissage grâce aux fonctionnalités des plateformes de formation qui favorisent et accompagnent en retour leurs activités de formation. Pour ces travaux, l'impact de l'hybridation sur l'apprentissage est favorisé par un engagement dans des pratiques réflexives (Aguillard, 2012), par l'autonomisation de l'engagement des formés (Albero, 2004), ou par le travail collaboratif engagé (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003) au sein de communautés de pratiques d'apprentissage (Audran & Daele, 2009 ; Chanier & Cartier, 2006 ; Jezegou, 2010 ; Lehéricy, 2013). Des études, comme celle menée par Leblanc (2014), mettent en évidence de leur côté, l'existence de « configurations d'activités typiques » déployées par les formés lorsqu'ils sont engagés dans un dispositif de formation professionnelle. Ces études soulignent finalement l'importance des stratégies personnelles d'apprentissage déployées par les formés au sein des DHF.

Parallèlement, des travaux du domaine ont pour objet premier les retombées sur la formation des formés de l'usage d'extraits vidéo considérés donnant à voir des activités « prototypiques » à construire (par exemple : Leblanc, 2014 ; Lussi Borer & Muller, 2014 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010 ; Santagata, 2009). Les travaux de Flandin, Auby et Ria (2016) montrent que dans certaines plateformes de formation, ces extraits occupent une place de choix ou tout du moins que les formés y associent un intérêt particulier. Ces auteurs montrent, par exemple, que lorsqu'ils sont en présence de multiples extraits vidéo de pratique professionnelle et d'entretiens d'autoconfrontation, comme c'est par exemple le cas sur la plateforme Néopass@ction, les formés sélectionnent les extraits qui leur semblent les plus proximaux avec leur propre pratique professionnelle.

D'autres travaux sont plutôt centrés sur le caractère « exemplaire » des extraits vidéo déposés sur les plateformes de formation. Certains parcours de formation pensés à distance ou

en présentiel, soulignent l'efficacité des activités de formation ancrées sur le visionnage d'exemples de pratiques professionnelles et de leurs conséquences sur le changement de pratique ou le développement de compétences professionnelles des enseignants (Meyer, 2010, 2012). Des travaux montrent que l'exemplarité de la pratique professionnelle de classe visionnée est nécessaire pour permettre aux formés, mais aussi aux formateurs, d'identifier l'ensemble des processus perceptifs et cognitifs à construire (Gal-Petitfaux & Roche, 2016) et les leviers de progression envisageables tout au long du parcours de formation (Cooper, 2015). Néanmoins, et ce quel que soit la nature des extraits vidéo exploités au sein des plateformes, l'activité du formateur est présentée comme centrale pour accompagner leurs usages (Develotte & Mangenot, 2010 ; Gounon & Leroux, 2009 ; Yung & Yip, 2010).

1.4 Des capacités engagées dans différents contextes qui « échappent » au dispositif de formation

Nous avons souligné en amont que les différentes activités de formation engagées au sein du DHF ont permis aux formés de développer certaines capacités nécessaires à la réalisation du conseil pédagogique à partir du suivi des règles préalablement enseignées. Par exemple, lors de l'Étape 2 menée sur la plateforme, les TN devaient signifier, analyser puis réaliser de façon simulée une activité de conseil pédagogique (Chapitre 1, Paragraphe 2.2). Le détail de ce résultat permet néanmoins de mettre en exergue que la TN1 n'a pas exactement suivi la règle enseignée par le FU. Plus précisément, il souligne que ce suivi a été alimenté par ses expériences passées de formation auprès de son ES. Ce résultat montre que la TN1 s'est engagée dans des premiers suivis de la règle enseignée en contexte ordinaire de travail auprès de sa propre ES, qui, en retour, ont alimenté son activité de simulation sur la plateforme. Lors de son autoconfrontation, elle a suivi la règle suivante pour rendre compte de sa pratique : *« annoncer la trame de l'entretien » vaut pour « réactiver une routine professionnelle relative à des aspects méthodologiques de l'entretien » c'est-à-dire « des choses qu'on a mises en place sur le terrain auprès de son ES suite à la formation avec le FU » ce qui obtient comme résultats de se rassurer et de bien entrer dans l'entretien de conseil pédagogique » (p.202).*

Ce résultat permet de discuter le nécessaire aménagement de l'alternance entre les temps de formation, menés à distance sur la plateforme ou en présentiel avec le FU, et les temps de travail en établissement scolaire. Dans le dispositif support de notre étude, cette alternance n'était pas suffisamment aménagée. C'est sans doute là l'origine du résultat exposé en amont. La TN1 était finalement encore en cours d'apprentissage d'une règle enseignée alors même qu'elle l'exploitait déjà en contexte non aménagé de travail. Des mésinterprétations ont

émergé et, en l'absence du formateur, elles n'ont pas été travaillées. Elles subsistent donc dans l'activité de la TN1 et réapparaissent lors de son retour sur la plateforme de formation.

Il est à noter que lorsqu'ils étaient en situation de conseil pédagogique avec leur ES (par exemple lors de l'Étape 4), les TN ont essayé d'agir selon les règles qui leur avaient été enseignées et sur lesquelles la formation menée antérieurement avait portée. Lorsqu'ils ont été confrontés à cette activité de travail en établissement scolaire, les TN ont suivi des règles en partie irriguées par les règles enseignées (Chapitre 1, Paragraphe 3.1). Ce résultat montre que l'accompagnement des premiers suivis des règles en formation a aussi alimenté le travail mené en établissement scolaire. On notera toutefois que le manque de réflexion relatif à l'aménagement réellement pensé de l'alternance entre formation et travail a engendré des difficultés chez les TN. C'est ici une piste de réflexion qu'il conviendra d'investir pour de nouveaux travaux. Alors même qu'un effort a été fait pour structurer le DHF, les situations de travail en établissement scolaire n'ont effectivement pas été assez investies.

La conception d'environnements numériques d'apprentissage destinés à favoriser une professionnalisation censée se structurer par l'alternance entre DHF et situation de travail est largement documentée dans la littérature (Eneau, Simonian & Siméone, 2011 ; Lameul et al., 2011 ; Peraya, 2006, 2014 ; Ria & Leblanc, 2011 ; Tribet & Chalies, 2014, 2017). Certaines études soulignent que la réalisation des activités de formation à distance au sein d'un DHF est principalement nourrie par les expériences de travail construites antérieurement (Bourdet, 2011), ou bien celles menées à distance et en autonomie (Coen, 2012). Certains travaux mettent en évidence le fait que l'hybridation des dispositifs et l'exploitation des situations d'alternance qu'il propose, impactent préférentiellement certaines dimensions de l'activité professionnelle des enseignants. Ces constats sont particulièrement visibles dans la définition des objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent, les modalités d'évaluation retenues, ou dans la planification de leurs enseignements (Peraya & Peltier, 2012, 2013). Pour minimiser les effets de l'alternance sur les parcours de formation des formés, des travaux soulignent la nécessité de « rapprocher », voire de réaliser les situations de formation dans l'espace même du travail (par exemple Bourgeois & Durand, 2012 ; Durand, Ria & Veyrunes, 2010). Ces résultats sont en accord avec d'autres travaux préconisant une alternance « intégrative » entre séquence de formation et de travail (Dastugues & Chaliès, 2018) voire la substitution du principe de l'alternance par un principe de continuité entre ces deux types de séquences (Chaliès, 2016).

2 Les retombées du dispositif lors des temps de formation menés en présence du formateur universitaire

2.1 Un formateur universitaire qui lève les principales mésinterprétations des formés

Au sein du DHF construit, l'activité du FU était orientée par deux préoccupations majeures. La première consistait à enseigner les principales règles à faire apprendre aux TN lors d'un temps mené en présentiel. La seconde consistait à exploiter les traces d'activités de formation déposées par les formés sur la plateforme pour lever les mésinterprétations les plus récurrentes observées dans le suivi de ces règles.

Les résultats obtenus lors de l'étude mettent en avant le caractère significatif de l'exploitation en présentiel par le FU des travaux réalisés à distance par les formés. Au sein du DHF, le FU disposait en effet des enregistrements vidéo des activités de formation réalisées par les TN ainsi que de leurs analyses écrites. C'est sur cette base, qu'il a généralement engagé les temps de formation menés en présentiel (voir par exemple Chapitre 1, Paragraphe 3.2). Dans le détail, nos résultats montrent que le FU a exploité les ressources déposées par les TN sur la plateforme pour, tout à la fois, prendre en considération le caractère adapté ou inadapté de leurs activités, mais aussi pour mieux contextualiser ses apports. Par exemple, le FU a constaté en visionnant les enregistrements des activités de simulation que les TN parvenaient difficilement à cibler les objets de formation pour engager le conseil pédagogique avec les ES. Lors de son autoconfrontation, le FU a ainsi suivi la règle suivante : « *comprendre la source d'une mésinterprétation* » vaut pour « *interpeller* » le formé sur « *ce qui avait été dit en formation initiale* », c'est partir d'une « *critique* » du conseil aménagé réalisé par le formé et leur demander « *d'expliquer* » ce qu'ils font, ce qui obtient comme résultats de faire constater aux formés « *qu'ils ne font pas ce qui avait été demandé* », de « *renvoyer à un attendu pour discuter* » et donc comprendre les causes de leurs actions pour « *discuter de la justification* » (p.227). L'analyse de cette activité a permis de mettre en exergue que le FU a sélectionné parmi les différents enregistrements à sa disposition celui qui lui semblait le plus « typique » pour engager le groupe de TN dans une activité d'analyse. Il s'est par ailleurs appuyé sur cet extrait pour travailler sur les principales difficultés à surmonter. Il a alors suivi la règle : « *proposer et argumenter une façon de travailler aux formés* » vaut pour « *dérouler sa stratégie de formation de façon un peu prescriptive* » et « *justifier la nécessité de commencer par voir les traces de l'activité de simulation des formés sur la plateforme* » ce qui obtient

comme résultats de « *mettre en exergue comme point de départ des défaillances communes aux formés* » et « *de les faire adhérer par un format interactif* » (p.230).

Ces résultats relatifs à l'exploitation par le formateur de traces de formation mis à sa disposition rejoignent ceux développés par certaines études menées dans le domaine. Les traces sont alors utilisées pour procurer une « assistance métacognitive ». Elles permettent ponctuellement aux formés de se (co)visualiser (Cram et al., 2007) et au formateur de superviser l'évolution des activités engagées en formation (Delestre & Malandain, 2007). Pour autant certains travaux mettent en avant le caractère délicat d'un visionnage de sa propre pratique devant un groupe d'autres formés (par exemple Leblanc, 2015). L'auteur précise qu'il est préférable de commencer la formation avec des traces de pratiques empruntées à des formés « étrangers » au groupe de formation pour progressivement permettre aux formés de se visionner entre eux. En procédant de la sorte, ils sont tout à la fois rassurés et déculpabilisent en comparant leur propre activité à celle de pairs.

D'autres travaux ont mis en évidence les intérêts pour les formés, mais aussi pour le formateur, de l'accès aux traces de leurs activités passées de formation (Caron, Becerril-Ortega & Rethoré, 2010 ; Djouad, 2011 ; Guéraud et al., 2004 ; Ji, 2015). L'amélioration des outils mis à disposition permet au formateur d'accéder plus facilement à ces traces, de les analyser plus finement et *in fine* de mieux les incorporer dans son activité de formation en présentiel (Dyke, Lund & Girardot, 2010 ; Lund & Mille, 2009). Certains travaux se sont tout particulièrement intéressés à la nature de la formation engagée à partir de l'utilisation des traces des activités de formation. Les travaux de Dyke, Lund, et Girardot, (2010) montrent que les formateurs exploitent ces traces d'activité des formés pour appréhender leur niveau de développement et la qualité de la réflexion engagée. Les traces produites permettent de disposer d'un artefact et contribuent à évaluer l'écart entre le processus d'apprentissage attendu et le processus d'apprentissage tel qu'il se déroule. Les traces d'activités produites en contexte de formation hybride, qu'elles soient directes, observables par tous, ou indirectes et enregistrées (Jaillet, 2009) sont donc considérées comme essentielles pour l'accompagnement efficace des formés et envisager une personnalisation de l'activité d'accompagnement des apprentissages (Lund & Mille, 2009).

D'autres études soulignent enfin l'intérêt porté aux traces des activités de formation recueillies lors de la mise en œuvre de DHF. L'étude de Caron et al. (2010) décrit par exemple le lien existant entre l'usage de traces exploitées pour orienter les activités du dispositif, ou leur exploitation en présentiel avec les formés. Les résultats de cette étude montrent comment le formateur se saisit de ces traces considérées comme des artefacts pour tout à la fois, anticiper

le scénario de son temps de formation en présentiel puis, lors de sa mise en œuvre, alimenter ses contenus.

2.2 Un formateur qui influe la pratique de conseil pédagogique en établissement scolaire

Nos résultats soulignent également que la structuration du DHF a permis au FU de rentrer en discussion et parfois même en controverse avec les TN pour les maintenir dans une dynamique de formation. L'accompagnement des premiers suivis mené en présentiel est ici tenu par la nature des échanges engagés entre le FU et les formés. En d'autres termes, l'hybridation des activités de formation du DHF a alimenté des espaces alternatifs de formation qui ont facilité le suivi des mésinterprétations des règles enseignées. Par exemple, l'alternance entre l'activité de conseil pédagogique menée en situation ordinaire de pratique (Étape 4) et le temps de formation en présentiel (Étape 5) qui suivait a permis d'engager de façon plus efficace les premiers suivis des règles enseignées. La structuration des activités de formation du DHF proposée en alternance offre une régularité dans l'accompagnement et dans l'activité de correction du FU. Cette dynamique de formation apparaît comme d'autant plus efficace qu'elle est tenue à la fois par des délais très courts entre la situation de formation aménagée et le temps de formation en présentiel, mais aussi par la possibilité dont dispose le FU pour accéder aux traces des activités de formation. Un de nos résultats montrait (par exemple : Chapitre 1, Paragraphe 3.1) que le FU suivait la règle suivante lors de l'accompagnement du TN2 : « *laisser parler le formé et attraper des aspects sur lequel on va pouvoir controverser* » vaut pour « *savoir où en est* » le formé dans sa formation, « *lui permettre de parler et de se rendre compte de ce qu'il fait* » par le visionnage de la vidéo ce qui obtient comme résultat de lui permettre de constater qu'il n'a pas bien compris » (p.224). Le FU s'est donc employé à utiliser la controverse pour faire prendre conscience au TN2 de ses erreurs. Il lui a fait ainsi constater qu'il existait un décalage entre ce qu'il annonçait vouloir faire auprès de son ES et ce qui était objectivement possible de constater sur l'enregistrement réalisé de son activité.

Ces résultats convergent avec ceux d'autres recherches soulignant le rôle central accordé à l'alternance des espaces de formation des DHF visant à accompagner les apprentissages professionnels (par exemple : Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010 ; Ladage, 2016). Certaines études présentent les effets d'une simple alternance entre une formation présentielle et l'exploitation des traces d'activité menées au travail (Ladage, 2016), alors que d'autres exploitent une alternance plus complexe entre les situations de formation à distance, en

présentiel ou au travail (Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010). En tout état de cause, la littérature du domaine considère l'accompagnement humain des formés comme centrale dans l'aménagement de l'alternance des situations de formation des DHF. Ce dernier est parfois conditionné à la nature des échanges synchrones ou asynchrones engagés entre les acteurs (Jézégou et al., 2009) ou à la dynamique collective et collaborative instaurée par le dispositif (Audran & Daele, 2009 ; Bruillard, 2008 ; Charlier & Henri, 2004 ; Ferone, 2011 ; Lebrun 2015). Certaines modalités d'accompagnement sont aussi développées préférentiellement à distance, conférant à l'accompagnement une « présence » dite « virtuelle » visant à maintenir l'activité affective et émotionnelle des formés (Jézégou, 2010 ; Poellhuber, Racette & Chirchi, 2012 ; Quintin, 2008). Finalement l'accompagnement du formateur vise à créer les conditions d'une présence « à distance » afin de favoriser les apprentissages.

Chapitre 2

Les limites constatées lors de la mise en place du dispositif hybride de formation

Ce Chapitre 2 discute des principales limites constatées lors de la mise en œuvre du DHF support de l'étude. Le premier point discute des limites constatées dans l'accompagnement réalisé à distance et de ses conséquences sur les activités de formation et de travail des TN. Le second point est relatif aux limites observées lors des temps de formation menés en présentiel avec le FU.

1 Les limites recueillies lors des temps de formation menés à distance et en autonomie

1.1 Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : être happé par l'urgence de la situation visionnée

Lors des activités dites de simulation du conseil pédagogique (Étape 2, Activité 3), les TN disposaient de deux extraits vidéo. Le premier était un extrait d'une pratique de classe en EPS d'une ES. Le second était un extrait de l'entretien de conseil pédagogique mené par cette ES avec sa tutrice suite à la leçon. Les résultats de l'étude (voir par exemple : Chapitre 1, Paragraphe 2.3) montrent que le TN2 a signifié, au sein de l'extrait de pratique de classe, une difficulté singulière relative à la non sécurisation de l'espace de classe par l'ES. Il est à noter que cette difficulté n'était pas celle identifiée par la tutrice de l'ES dans l'extrait vidéo. L'engagement du TN2 dans son activité de simulation a donc été marqué par ce décalage. Plus en détail, nos résultats montrent que, même si son activité de conseil pédagogique était alimentée par les règles enseignées par le FU, il n'en reste pas moins qu'il ne les suivait pas de façon adéquate et exhaustive. Nos résultats montrent en effet que le TN2 s'est engagé dans une activité structurée partiellement par certains aspects de la règle enseignée par le FU comme par exemple : « *poser l'objet du conseil pédagogique* » ou encore le « *justifier en apportant des preuves* ». En revanche, il ne s'est pas engagé dans enseignement ostensif d'une règle de métier alors même que la situation de classe le nécessitait. Lorsqu'il a été autoconfronté, le TN2 a précisé au chercheur qu'il a suivi la règle suivante : « *montrer que je suis bien les quatre étapes* » (de la règle préalablement enseignée) vaut pour « *tenter de suivre ce qui a été proposé en formation* » ce qui obtient comme résultats de « *se rendre compte du décalage qui peut exister entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait réellement* » et de « *constater l'importance de réaliser des situations de formation* » (p.208). Il était donc bien conscient du fait qu'il n'était pas complètement engagé dans l'activité souhaitée lors de sa simulation. Il n'en reste pas moins que l'urgence de la situation de classe l'a amené à « sortir » de ce qui était attendu de lui. En prenant appui sur sa propre expérience professionnelle, il s'est finalement engagé dans une activité inadéquate compte tenu des attentes de la formation. Son intention était davantage tournée vers la « sécurisation » rapide de l'enseignement de l'ES plutôt que vers la « *délivrance d'un conseil pédagogique conforme aux étapes enseignées* ».

Ce résultat permet de mettre en avant toute l'importance de l'aménagement (matériel, contenus et activités) des temps de formation menés en autonomie et à distance sur la

plateforme. Il corrobore les résultats de certains travaux qui soulignent que, si la mise à disposition de ressources numériques prime encore sur l'accompagnement et la communication pédagogique, le rôle accordé à l'accompagnement humain dans l'apprentissage des formés doit rester central (Ferone, 2011 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). L'hybridation des dispositifs de formation génère de nouvelles exigences dans l'accompagnement du formateur. La littérature montre que la présence d'un tutorat humain au sein d'un DHF est indispensable pour soutenir la construction de connaissances, maintenir la qualité de l'engagement ou encore contribuer à la réflexivité des formés (Audet, 2006 ; Develotte & Mangelot, 2010 ; Quintin, 2008).

D'autres études soulignent également l'importance de l'accompagnement des formés au sein de dispositifs de formation exploitant des extraits vidéo de pratiques professionnelles (par exemple : Chaliès, Gaudin & Tribet, 2015 ; Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013 ; Lussi Borer & Muller, 2014). Dans leur large majorité, les études du domaine mettent en évidence que le visionnage d'extraits vidéo engendre de multiples significations chez les formés et qu'en l'absence d'accompagnement en présentiel ou à distance (Gaudin, 2014 ; Gaudin, Flandin, Ria & Chaliès, 2014) leur engagement ensuite dans les activités de formation peut différer de celui initialement souhaité.

Lorsque l'accompagnement de l'activité de signification des formés est correctement réalisé, les retombées sont au contraire intéressantes pour leur formation. L'étude de Lussi Borer et Muller (2014) montre, par exemple, que le visionnage et la signification « souhaitée » d'extraits de pratique professionnelle rend possible, par « expérience mimétique » (Durand, 2008 ; Zaccai-Reyners, 2005), la transformation des « dispositions à agir » des formés en situation de formation alors qu'elle n'était pas possible en condition d'activité réelle. La confrontation et l'accompagnement dans la signification d'une pratique considérée comme « typique » conduisent en retour les formés à associer de nouvelles significations à leurs propres expériences et ouvrent ainsi le champ des possibles en termes de développement professionnel.

1.2 Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : ne pas savoir quel objet de formation sélectionner

De façon complémentaire, certains résultats de l'étude montrent que l'aménagement des situations de formation, bien que rigoureux, n'a pas toujours permis l'engagement des activités souhaitées par les TN (voir par exemple : Chapitre 1, Paragraphe 2.4). Comme pour

le résultat exploité précédemment, deux extraits vidéo étaient placés à la disposition des TN afin qu'ils s'engagent dans leur activité de simulation (Étape 2, Activité 3). Alors que le premier extrait relatif à la pratique de classe de l'ES était proposé pour contextualiser une difficulté professionnelle, le second extrait relatif au début de l'entretien de conseil y faisant suite était proposé pour fixer l'objet de formation à travailler lors de la simulation. Contrairement à ce qui avait été prévu, la délimitation d'un objet de formation par le tuteur de la vidéo n'a pas facilité l'engagement des TN dans leur activité de simulation. Ils ont au contraire été déstabilisés, car l'objet de formation qu'ils avaient pu pressentir suite au visionnage de la leçon ne correspondait pas à celui avancé par le tuteur.

Dans le détail, l'analyse de l'activité de la TN1 a permis de montrer qu'elle suivait la règle suivante pour rendre compte de son activité : « *avoir du mal à cibler la règle de métier sélectionnée par le tuteur et à partir de laquelle il faudra engager la simulation* » vaut pour « *ne pas parvenir à faire le lien avec les éléments de formation abordés antérieurement avec le FU* » tout en identifiant « *une information qui fait écho aux règles de métier évoquées en formation* » ce qui obtient comme résultats de devoir « *écouter à deux ou trois reprises l'extrait* » et de « *s'interroger sur ce qui a pu être zappé* » lors de la formation du FU » (p.216). En suivant cette règle lors de son autoconfrontation, la TN1 a rendu compte au chercheur de sa difficulté à établir un lien entre l'extrait de classe (extrait 1), extrait à partir duquel elle avait choisi un objet de formation, et l'objet de formation proposé en entretien de conseil par le tuteur (extrait 2). La TN1 a fait finalement le choix lors de sa simulation, de ne pas adopter l'objet sélectionné par le tuteur. Toutefois, elle a été en difficulté pour préparer et lancer son activité de simulation.

Ce résultat fait écho à certaines recherches menées sur les DHF visant à caractériser l'activité engagée par les formés au sein de l'environnement d'apprentissage proposé (Meyer, 2012 ; Nizet & Meyer, 2016). Ces études rendent compte du fait que dans la plupart des cas les formateurs aménagent des activités de formation médiatisées par des outils mis à disposition des formés (Burton, Manusco & Peraya, 2014) afin d'enrichir la formation de dimensions expérientielles généralement laissées de côté dans les formations traditionnelles (Lameul, 2008 ; Peraya, Chalier & Deschryver, 2014). Pour autant le contrôle et l'accompagnement de l'activité déployée par les formés ne sont pas toujours possibles, notamment à distance. Usuellement les DHF sont le support d'activités qui visent à développer la réflexivité ou accompagner les connaissances procédurales chez les formés (Borko et al. 2008 ; Yung & Yip, 2010). Paradoxalement, de nombreuses études montrent toutefois que l'autonomisation de l'apprentissage des formés est particulièrement valorisée au sein des DHF

(Nizet & Meyer, 2016 ; Ria & Leblanc, 2011) ou bien qu'il est important de respecter un « degré de liberté » significatif face aux situations d'apprentissage permettant aux formés de s'engager de façon plus efficace et durable dans la formation (Jézégou, 2008, 2012). Le degré d'ouverture des situations de formation, c'est-à-dire le niveau de contrôle exercé par les formateurs, est d'ailleurs une composante majeure de la définition des DHF (Jézégou, 2014 ; Lebrun & al, 2014 ; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Au sein de ces DHF, le degré d'ouverture permet aux formés de disposer de possibilités de contrôle et de personnalisation des situations d'apprentissage et de s'engager de façon plus efficace et durable dans leur formation (Lagase & Charlier, 2013 ; Sauvé, 2014).

1.3 Parvenir à signifier ce qu'il faudrait signifier : s'émanciper des règles enseignées suite à l'activité de révision

Lors de leurs activités menées en autonomie sur la plateforme, les formés avaient la possibilité de réviser la séquence d'enseignement des règles mené à l'Étape 1 par le FU. Pour ce faire deux extraits vidéo leur étaient mis à leur disposition sur la plateforme. Le premier était l'enregistrement de l'activité d'enseignement à proprement parler. Le second était un extrait de pratique professionnelle de conseil pédagogique considéré comme exemplaire des règles préalablement enseignées. Il donnait à voir tout particulièrement les différentes étapes à respecter lors de l'entretien.

Certains résultats de l'étude ont montré que les TN se sont en quelque sorte saisis de ces deux extraits de révision de façon inattendue, voire parfois inadaptée (par exemple au Chapitre 2, Paragraphe 2.1). L'analyse de l'activité de la TN1 a par exemple permis de mettre en exergue le fait que lors de son visionnage de l'enregistrement de l'enseignement des règles, elle suivait la règle : « *s'engager dans un début de réflexion* » vaut pour « *prendre des notes sur ce que dit le tuteur dans l'extrait vidéo* » et le mettre en lien « *avec ce qui a déjà été réellement engagé avec son propre stagiaire* » ce qui obtient comme résultat « *de collecter des informations utiles pour mener à bien l'activité de conseil pédagogique* » (p.254). Alors même qu'il était attendu que cette vidéo ne sert qu'à renforcer le caractère ostensif de l'enseignement des règles, nos résultats montrent que la TN1 s'est engagée dans une activité réflexive particulière, activité au cours de laquelle elle a mis en tension ce qui lui était proposé avec ce qu'elle avait mené jusqu'ici auprès de son ES. L'extrait vidéo n'a donc pas complètement joué son rôle d'appui à la révision, tel qu'il avait été envisagé *a posteriori*, mais il a plutôt permis à la TN1 d'engager une activité réflexive à partir « d'éléments d'analyse ». L'activité de type comparaison, entre ce qu'elle avait déjà pu faire en contexte

établissement et ce qui lui était donné à visionner comme exemplaire, a nourri en conséquence sa propre activité de conseil pédagogique. De la même manière, le visionnage de l'extrait de conseil exemplaire a engendré un certain nombre de mésinterprétations chez les TN qui ont signifié des éléments (identifier clairement l'objet de formation du conseil pédagogique à délivrer à l'ES) que le FU n'avait pas forcément souhaité mettre en avant. Une nouvelle fois, nos résultats montrent que, placés en autonomie les TN n'ont pas signifié les extraits vidéo comme souhaités au cœur du scénario de formation construit. L'absence du FU est donc ici aussi problématique. Il n'a pas pu, en effet, constater rapidement ces mésinterprétations et y répondre. En son absence, les TN se sont donc engagés dans une série d'activités alors même que ce qui leur avait été enseigné comportait des mésinterprétations.

Cette difficulté des formés à exploiter comme souhaité les outils placés à leur disposition a déjà été soulignée au sein de la littérature du domaine. Certaines études ont montré que les usages des outils à dispositions des formés ne sont pas toujours ceux envisagés initialement (David et al., 2007 ; Metz, 2009). Des travaux vont plus loin dans l'analyse en mettant en avant le fait que certains formés, dans des contextes de formation sur plateforme, aménagent en quelque sorte leurs propres parcours de formation ou d'autoformation (Coen, 2012). D'autres études relèvent même que parfois les formés opèrent de façon réfléchie certains compromis entre les objectifs visés et les efforts à consentir pour réussir les activités de formation proposées (Mailles-Villard Metz & Albernhe-Giordan, 2008).

Pour d'autres études, issues du domaine de la vidéo formation, les modalités d'exploitation des exemples vidéo en formation à distance sont centrales pour accompagner le développement professionnel des formés. En écho avec ce que nous avons pu montrer, certaines études montrent que l'exploitation par les formés des exemples vidéo mis à leur disposition sur une plateforme est impacté par l'activité professionnelle déjà engagée sur le terrain par les formés (Flandin, Auby & Ria, 2016). L'étude souligne plus particulièrement que les préoccupations de terrain des formés sont nécessairement engagées lors d'activités de formation menées sur des extraits vidéo. Pour ces auteurs, tout l'enjeu se situerait dans la construction d'un décalage optimal entre l'activité cible, cœur de la formation, et l'activité vécue antérieurement par les formés, ou porteuses d'une expérience professionnelle d'enseignant (Leblanc et al., 2008 ; Leblanc & Ria, 2010, 2014 ; Ria, 2010). Dans le même ordre d'idées, les travaux menés par Horcik & Durand (2011) mettent en avant que l'engagement des formés dans une activité de visionnage d'extraits vidéo les place dans une sorte « d'autoconfrontation fictionnelle ». Ils visionnent donc l'activité professionnelle qui leur est proposée comme la leur. On comprend dès lors l'importance d'un recouvrement

possible entre l'activité visionnée et ce qu'ils réalisent ou souhaiteraient réaliser en contexte de travail.

1.4 Envisager autrement sa pratique professionnelle sans certitude

Comme nous avons pu le préciser à plusieurs reprises, les TN étaient engagés dans une activité professionnelle de conseil pédagogique auprès d'ES dont ils avaient la responsabilité alors même qu'ils étaient impliqués dans le DHF. Cette activité professionnelle menée en « parallèle » a eu de nombreuses retombées sur la formation. Au travers de nos résultats, nous avons pu en effet montrer que les TN convoquaient fréquemment leur activité de conseil menée en établissement scolaire pour alimenter leurs diverses activités de formation. Comme souligné en amont c'est ici la problématique d'une formation menée dans le cadre d'une alternance non aménagée entre les séances de formation constitutives du DHF et le travail de tuteur mené auprès des ES. Les résultats de l'étude interrogent en effet la faisabilité d'une formation qui se veut aider à l'entrée dans un métier, alors même que les formés sont parallèlement invités à exercer ce métier sans qu'il soit pour autant aménagé. Il semble en effet possible de considérer que les TN soient engagés dans une double dynamique de formation. La première est tenue par le DHF. Elle est structurée par les activités proposées sur la durée du DHF. La seconde se réalise en établissement scolaire lorsque les TN travaillent, à partir ou pas des éléments reçus en formation, aux côtés des ES. Les difficultés éprouvées tant par les TN que par le FU semblent trouver pour partie leur origine dans l'articulation ou pas de ces deux dynamiques. L'efficacité du DHF est ainsi à repenser à l'échelle de l'alternance. Une des questions qui se posent est celle des modalités d'aménagement du travail mené en établissement scolaire pour permettre aux TN de se développer professionnellement.

2 Les limites observées lors des temps de formation menés en présentiel avec le formateur universitaire

2.1 Des activités de formation à enrichir

Lors des temps de formation menés en présentiel avec les TN, le FU pouvait s'appuyer sur les traces des activités préalablement déposées par ces derniers sur la plateforme. Sur la base de ces traces, le FU s'est essentiellement engagé, comme nous avons pu le détailler (voir le Chapitre 2, Paragraphe 2.2), dans une activité d'explication afin de lever les principales

mésinterprétations constatées. Plus en détail, nos résultats montrent que le FU n'a pas toujours été en capacité de signifier les mésinterprétations des TN à partir des traces de leurs activités. Il s'est donc engagé dans une activité d'accompagnement singulière à leurs côtés lors du temps de formation mené en présentiel. C'est seulement à l'occasion de ce temps qu'il a, de par les échanges qu'il a pu avoir avec les TN, signifier leurs difficultés. C'est le cas par exemple du résultat développé lors du Chapitre 2 - Paragraphe 2.2. Lors du temps de formation mené en présentiel, le FU a en effet proposé à la TN1 d'analyser un extrait vidéo de simulation d'un pair. Alors qu'il pensait que la TN1 rencontrait une difficulté pour sélectionner la règle à suivre, il a ainsi pu se rendre compte que la difficulté se situait davantage dans sa capacité à bien « cloisonner » le suivi de chaque règle. Plus en détail lors de son autoconfrontation, il a suivi la règle suivante pour rendre compte de sa pratique : « *dérouler sa stratégie d'accompagnement des formés* » vaut pour « *sélectionner parmi l'ensemble des productions (des TN)* » et « *partir des visionnages (des simulations) pour que ce soit le plus interactif et le plus heuristique possible* » ce qui obtient comme résultats de « *convaincre et faire adhérer les formés* », de « *rendre plus facile la compréhension des problèmes constatés* » et de « *faciliter la discussion* » (p.265).

Finalement, la confrontation et les controverses engagées entre le FU et les TN ont révélé un certain nombre d'ambiguïtés entre les constats présentés par le FU et les besoins exprimés par les TN. Ce résultat montre que la problématique de la signification d'extraits vidéo n'est pas aisée lorsqu'elle est menée en autonomie, et ce, qu'il s'agisse des TN ou du FU.

Certaines recherches montrent que l'efficacité des dispositifs de formation professionnelle réside dans l'alternance entretenue entre les activités de formation et celles déployées au travail (Flandin, Leblanc & Muller, 2015). D'autres au contraire invitent à penser qu'il est plutôt nécessaire que les formés construisent *a priori* des ressources pour ensuite les exploiter en situation de travail (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015). Au-delà du constat pointé par nos résultats, il semble qu'un point de vigilance soit à fixer sur les activités menées par les formateurs. Les recherches issues de la littérature du domaine soulignent que ces activités ne sont finalement efficaces que si elles s'inscrivent, elles aussi, dans un scénario initialement construit (Eneau & Simonian, 2011 ; Gounon & Leroux, 2009 ; Hotte & Leroux, 2003 ; Musial, Pradère & Tricot, 2011). Dans le cas du DHF support de notre étude, il serait ainsi possible de mieux structurer le scénario des activités de formation. C'est d'ailleurs, rappelons-le, ce qui avait été initialement à l'origine de la construction du dispositif. Nos résultats permettent de préciser que pour chaque temps de formation, plusieurs activités de formation

pourraient être envisagées et non plus une seule comme initialement scénarisée. Les principales recommandations usuellement documentées par la littérature consistent à scénariser les dispositifs de formation des enseignants de manière à apporter des éléments de réponses aux obstacles et aux situations critiques rencontrées par les formés au travail (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011). Dans la continuité du point de discussion précédent, les résultats de certaines études soulignent l'importance de mieux scénariser les activités des formateurs qui, si elles ne sont pas investies, restent le plus souvent menées au sein des DHF comme elles l'étaient en contexte ordinaire de formation (Guasch, Alvarez & Espasa, 2010) ou restent limitées par exemple à un soutien technique (Creuzé, 2010 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004).

2.2 Des limites observées dans l'efficacité de l'accompagnement du formateur universitaire

Dans leur ensemble, nos résultats mettent en avant les difficultés rencontrées par le FU pour accompagner avec efficacité l'apprentissage par les TN des règles enseignées. Deux difficultés principales ont pu être relevées. La première concerne l'usage inadéquat en présentiel des traces déposées sur la plateforme par les TN. Si l'utilité de ces traces n'est pas remise en cause, l'usage de l'outil vidéo perturbe la dynamique de formation engagée, notamment lorsque le choix de l'extrait n'est pas en adéquation avec ce qui est en cours de discussion entre les TN et le FU. La deuxième difficulté rencontrée par le FU est relative aux résistances apparues lorsque les TN se trouvaient en situation de formation. Le FU a dû en effet s'engager à plusieurs reprises dans une activité visant à convaincre les TN de la validité du jugement qu'il avait pu porter aux activités de formation déposées. Il a alors utilisé les extraits vidéo des activités de formation non pas pour engager des explications, mais plutôt pour objectiver son point de vue et faire apparaître la nécessité du travail de formation proposé. Finalement, nos résultats permettent de souligner que le FU s'est appuyé sur les extraits vidéo déposés par les TN pour identifier le problème rencontré et envisager des explications. De façon complémentaire, les extraits ont aussi été utilisés lorsque cela s'avérait nécessaire pour convaincre les TN du bien-fondé des jugements portés sur leurs activités et justifier le travail à engager pour répondre aux difficultés observées. Par exemple lors de l'Étape 5 du DHF, le FU se trouvait en formation en présentiel. Il a visionné avec la TN1 l'extrait d'ECP mené entre la TN1 et l'ES1. Lors de ce temps de formation, le FU la questionne sur la structuration de son activité de conseil pédagogique (Chapitre 2, Paragraphe 3.2). Lors du visionnage de l'enregistrement de cet extrait, le FU a précisé qu'il a suivi la règle suivante : « *se saisir d'une*

mésinterprétation visionnée en début de formation » vaut pour « *apprécier si le TN en a aussi conscience* » et « *prendre connaissance de ce qu'il pense* » ce qui obtient comme résultats de « *l'impliquer de façon souriante et aimable dans la discussion* » et « *le motiver à entrer en formation* » (p.303). Il nous a confirmé qu'il mobilisait un moyen pour impliquer de façon motivante les TN dans la formation en leur demandant de signifier leur propre activité afin de partager avec eux les mésinterprétations constatées de la règle enseignée. Ce résultat montre que l'usage des extraits vidéo déposés sur la plateforme a permis au FU d'ancrer de façon plus pertinente ses explications. On note toutefois que ces extraits n'ont pas suffi pour identifier l'origine des mésinterprétations constatées. La formation semble donc consister à se saisir de ces extraits non seulement pour établir un constat, mais aussi pour comprendre les raisons du caractère (in)adéquat de telle ou telle activité.

Ces résultats font écho à d'autres études portant sur les environnements numériques d'apprentissage d'adultes et notamment sur certaines modalités singulières complexes à prendre en compte pour aménager les activités d'accompagnement des formés au sein d'un DHF. Par exemple, l'impact de la scénarisation sur l'engagement des formés en leur sein est souligné dans certains travaux (par exemple : Frayssinhes, 2011 ; Nizet & Meyer, 2016 ; Peraya & Peltier, 2012), alors que d'autres mettent plus précisément en avant l'importance de l'activité du formateur sur cet engagement (Beziat, 2012 ; Gounon & Leroux, 2009 ; Peraya & Bernard, 2015) ou concernant leur persistance dans le dispositif (De Lièvre et al., 2003). Ces travaux relèvent que le rôle du formateur est d'autant plus efficace qu'il intervient de façon « proactive », c'est-à-dire sans avoir été sollicité par les formés.

Dans le même ordre d'idées, il est à noter que des travaux du domaine montrent que le recours à l'analyse de l'activité de formation des formés, par exemple via des traces stockées sur plateforme, permet aux formateurs de singulariser les situations de formation proposées. Elles se révèlent au final moins normatives et davantage articulées aux préoccupations vécues en situation ordinaire de travail (Durand & Veyrunes, 2006 ; Goigoux, 2002 ; Tourmen, 2014 ; Yvon & Clot, 2003). En ce sens, certaines études préconisent de s'engager dans une démarche itérative « d'activités encouragées » (Flandin, 2015 ; Flandin & Ria, 2014) ou d'euphémiser la complexité de la tâche, en dépassant les problèmes portés par l'activité professionnelle à réaliser au travail (Caens-Martin, Specogna, Delépine & Girerd, 2004). Ces travaux soulignent surtout l'importance de repenser les modalités de formation et d'accompagnement du développement professionnel des formés.

Chapitre 3

Discussion théorique

Le dernier point de discussion s'inscrit dans une perspective théorique. Il a pour ambition de contribuer modestement au programme de recherche auquel il fait référence en revenant sur l'hypothèse auxiliaire ayant été à l'origine de l'étude et, sur cette base, en traçant de nouvelles perspectives de recherche.

1 Une hypothèse comme point de départ

L'hypothèse auxiliaire initialement construite et testée par l'intermédiaire de la mise en place du dispositif transformatif support à l'étude était la suivante : en permettant aux formés de vivre des situations singulières de formation les incitant à engager successivement leurs capacités de signification, d'analyse et de réalisation aménagée de la règle préalablement enseignée, alors les formateurs les accompagnent vers de nouveaux apprentissages professionnels source ensuite d'un potentiel développement professionnel.

2 Une hypothèse qui n'est finalement pas validée

Les résultats obtenus et détaillés puis discutés en amont ne permettent pas de valider complètement cette hypothèse. Comme spécifié, les TN ne construisent pas à proprement parler d'apprentissages nouveaux au sortir du DHF. Nous pouvons toutefois considérer que le DHF a eu des retombées qui, dans une temporalité plus longue que celle du dispositif, ont sans doute contribué à leur apprentissage. La mise en place de ce DHF a effectivement permis aux TN de vivre des situations de formation qui ont permis d'ouvrir de façon progressive et cumulative leurs capacités (i) à signifier et à analyser une activité de conseil pédagogique à

partir des règles enseignées préalablement, mais aussi à (ii) simuler cette activité de conseil pédagogique. En étant agencées de façon singulière dans le cadre du scénario constitutif du DHF, les différentes situations de formation proposées aux TN ont en effet permis d'initier et d'accompagner l'apprentissage par les TN des règles initialement enseignées. Leur activité de conseil pédagogique menée en établissement scolaire s'en est d'ailleurs trouvée affectée. Les diverses activités d'accompagnement proposées par la plateforme, comme par exemple les activités de révision ou celles engagées en présentiel par le FU, ont donc contribué à l'apprentissage par les TN de nouvelles règles. Toutefois, cet apprentissage n'a pas été finalisé. Comme nous avons pu le détailler, cette non finalisation est sans doute due à la subsistance de mésinterprétations tout au long du DHF ou encore à une inadaptation de l'aménagement de la situation de travail en établissement scolaire.

3 Vers une nouvelle hypothèse auxiliaire ?

A l'issue de l'étude se pose la question l'invalidation ou de la validation partielle de l'hypothèse auxiliaire initialement formalisée. En effet, la mise en place d'un scénario de formation au sein du DHF singulier proposant aux TN d'engager de façon progressive et cumulative leurs capacités de signification, d'analyse, de simulation et de réalisation, ne semble pas remise en question par les résultats. Par contre, l'apprentissage n'est pas constaté à la fin du dispositif. Nos résultats permettent de révéler les circonstances de formation sans doute à l'origine de cette non finalisation. Parmi ces circonstances, certaines semblent particulièrement significatives.

Tout d'abord, l'activité de révision qui devait recouvrir une activité d'explications ostensives a été en réalité remplacée par une activité de « ré »enseignement. Ensuite, les situations d'analyse et de simulation ont été marquées par de nombreuses mésinterprétations. Enfin l'alternance avec les temps de travail en établissement scolaire n'a pas été suffisamment contrôlée. Autrement dit, l'accompagnement mené à distance n'a pas été suffisant pour lever les mésinterprétations des TN et en conséquence pour leur permettre de profiter pleinement des diverses situations qui leur étaient successivement proposées.

La question semble donc moins de se situer dans la construction d'une nouvelle hypothèse que dans l'interrogation des conditions d'aménagement du dispositif nécessaires pour que chaque situation de formation accompagne correctement et pleinement les TN. En fin d'étude nous pouvons *a minima* avancer que la présence du FU a toutefois été bénéfique pour optimiser l'accompagnement des TN. Néanmoins se pose toujours la question de la

compensation de leur absence lors des séquences de formation et de travail réalisées à distance et en autonomie.

D'un point de vue théorique la discussion peut être ouverte sur les circonstances de formation ayant permis l'accompagnement des TN vers l'apprentissage (rappelons le supposé dans le cadre de notre DHF) des règles initialement enseignées. Nous pouvons ici mettre en avant que l'aménagement des activités de formation, compte tenu des capacités normatives qu'elles sont censées susciter, apparaît comme heuristique pour penser la structuration d'un DHF. Tout au long de ce dernier, les TN étaient en effet invités à s'engager dans des activités singulières mobilisant leurs capacités de signification, d'analyse ou encore de réalisation en contexte aménagé des règles préalablement enseignées. Le caractère cumulatif des capacités engagées a sans doute permis aux TN de progressivement construire leur activité de réalisation. Comme nous avons pu le noter, il n'en reste pas moins que le constat d'un apprentissage non finalisé peut être établi en fin d'étude. Ce constat est d'autant plus interpellant d'un point de vue théorique qu'à l'occasion de chaque activité de formation engagée, une activité « d'explication ostensive » (Wittgenstein, 1996) indirectement menée par la plateforme (par exemple par des extraits vidéo) ou *a posteriori* par le FU, était fournie aux TN. La multiplicité des activités d'explication aurait dû permettre de lever les mésinterprétations de ces derniers et faciliter leur apprentissage. Sur la base de nos résultats, nous pouvons soutenir l'hypothèse selon laquelle ces multiples activités d'explication ostensive fournies aux TN n'ont pas été assez anticipées et structurées notamment lors des temps de formation en autonomie sur la plateforme. Il semble qu'un travail soit à engager pour qu'une activité d'explication à distance soit rendue technologiquement possible et soit réellement utile pour les TN. En avançant cette hypothèse, nous ne négligeons pas la préoccupation qui était la nôtre, de permettre aux TN d'avoir accès à des explications au cours de leurs activités de formation. En revanche, nous souhaitons insister sur la nécessité de construire de nouveaux aménagements en termes d'explications ostensives afin que les TN puissent avoir accès, non seulement à la révision possible de ce qui a été préalablement enseigné, mais aussi, et surtout à une multiplicité d'exemples présentant un air de famille. Ce n'est en effet qu'à cette condition qu'ils pourront théoriquement signifier les aspects constitutifs de la règle sans ambiguïté (Chauviré, 2010) et donc s'engager plus facilement dans leurs premiers suivis. La singularité du DHF repose en partie sur le fait qu'une activité de révision pouvait être menée en autonomie sur la plateforme par les TN. À défaut d'avoir pu multiplier les exemples, le dispositif permettait toutefois aux TN, par les possibilités techniques offertes par la plateforme, de « mieux » signifier l'exemple de la règle initialement

enseignée. Ils pouvaient ainsi visionner à plusieurs reprises, au ralenti avec des arrêts sur images les extraits placés à leur disposition sur la plateforme et donc s'assurer en autonomie d'une signification adéquate de ce qu'ils avaient visionné. Nos résultats ont montré que ce type d'explication même s'il présente sans doute un intérêt ne peut se substituer à une activité d'explication fondée sur la multiplicité des exemples pour fonder l'exemplaire. C'est à ce niveau que la réflexion théorique, et par voie de conséquence les aménagements technologiques devront être engagés.

Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons mobiliser les résultats détaillés en amont, ainsi que leur discussion tant empirique que théorique, pour envisager la progression scientifique et technologique du programme de recherche engendrée par le dispositif transformatif de recherche.

La contribution de cette étude scientifique au programme de recherche est tenue par le travail de validation ou d'invalidation de l'hypothèse auxiliaire préalablement délimitée à partir des résultats obtenus. Dans le cadre de cette étude, une double transformation de la formation ordinairement proposée aux TN a été engagée. Notre hypothèse auxiliaire consistait à vérifier si en structurant l'activité d'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées préalablement, on pouvait ouvrir progressivement de nouvelles capacités aux formés et leur faciliter leur apprentissage. Les résultats de notre étude montrent que si certaines capacités ont bien nourri les TN à agir selon les règles enseignées, ils demeureraient finalement encore confrontés à des mésinterprétations récurrentes, certains aspects étant encore complexes à mettre en œuvre. Comme spécifié dans la discussion théorique, un travail sur l'optimisation de l'accompagnement au sein des différentes situations de formation constitutives du scénario de formation proposé au sein du DHF serait à mener.

Outre la progression scientifique, une progression technologique peut également être envisagée. Les résultats obtenus dans le cadre de l'étude permettent en effet de questionner deux points principaux en matière de conception de DHF. Le premier point est relatif à la nature et à l'agencement des activités de formation menées à distance sur la plateforme et à leur(s) retombée(s) sur l'activité de conseil pédagogique des TN. Le second point est relatif à la nature de l'accompagnement des activités de formation au sein du DHF. Sur cette base, deux pistes technologiques peuvent être avancées en vue de nouveaux travaux de recherche. La première piste porte sur la scénarisation des activités de formation au sein du DHF. Nos résultats permettent de considérer que la construction de la scénarisation d'un DHF à partir d'une théorie de la formation est heuristique. La seconde piste invite davantage à interroger la mise en jeu du principe d'une alternance réellement intégrative (Malglaive, 1994) entre des séquences de formation et de travail au sein même du DHF. Pour ce faire, de nouvelles réflexions sont à développer, par exemple sur la nature des traces d'activités de travail rendues exploitables lors des situations de formation ou encore sur l'aménagement des situations de travail pour qu'elles permettent de donner suite au temps de formation.

Bibliographie

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de L'éducation*, 48(4), 17-44.
- Aguerre, S. (2011). Activités et responsabilités des tuteurs en ligne. *Formation à distance au Brésil*, 9, 278-287.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5, 11-60.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, & F. Henri, *La technologie de l'éducation : recherches pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2010). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95.
- Alessi, S.-M., & Trollip, S.-R. (2001). *Multimedia for learning : methods and development* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Allan, W.-C., Erickson, J.-L., Brookhouse, P., & Johnson, J.-L. (2010). Teacher professional development through a collaborative curriculum project. An example of TPACK in maine. *TechTrends : Linking Research and Practice to Improve Learning*, 54(6), 36-43.
- Allen, I.-E., & Seaman, J. (2010). Learning on demand: online education in the United States 2009. Report for Babson Survey research Group and The Sloan Consortium.
- Amathieu, J., Chaliès, S. (2014). Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants : note de synthèse. *Carrefours de l'Education*, 38, 211-238.
- Anscombe, E. (2002). *L'intention*. Paris : Gallimard.
- Ardouin, T., Remoussenard, P., & Maubant, P. (2012, juin). *Aux fondements de la formation des adultes*. Communication présentée au Congrès mondial AMSE, AMCE, WAER, Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui, Reims, France.
- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche et formation*, 82, 9-16.
- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *L'éducation À Distance*, 23(1), 1-18.

- Baconnet, S., & Bucheton, D. (2011). De quelle nature sont les savoirs professionnels développés par une enseignante stagiaire dans le cadre de son stage au cours d'un dispositif innovant ? *Revue Des Sciences de L'Éducation*, 37(2), 257.
- Baehler, M. (2015). *Motifs d'engagement et dynamiques identitaires des étudiants en formation hybride : cinq études de cas dans le cadre du Master. Mémoire de maitrise, Université de Genève, 2015.*
- Baek, E.-O., & Barab, S. A. (2005). A study of dynamic design dualities in a web-supported community of practice for teachers. *Educational Technology & Society*, 8(4), 161-177.
- Baek, Y. (2009). Digital simulation in teaching and learning. In G. David & Y. Baek (Eds.), *Digital simulations for improving education: Learning through artificial teaching environments* (pp. 25-51). IGI Global.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Basco, L. (2012). La démarche clinique dans l'accompagnement en formation : vigilance et persévérance ? *Spécificités*, 5, 241-256.
- Beckem, J.-M., & Watkins, M. (2012). Bringing life to learning: immersive experiential learning simulations for online and blended courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 61-70.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Beckers, J., Paquay, L., & Coupremagne, M. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif.* Bruxelles : Ministère de l'éducation.
- Berducci, D. (2004). Developmental continuum Vygotsky through Wittgenstein: a new perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *Revue du Conseil Québécois de la formation à distance*, 1(6), 5-25.
- Bernatchez, P.-A., & Marchand, L. (2005). Encadrement médiatisé par ordinateur attitude proactive, participation et collaboration. *Distances*, 7(1), 1-10.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance.* (Note de synthèse non publiée). Université de la Réunion.
- Bertone, S. & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.

- 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., 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.
- Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 9(1-2), 53-62.
- Blandin, B. (2009). Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. Point de vue des industriels sur les évolutions. *Education and Training*, 8, 223-234.
- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, 30, 9-58.
- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5, 90-114.
- Boet, S., Savoldelli, G., & Granry, J.-C. (2013). *La simulation en santé. De la théorie à la pratique*. Paris: Springer.
- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage. *Éducation & Formation*, e301, 149-163.
- 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.
- Bourdet, J. (2011). La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD. *Distances et Savoirs*, 8(3), 325-344.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bronkhorst, L.-H., Meijer, P.-C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride - Étape d'une recherche-action. *Revue Alsic*, 13, 1-20.
- Bruillard, E. (2008). Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion. *Éducation & Formation*, e288, 55-64.
- Burton, R., Borruat, S., & Charlier, B. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69-96.
- Burton, R., Manusco, G., & Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Éducation & Formation*, e301, 35-53.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte.
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Delepine, L., & Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour L'Éducation et la Formation*, 11, 1-13.
- Calandra, B. & Rich, P.-J. (2014). *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice*. New-York : Routledge.
- Cardoso, A.-F., Moreli, L., Braga, F.-T., Vasques, C.-I., Santos, C.-B., & Carvalho, E.-C. (2012). Effect of a video on developing skills in undergraduate nursing students for the management of totally implantable central venous access ports. *Nurse Education Today*, 32(6), 709-713.
- Carl, D. (1991). Electronic Distance education: positives outweigh negatives. *Technological Horizons in Education*, 18(10), 67-71.
- Caron, P.-A., Becerril-Ortega, R., Réthoré, S. (2010, Décembre). *Analyse quantitative des traces d'activités sur un artefact dédié aux échanges pédagogiques, Lien entre instrumentation et usage*. Communication présentée au Colloque TICE2010. Nancy, France.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicle of Higher Education*, 46, 23-34.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention : Wittgenstein, normative practices and neurological. *New Ideas in Psychology*, 2, 133-147.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison*. 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.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & Formation*, 83(3), 33-48.
- Chaliès, S. & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former les enseignants à partir des règles de métier. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 115-136). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2017 sous presse). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? In Michael A. Peters & Jeff Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*. Springer, Editors.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774.
- Chaliès, S., Escalié, G., Bertone, S., & Clarke, A. (2012). learning “rules” of practice within the context of the practicum triad: a case study of learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 2, 3-23.
- Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : proposition théorique et pistes technologiques, *Revue Française de pédagogie*, 193(4), 5-24.
- Chanier, T., & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3(3), 64-82.
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation & Formation*, e293, 137-149.

- Charlier, B., & Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue Suisse Des Sciences de L'Éducation*, 26(2), 285-304.
- Charlier, B. & Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université
- Charlier, B., Deschryver, N., & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469-496.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. Dans C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp. 25-48). Paris : Editions de l'EHESS.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.
- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris : Kimé.
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris : PUF.
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage*. Paris : Kimé.
- Chauviré, C., & Polanyi, M. (1978). *Ce qui va sans dire*. Repéré à <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/ce-qui-va-sans-dire/>.
- Chen, C.-P., Lai, H.-M., & Ho, C.-Y. (2015). Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit. *Computers & Education*, 82, 236-249.
- Chieu, V.-M., Boileau, N., Shultz, M., Herbst, P., & Milewski, A. (2017, avril). *Can a teaching simulation predict novice and expert teachers' decision-making?* Communication présentée au Annual meeting of AREA, University of Michigan. USA.
- Christie, M., & Garrote-Jurado, R. (2009). Barriers to innovation in online pedagogy. *European Journal of Engineering Education*, 34(3), 273-279.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). Dispositif intégrateur et formation à et par l'observation vidéo au sein des masters enseignement. Dans S. Ciavaldini-Cartaut, *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrants dans le métier* (pp. 101-120). Paris : L'Harmattan.
- Clarke, D.-J., Mesiti, C., O'Keefe, C., Xu, L. H., Jablonka, E., Mok, I.-A.-C., et al. (2008). Addressing the challenge of legitimate international comparisons of classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 280-293.
- Cleave-Hogg, D. & Morgan, P. J. (2002). Experiential learning in an anaesthesia simulation centre: Analysis of students' comments. *Medical Teacher*, 24(1), 23-26.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.

- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 35-50.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cobb, S. (2000). Negotiation Pedagogy: Learning to Learn. *Negotiation Journal*, 16(4), 315-319.
- Cochran-Smith, M. (2016). Teaching and teacher education: absence and presence in AERA presidential addresses. *Educational Researcher*, 45(2), 92-99.
- Coen, P.-F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants : un tissage entre formation et autoformation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 136-147.
- Colestock, A. et Sherin, M. G. (2009). Teachers' Sense-Making Strategies while Watching Video of Mathematics Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 7-29.
- Cometti, J.-P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Cometti, J.-P. (2011). *Qu'est-ce qu'une règle ?* Paris : Vrin.
- Condamines, T. (2011, mai). *Une plate-forme collaborative pour le développement professionnel des enseignants*. Communication présentée à la conférence EIAH'2011, Université de Mons, Belgique.
- Connan, P.-Y., & Emprin, F. (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants? *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour L'Éducation et la Formation*, 18, 1-24.
- Cooper, D.-G. (2015). The lesson observation on-line (evidence portfolio) platform. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 83-93.
- Cosnefroy, L. (2015). *État des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur*. Rapport publié de l'Institut Français d'éducation. Lyon : IFE.
- Couture, M., & Meyor, C. (2008). Simulations informatiques adisciplinaires et résolution de problèmes ouverts : une étude exploratoire auprès d'étudiants en formation des maîtres. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 5(2), 50-67.
- Cram, D. (2007). *Visualisation de Traces : Application aux Traces Réflexives du Lycée*. (Rapport de Master de recherche). Université Claude Bernard, Lyon.
- Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance. *Distances et Savoirs*, 8(3), 447-461.

- Crichton, S., & Kopp, G. (2006). Multimedia Technologies, Multiple Intelligences, and Teacher Professional Development in an International Education Project. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3), 2-8.
- Cristol, D. (2014). *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*. Issy-Les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Daele, A. (2006). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. Dans Daele, A. & Charlier, B. (dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (pp. 15-26). Paris : L'Harmattan.
- Daele, A. (2009). Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation & Formation*, e290, 67-78.
- Dastugues, L., & Chaliès, S. (sous presse, 2018). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (Coord.). *L'alternance "intégrative" en formation initiale des enseignants : analyse des conditions et des effets sur le développement professionnel*. Éditions Presses Universitaires de Bordeaux.
- David, J.-P., George, S., Godinet, H., & Villiot-Leclercq, E. (2007). Scénariser une situation d'apprentissage collective instrumentée : réalités, méthodes et modèles, quelques pistes. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 4(2), 72-84.
- Davis, A. (2009). Examples as method ? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), 371-389.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage*. Paris : Elipse.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., & Decamps S. (2003, avril). *Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance*. Communication présentée à la Conférence EIAH'2003. Strasbourg, France.
- De Sève, M.-K. (2013). De l'enseignement en mode tutorial à la réussite éducative. *Revue de T@d*, 11, 2-40.
- Decamps, S., Depover, C., & De Lièvre, B. (2009, juin). *Moduler l'encadrement tutorial dans la scénarisation d'activités à distance*. Communication présentée au colloque Echanger pour apprendre en ligne. Université Stendhal, Grenoble.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ? *Alsic*, 11(1), 61-92.

- Delestre, N. & Malandain, N. (2007). Analyse et représentation en deux dimensions de traces pour le suivi de l'apprenant. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 14, 531-562.
- Dempsey, C., Iwata, B., Fritz, J., & Rolider, N. (2012). Observer training revisited: a comparison of in vivo and video instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 827-832.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, 1(1), 19-46.
- Depover, C., & Quintin, J-J. (2011). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. Dans C. Depover, B. Le Lièvre, D. Peraya & J-J. Quintin, *Le tutorat en formation à distance* (pp. 29-38). Bruxelles : de Boeck.
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D. Quintin, J-J. & Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. *Education & Formation*, e-294, 31-42.
- Deschênes, A.-J., & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. TELUQ : Université à distance de l'UQAM.
- Deschryver, N. (2009). Apprentissage collaboratif en formation hybride. *Education & Formation*, e290, 79-92.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Galimard.
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 139-158.
- Dessus, P. (2011). Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques. *Distances et Savoirs*, 9(4), 473-492.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et Savoirs*, 8(3), 345-359.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme? Dans A. Taurisson, & A. Sentini, (dir.), *Pédagogie.net* (pp. 11-48). Montréal : Montréal Presses.
- Djouad, T. (2011). *Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un environnement informatique d'apprentissage humain* (Thèse de doctorat). Université Lyon.

- Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université: premières approches. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(1), 45-57.
- Duplâa, E. (2004). Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. *Distances et Savoirs*, 2(3), 205-229.
- Duplâa, E., & Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne : Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (2015). Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation. Dans Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp.239-256). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
- Durand, M. & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 14, 47-60.
- Durand, M. & Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et technologie de formation : signification et organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Dyke, G., Lund, K & Girardot, J.-J. (2010). Tatiana, un environnement d'aide à l'analyse de traces d'interactions humaines. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information*, 29(10), 1179-1205.
- Ekwunife-Orakwue, K. C.-V., & Teng, T.-L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78, 414-427.
- Eldevik, S., Ondire, I., Hughes, J. C., Grindle, C. F., Randell, T., & Remington, B. (2013). Effects of computer simulation training on in vivo discrete trial teaching. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 569-78.

- Ellis, R., & Han, F. (2018). Reasons why some university students avoid the online learning environment in blended courses. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(2), 137-152.
- Emmanouilidou, K., Antoniou, P., & Derri, V. (2010). Physical educator's perspectives on instructional methodology of synchronous distance professional development. *Journal of Distance Education*, 11(2), 51-60.
- Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & Formation*, 68(68), 95-108.
- Eneau, J., Simonian, S., & Siméone, A. (2011, juin). *TIC et enseignement universitaire : vers une nouvelle professionnalité enseignante ?* Communication présentée au Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2009). Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et Formation en Education*, 4, 1-18.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artéfact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 4(2), 3-15.
- Fenouillet, F., & Dero, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*, 12(3), 1-20.
- Ferone, G. (2011). Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres. *Recherche & Formation*, 68, 79-94.
- Ferry, B., Kervin, L., Cambourne, B., Turbill, J., Puglisi, S., & Hedberg, J. (2004, Décembre). *Online classroom simulation: The "next wave" for pre-service teacher education?* Communication présentée à la Conférence Beyond the comfort zone : proceedings of the 21st. Perth, Australie.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIème siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 151- 159). Bruxelles : De Boeck.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187.

- Flandin, S., Auby, M., & Ria, L. (2016). À quoi s'intéressent les enseignants dans les exemples en formation ? Étude de l'utilisation par des stagiaires de ressources basées sur la vidéo. *Recherches En Éducation*, 27, 118-133.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéoformation "orientée-activité" : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 179-198). Paris: De Boeck.
- Flandin, S., Leblanc, S. & Ria, L. (2017, juin). *Principes de conception d'environnements numériques de formation et modélisations de l'activité au travail*. Communication présentée au colloque international de didactique professionnelle. Lille, France.
- Fourgous, J.-M. (2012). « *Apprendre autrement* » à l'ère numérique. *Se former, collaborer, innover : pour une égalité des chances*. Rapport de la mission parlementaire. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/124000169/index.shtml>.
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Frayssinhes, J. (2013). *La formation à l'épreuve du numérique. Cyber-espace, cyber-culture, cyber-apprentissage et modes de vie*. Paris : Éducation Permanente.
- Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13(1), 2-10.
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P., & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *Revue Du Conseil Québécois de La Formation À Distance*, 5(1), 59-83.
- Gal-Petitfaux, N., & Roche, L. (2016). L'usage de l'observation vidéo pour analyser la vision professionnelle d'étudiants en Éducation physique au début d'une formation. *Recherche & Éducation*, 15, 133-149.
- Gaudin, C. (2010). *L'alphabétisation visuelle des enseignants novices via la vidéo : analyse de l'activité des formés et des formateurs en formation initiale* (Mémoire de recherche). Université de Toulouse II, le Mirail, France.
- 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* (Thèse de doctorat). Université Jean Jaurès, Toulouse.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.

- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re*, 14(2), 21-50.
- Gaudin, C., Tribet, H., & Chaliès, S. (2016). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussions théoriques à partir d'une étude de cas. *Revue Française de pédagogie*, 193, 5-24.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gebers, E., & Arnaud, M. (2004). Standards et suivi des apprenants. Possibilités offertes pour le suivi des activités des apprenants par les standards du e-learning. *Distances et Savoirs*, 2(4), 451-485.
- Giraud, F., & Simonian, S. (2011). Former et apprendre à distance. *Recherche et Formation*, 68, 9-14.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 115-136). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gounon, P., & Leroux, P. (2009). Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement. *Revue Des Sciences et Technologies de L'information et de La Communication Pour L'Éducation et La Formation*, 16, 1-18.
- Grabinger, R.S. (1996). Rich environments for active learning. In D. H. Jonassen (Ed), *Handbook of Research for Communications and Educational Technology* (pp.665-692). NewYork: Macmillan.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206.
- Guérin, J., Kermarrec, G., & Péoc'h, J. (2010). Conception et mobilisation d'une Boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance : analyse du développement professionnel d'une enseignante stagiaire en EPS. *Éducation et Didactique*, 4(2), 21-40.
- Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*, 14, 1-13.

- Han, F., & Ellis, R. A. (2018). Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning environments. *Internet and Higher Education, 40*, 12-19.
- Henri, F., & Basque, J. (2001). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans F. Henri & K. Lundgren-Cayrol. *Apprentissage collaboratif à distance. Comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels* (pp.30-52). Montreal : Presse de l'Université du Québec.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'auto-détermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Paris Ouest Nanterre. France.
- Horcik, Z., & Durand, M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation: Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités, 8*, 173-188.
- Horcik, Z., Savoldelli, G., Poizat, G., & Durand, M. (2014). A phenomenological approach to novice nurse anesthetists' experience during simulation-based training sessions. *Simulation in Healthcare, 9*(2), 94-101.
- Hotte, R., & Leroux, P. (2003). Technologies et formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour L'Éducation et la Formation, 10*, 1-14.
- Howell, S., Saba, F., Lindsay, N., & Williams, P. (2004). Seven strategies for enabling faculty success in distance education. *The Internet and Higher Education, 7*(1), 33-49.
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 149-154.
- Issenberg, B., McGaghie, W., Petrusa, E., Gordon, D.L., & Scalese, R. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical teacher, 27*(1), 10-28.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie, 102*(1), 55-67.
- Jaillet, A. (2009). Traces et histoires de traces. Dans F. Larose & A. Jaillet (dir.) (éd.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages* (pp. 15-36). Paris : L'Harmattan.
- Jenkins, J., & Veal M. (2002). « Preservice teachers » PCK development during peer coaching. *Journal of Teacher Education, 22* (1), 56-73.

- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). Community of inquiry en e-learning: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education*, 24(2), 1-18.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning: modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education*, 26(1), 1-13.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation & Formation*, e301, 140-147.
- Jézégou, A. (2018). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste : recherche conduite auprès de participants au C-Mooc francophone « Itypa 1 ». *Journal of Distance Education*. 30(1), 1-20.
- Jézégou, C. A., Lameul, G., Bataille, O., & Frétigné, C. (2009, novembre). *Dispositif de formation et dispositions des apprenants : une interface à prendre en compte pour l'efficacité en formation*. Communication présentée au Colloque Efficacité et équité en formation. Université de Rennes.
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie Médicale*, 4(4), 223-234.
- Karsenti, T. (2013). The MOOC what the research says. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(2), 23-37.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants : portrait théorique et pratique. Dans M. Giglio, et S. Boechat Herr (Eds.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp.81-94). Bienne : HEP-BEJUNE
- Karsenti, T., Garry, R., & Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : AUF/RIFEFF.
- Karsenti, T., Garry, R., & Benziane, A. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*. Montréal : AUF/RIFEFF.
- Kaye, A.R. (1987). Introducing computer-mediated communication into distance education system. *Canadian Journal of Educational Communication*, 16(2), 153-166.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.

- Ketele, J. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- Kreber, C., & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131.
- Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2), 1-21.
- Lagase, D. & Charlier, B. (2013, juillet). *Learning support functions: analysis of the variability of students perceptions*. Communication présentée à la conférence ISATT, Teachers and Teaching, Ghent, Belgique.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule-following : obeying rules blindly. *Language & Communication*, 23(1), 45-61.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e301, 99-113.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J., & Carraud, F. (2011). Regards croisés de chercheurs praticiens sur le dispositif de formation hybride FORSE: comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne? *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 8(1-2), 81-91.
- Lameul, G., Trollat, A.F., & Jézégou, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon : Chroniques Sociales.
- Lameul, G., Villiot-Leclercq, E., Douzet, C., Docq, F. (2014). Démarche d'exploitation des résultats et diffusion auprès des acteurs de l'enseignement supérieur. *Education & Formation*, e-301, 123-136.
- Lapostolle, G. (2013). *Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche. Rapport d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Université de Bourgogne.
- Lapostolle, G., Grisoni, P., & Solomon Tsehaye, R. (2013). Le pilotage par l'État de la formation des enseignants du début des années 1990 à nos jours et ses incidences sur le métier de formateur. *Phronesis*, 2(4), 37-49.

- Laugier, S. (2009). *Wittgenstein : les sens de l'usage*. Paris : Vrin.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris : Vrin.
- Laugier, S., & Chauviré, C. (2006). *Lire les recherches philosophiques de Wittgenstein*. Paris : Vrin.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Le Blanc, G. (2002). *Canguilhem et la vie humaine*. Paris : PUF.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles : Éditions du Passant
- Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris : Vrin.
- Leblanc, S. (2011, mars). *Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées. Effets sur l'activité en formation*. Communication présentée au *Colloque international INRP "Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives"*.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11(2), 143-171.
- Leblanc, S. (2015). Usages de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. Dans : Luc Ria éd., *Former les enseignants au XXIe siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 203-213). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur
- Leblanc, S., & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. Dans G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 255-265). Bruxelles: De Boeck.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction platform based on modeling of beginning teachers' activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2), 40-51.
- Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard & A. Tiberghien. *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA* (pp.63-94). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- 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.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Recherche et formation. *Recherche & Formation*, 70, 47–60.

- Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, 68, 139-152.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(1), 11-21.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de La Communication Pour L'Éducation et la Formation*, 18, 1-20.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Journal International de Recherche En Éducation et Formation*, 1(1), 65-78.
- Lebrun, M., Docq, F., & Smidts, D. (2009). Claroline, an internet teaching and learning platform to foster teachers' professional development and improve teaching quality: first approaches. *AACE Journal*, 17(4), 347-362.
- Lebrun, M., Docq, F., & Smidts, D. (2010). Une plateforme Internet pour former les enseignants. *Éducation & Formation*, e294, 95-103.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R. et Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation & Formation*, e-301, 1-20.
- Lecloux, S., & Mons, D. (2014). Introduction. *Diabetes Care*, 37(1), 2-3.
- Legrand, D. (2007). Pre-relective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583-599.
- Lehéricy, D. (2013). Les interactions en ligne comme moyen d'autoformation : le cas d'un réseau social d'enseignants débutants en stage. *Frantice*, 6, 53-65.
- Lemaire, P. & Glikman, V. (2016). Travaux collectifs à distance et mobilisation des apprenants : l'exemple d'un diplôme d'université en ligne. *Distances et médiations des savoirs*, 14, 1-15.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Lesourd, F. (2009). Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. Dans S-M Kim et C. Verrier (dir.), *Le plaisir d'apprendre à l'université* (p. 91-101). Bruxelles : De Boeck.
- Lévy, J.-F. (1999). État de l'art sur la notion de compétence. Rapport de recherche, INRP.

- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs de formation et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-158.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Lisowski, P. M. (2010). L'e-tutorat. *Actualité de la Formation à Distance*, 220, 43-57.
- Livet, P. (1993). Théorie de l'action et conventions. Dans P. Ladrière, P. Pharo, & L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat* (pp. 291-319). Paris: CNR.
- Loke, S-K., Blyth, P. & Swan, J. (2012). In search of a method to assess dispositional behaviours: The case of Otago Virtual Hospital. *Australian Journal of Educational Technology*, 28(3), 441-458.
- Lund K. & Mille A. (2009). Traces, traces d'interactions, traces d'apprentissages, définitions, modèles informatiques, structurations, traitements et usages. Dans Marty J.-C. et Mille A. (Eds.), *Analyse de traces et Personnalisation des EIAH, Traité Informatique et Systèmes d'Information* (pp. 21-56). Paris : Lavoisier - Hermes.
- Luo, G., Liu, E.-Z., Kuo, H., & Yuan, S. (2014). Design and implementation of a simulation-based learning system for international trade. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 203-226.
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur
- Lussi Borer V. & Muller A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Lussi Borer, V., Perrin, N., & Flandin, S. (sous presse) Conception de dispositifs de formation : un nécessaire recours à des postulats, principes, objets et critères. Dans G. Poizat (Ed.), *Vers une nouvelle génération de recherches sur l'activité dans une perspective de formation*. Berne : Peter Lang.
- Macaire, D., Boulton, A., Codreanu, T., & Develotte, C. (2012). How do tutors deliver instruction in the desktop videoconferencing environment? Tutoring practice analysis: Trainee tutors and experienced teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 45-48.
- Magnin, M., & Moreau, G. (2011). Utilisation des Tests de Concordance de Scripts pour l'évaluation en informatique. *Revue Des Sciences et Technologies de L'information et de La Communication Pour L'éducation et La Formation*, 18, 1-17.

- Mailles-Viard Metz, S., & Albernhe-Giordan, H. (2008). Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 5(3), 51-65.
- Makinster, J. G., Barab, S. A., Harwood, W. S. & Andersen, H. O. (2006). The effect of social context on the reflexive practice of pre-service science teachers : Incorporating a Web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), p. 543-579.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 119, 125-133.
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue Des Sciences de L'Éducation*, 27(2), 403-419.
- Mariais, C. (2012). *Modèles pour la conception de Learning Role-Playing Games en formation professionnelle* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Grenoble. France.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2009). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748.
- Mash, E. J., & McElwee, J. D. (1974). Situational effects on observer accuracy: Behavioral predictability, prior experience, and complexity of coding categories. *Child Development*, 45, 367-377.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Messaoudi, F., & Talbi, M. (2012). FOAD : défis d'une solution prometteuse pour la formation continue des enseignants. *Frantice*, 5, 13-39.
- Meyer, F. (2010). *Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(2), 1-23.

- Meyer, F., Bourque, C., & Lampron, R. (2013, janvier). *Analyse des échanges entre enseignants en formation à distance observant des exemples de pratique sur vidéo Contexte Problématique*. Communication présentée au 25ème colloque de l'ADMEE. Fribourg, Suisse.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et Évaluation En Éducation*, 35(2), 9-38.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning - l'organisation apprenante*. Paris : Editions d'Organisation.
- Moore, M.G. (1980). Independent study. In R. D. Boyd, Apps, J. W., & Associates (Eds). *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16-31). San Francisco : Jossey-Bass.
- Moore, M.G. (1997). Theory of transactional distance. In Keegan, D., *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M.G., & Anderson, W. (2003). *Handbook of distance education*. Mahwah : Laurence Erlbaum Associates Publisher.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education : a system view*. Bermont, CA : Wadsworth.
- Morge, L. (2009, octobre). *La simulation croisée pour accéder aux connaissances professionnelles didactiques locales (LPCK) acquises par l'expérience*. Communication présentée au 6^{ème} rencontres de l'ARDIST, Nantes, France.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 29(1978), 4-26.
- Mouton, J., & Flandin, S. (2017). Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée activité. *Le formateur face à l'activité et son analyse : enjeux, écueils et perspectives*, 17(1), 149-170.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & Formation*, 68, 15-30.
- Natriello, G. (2005). Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of education. *Teachers College Record*, 107(8), 1885-1904.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- Nissen, E., & Henze, K. (2013). Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique. *Les Langues Modernes, Apprendre*, 4, 129-141.

- Nizet, I., & Meyer, F. (2016). Inverser la classe : effets sur la formation de futurs enseignants. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 32(1), 1-15.
- Nyssen, A.-S. (2005). Simulateurs dans le domaine de l'anesthésie. Études et réflexions sur les notions de validité et de fidélité. Dans P. Pastré. & P. Rabardel (Eds.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 269-283). Toulouse : Octarès éditions
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et Savoirs*, 9(4), 565-590.
- Pastorini, C. (2010). *Le sens de la perception chez Wittgenstein*. Repéré à [http://www.dogma.lu/pdf/CP- WittgensteinPerception.pdf](http://www.dogma.lu/pdf/CP-WittgensteinPerception.pdf).
- Pastré, P. (1995). Problèmes didactiques posés par les simulations. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 44-53.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67(3), 163-178.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Peltier, C. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève* (Mémoire de recherche). Université de Genève, Genève.

- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscopia*, 4(3), 200-204.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8, 2-17.
- Peraya, D., Batier, C., Boumghat, L.-F., Bouraoui, K., Daouas, T., Eid, C., ...Vincke, G. (2015). Déployer un dispositif de formation connectiviste : analyse d'usages d'un côté à l'autre de la Méditerranée. Dans P. Bonfils, P. Dumas & L. Massou, *TICE et multiculturalités. Usages, publics et dispositifs* (pp.29-47). Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Peraya, D., & Bernard, C. (2015). Déployer un dispositif de formation connectiviste : analyses d'usages d'un côté à l'autre de la méditerranée. Dans P. Bonfils, P. Dumas & L. Massou, *TICE et multiculturalités. Usages, publics et dispositifs* (pp.29-47). Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi? Comment? *Éducation & Formation*, e301, 16-34.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012, mai). *Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions?* Communication présentée au congrès international de pédagogie universitaire, Québec.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2012, février). *Typologie des dispositifs de formation hybrides: configurations et métaphores*. Communication présentée au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Université Trois-Rivières, Québec.
- Peraya, D., Viens, J., & Karsenti, T. (2002). Introduction : formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue Des Sciences de L'Éducation*, 28(2), 243-263.
- Poellhuber, B., Racette, N., & Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence web. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9, 1-2.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris : PUF.

- Quintin, J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sciences et Technologies de L'information. Pour l'Éducation et la Formation*, 15, 1-23.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). Concevoir pour les genèses instrumentales. Modèles du sujet pour la conception, dialectiques activité développement. Toulouse : Octarès éditions.
- Rall, M. & Dieckmann, P. (2005). Simulation and patient safety. The use of simulation to enhance patient safety on a system level. *Current Anesthesia and Critical Care*, 16(5), 273-281.
- Réné, L. (2012). *La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication* (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille III, France.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA : Addison-Wesley Publishing Co.
- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle. *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp.325-333). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. Dans P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, (pp.107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle - Établissement formateur et vidéoformation*. France : De Boeck.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L., & Rouve, M.-E. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » : trajectoires, activités et identités. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 244-259). Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.

- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 105-120.
- Rogalski, J. (2007, juin). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire international, La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Université Paris 8, Paris.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388-414). Oxford: Basil Blackwell Publishers.
- Rosemberg, M.J. (2001). *E-learning: strategies of delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Rosselle, M., Caron, P., & Heutte, J. (2014, mars). *Prémisse d'une typologie et des principales dimensions d'un cadre de description pour les MOOC*. Communication présentée à la Conférence JOCAIR. Paris, France.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38-51.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Saujat, F. (2008). Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ? *Dossier XYZep*, 32, 1-8.
- Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs*, 5, 1-17. Repéré à <https://journals.openedition.org/dms/629>.
- Savarieau, B., & Daguet, H. (2013). L'introduction des « classes virtuelles » synchrones, un moyen de renforcer la qualité de l'accompagnement en formation d'adultes ? *frantice.net*, 6, 107-118.
- Savarieau, B., & Daguet, H. (2014, juin). *La classe virtuelle : Une substitution médiatique de l'enseignant ou une remédiation technologique ?* Communication présentée au Colloque international Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau, Paris.
- Sawhney, A., & Mund, A. (1998, décembre). *Simulation based construction management learning systems*. Communication présentée au WinterSimulation Conference.

- Schaeffer, J. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Seago, N. (2004). Using video as an object of inquiry mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education: Advances in research on teaching* (pp. 259–285). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Seferdjeli, L., Bailly, M-C., Flandin, S., Goudeaux, A., Durand, I., & al. (2017, septembre). *Fonder la conception d'un environnement de formation sur l'analyse du travail : le cas de techniciens en radiologie médicale*. Communication au Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française. Toulouse, France.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.
- Siemens, G. (2005). Connectivism : A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Simonian, S. (2008). Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 5(3), 36-50.
- Simonian, S., & Manderscheid, J. (2011). Formation à distance et hybridation. *Recherche & Formation*, 68, 121-124.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Smith, D., McLaughlin, T., & Brown, I. (2012). 3-D Computer Animation vs. Live-Action Video: Differences in Viewers' Response to Instructional Vignettes. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 41-54.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tan, S., Turgeon, A. J., & Jonassen, D. H. (2001). Develop critical thinking in group problem solving through computer-supported collaborative argumentation : a case study. *Journal of Natural Ressources and Life Sciences Education*, 30, 37-49.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris : PUF.
- Teutsch, P., Bourdet, J.-F., & Gueye, O. (2004). Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. *L'Enseignement Supérieur et l'Industrie*, 1, 1-8.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42(2), 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. (1999). Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques. *Revue Française de Pédagogie*, 128(1), 163-166.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Trevitt, C., Stocks, C., & Quinlan, K. M. (2012). Advancing assessment practice in continuing professional learning: toward a richer understanding of teaching portfolios for learning and assessment. *International Journal for Academic Development*, 17(2), 163-175.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2014). Penser les usages du numérique à l'université pour professionnaliser les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement à partir d'une théorie de la formation. *Revue TransFormations*, 11, 52-63.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2017). Conception d'un dispositif hybride de formation à partir d'une théorie de la formation : étude de cas exploratoire. *Dossier des Sciences de l'Éducation*, 38, 111-130.
- Triby, E. (2007). La distance en formation : une proximité tenace. Dans E. Triby et E. Heilmann (dir.), *A distance. Apprendre, travailler, communiquer* (pp. 77-89). Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Tricot, A & Amadiou, F. (2017). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Tu, C., & McIssac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- van Es E., & Sherin M. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- Vantourout, M., & Maury, S. (2006). Quelques résultats relatifs aux connaissances disciplinaires de professeurs stagiaires dans des situations simulées d'évaluation de productions d'élèves en mathématiques. *Revue Des Sciences de L'Éducation*, 32(3), 759-782.
- Varela, F.-J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éd. du Seuil.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et Didactique*, 6(1), 47-68.

- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2001, Mai). *Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance*. Communication présentée au Colloque Analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation. Montréal, Québec.
- Verquin-Savariau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. La lettre de mission comme outil d'ajustement et de régulation. *Phronesis*, 3(1-2), 49-57.
- Veyrac, H. (2017, septembre). *L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par des chefs d'établissement*. Communication présentée au 52ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Présent et Futur de l'Ergonomie, Toulouse, France.
- Veyrac, H. (2018). *Les analyses coopératives du travail pour éclairer les effets de l'activité des professionnels de l'éducation* (HDR non publiée). Université Bourgogne Franche-Comté, France.
- Winnicott, D-W. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard
- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1992). *Les cours de Cambridge 1932-1935*. Mauvezin : TER.
- Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittorski, R. (2012). Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 28(1), 1-11.
- Yung, B., & Yip, V. (2010, février). *Towards a model of effective use of video for teacher professional development*. Communication présentée à l'International Seminar, Professional Reflections, National Science. Learning Centre, NewYork.
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 1, 19-35.
- Zaccà-Reyners, N. (2005). Contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. *Fiction et typification*, 5, 1-21.

Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *International Journal of Research and Studies*, 27(2), 454-462.

Résumé

Encore majoritaires, les modèles de formation professionnelle menés en présentiel sont de plus en plus « bousculés » par d'autres modèles exploitant des outils d'enseignement en ligne (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). L'association de ces modèles a permis l'émergence de dispositifs dits « hybrides » de formation (DHF) fondés sur l'alternance entre des activités de formation menées soit en présentiel, soit en autonomie à distance sur une plateforme conçue à cet effet (Jézégou, 2014). L'étude de la littérature du domaine laisse toutefois apparaître que peu de travaux interrogent la nature de la conception des DHF et des retombées sur l'activité des formés et des formateurs y étant impliqués.

Cette thèse s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste dont l'objet central est l'étude de la construction du sujet professionnel en formation (Chaliès & Bertone, 2017). La recherche à visée transformative dont elle rend compte, explore les effets de la scénarisation d'un DHF, conçue à partir de postulats empruntés à une théorie de la formation d'adultes (Bertone & Chaliès, 2015), sur l'activité conjointe de tuteurs de stage novices ayant la responsabilité d'enseignants stagiaires et de celle d'un formateur universitaire.

Les résultats de l'étude montrent que la structuration des activités singulières de formation déployées au sein du DHF a permis aux tuteurs novices de progressivement engager des capacités de signification, d'analyse et de réalisation simulée de l'activité de conseil pédagogique. Alors même que c'était là le fondement de l'hypothèse de recherche, les résultats soulignent toutefois qu'il n'a pas été possible de constater d'apprentissage effectif en fin de formation. Cette thèse ouvre néanmoins de nouvelles perspectives technologiques en termes de conception de dispositifs hybrides de formation professionnelle.

Mots clefs : Formation hybride ; Théorie de la formation ; Activité de formation ; Apprentissage à distance ; Professionnalisation ; Anthropologie culturaliste

Abstract

Arrangements for the activities of trainees in a training hybrid system and impact on their professional activity: a case study as part of the training of field tutors of trainee teachers

Face-to-face vocational training models, although still predominant, are increasingly being "shaken up" by other models using online teaching tools (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). The combination of these models has led to the emergence of "hybrid" training systems (HTS), which alternate autonomous platform-based distance learning activities and classroom training activities (Jézégou, 2014). The literature review on the matter reveals that few studies question the nature of the design of HTS and the impact on the trainees' and trainers' activity involved.

This thesis is part of a research program conducted in cultural anthropology whose central objective is the study of subject construction in professional training (Chaliès & Bertone, 2017). This transformative research explores the effects of developed scenarios of an HTS based on assumptions borrowed from a theory of adult education (Bertone & Chaliès, 2015), with the joint activity of novice cooperating teachers as being responsible for preservice teachers and a university supervisor.

The results of the study shows that the structuring unique training activities deployed within the HTS has enabled novice cooperating teachers to gradually develop the capacity for meaning, analysis and simulated implementation of the pedagogical advisory activities. While this was the basis of the research hypothesis, the results underline that it was not possible to observe any effective learning at the end of the training. Nevertheless, this thesis opens up new technological perspectives in terms of the design of hybrid vocational training scheme.

Keywords : Hybrid learning ; Training theory ; Training activity ; Distance learning ; Professional development ; Cultural anthropology.