



UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE
ÉCOLE DOCTORALE ED 356
UNITE DE RECHERCHE UR 4671 ADEF

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : COGNITION, LANGAGE, ÉDUCATION

Spécialité : Sciences de l'Éducation

FILIPPI Pierre-Alain

Les ressources psychosociales comme instruments de reprise
du pouvoir d'agir : le cas de formateurs d'enseignants en
ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation

Soutenue le 12/03/2020 devant le jury :

Frédéric SAUSSEZ	Affiliation	Rapporteur
Thierry PIOT	Affiliation	Rapporteur
Sylvie MOUSSAY	Affiliation	Examineur
Serge LEBLANC	Affiliation	Examineur
Frédéric SAUJAT	Affiliation	Directeur de thèse
Christine FELIX	Affiliation	Co-Directrice de thèse

A Chiara,

Un peintre apprenti demandait à son maître "Quand dois-je considérer que mon tableau est fini ?"

Et le maître répondit : "Quand tu pourras le regarder avec surprise, en te disant : C'est moi qui fais ça ?".

Jean-Paul Sartre

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à celles et ceux qui m'ont supporté, aux deux sens du terme, dans le quotidien de ce projet depuis 4 années. Un premier immense et chaleureux merci à Magali, qui a accepté d'alourdir sa charge pour alléger la mienne, qui a compris mon projet et l'a si bien soutenu.

Merci à ma Chiara, qui avait 14 ans quand j'ai commencé et qui en aura 18 dans 5 jours... Et entre temps, elle aura été parfaite, je suis si fier... quoi dire de plus !

Merci à mes parents de gènes et de cœur pour vos encouragements et la confiance que vous me portez et m'apportez, à mon frère et ma sœur et leurs familles, à Oriane, à Marie-Jeanne. Et à Madeleine et Bruno, toujours dans mon cœur. C'est si précieux.

Je remercie également Frédéric et Christine, d'abord pour avoir cru en moi, en mon projet pour l'avoir accompagné et soutenu. Je suis fier d'être un petit ergapien, même si on ne le dit plus ainsi !

Un second remerciement spécial pour Christine, il y a 6 ans nous ne nous connaissions pratiquement pas et pourtant tu as « embarqué » dans cette thèse avec moi avec générosité et bienveillance. Tu m'as, de plus, montré le chemin et mis sur la voie pour devenir un chercheur bien au-delà de cette thèse, le chemin n'est pas terminé.. J'espère, avoir été un bon apprenti... Dès que le vent soufflera... !

Merci Mariagrazia pour ton soutien et tes précieux conseils... que j'aurais du écouter plus souvent ! Et à Jean-Claude pour ses encouragements et sa confiance.

Merci aux collègues de l'aventure, Brigitte, Véronique, Jean-Yves, Julien, Malek et Pierre de m'avoir accepté et d'avoir partagé cette histoire. J'entends et j'ai entendu vos voix si souvent en transcrivant... !

Merci également aux collègues et ami de l'ESPE, « du terrain » et d'ailleurs ! Pour leur soutien et leurs encouragements. Je vais en oublier, il faudra alors que je m'excuse mais tant pis : Merci à Bernard, Fabrice, Laurent, Sophie, Perrine, Bruno, Françoise, Denis, Agnès, Emmanuelle, Karina, Joachim, Axelle.... et tous les autres !

Merci aux doctorants et chercheurs d'Ergape et des programmes CLAEF et ODE pour votre soutien, merci au pôle numérique pour vos conseils, William, Didier, Solange.

Enfin, merci à Sylvie Moussay, Frédéric Saussez, Thierry Piot et Serge Leblanc d'avoir accepté de constituer ce jury, j'en suis très honoré et j'espère en être digne.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	9
<hr/>	
PREMIERE PARTIE : Entre réformes institutionnelles et avancées scientifiques : Quelles conséquences sur le travail des formateurs ?	15
<hr/>	
Chapitre 1 : La formation des enseignants dans une perspective historico-culturelle	16
1 L’histoire des réformes structurelles de la formation des enseignants	16
1.1 La création des IUFM pour unifier les structures	18
1.2 La réforme dite de « la masterisation »	19
2 Les effets de ces réformes sur le travail des formateurs d’enseignants	21
2.1 A l’IUFM, le formateur entre dans un mouvement vers la professionnalisation	21
2.2 Avec la masterisation le formateur redevient enseignant	22
3 La création des ESPE au cœur d’une réforme ambitieuse...	24
3.1 L’ambition d’une alternance intégrative soutenue par un tutorat mixte	25
4 ... au bilan contrasté	27
4.1 Des recommandations comme des injonctions à des pratiques collectives	27
4.2 Une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en œuvre	28
5 Synthèse contextuelle	30
Chapitre 2 : Le travail des formateurs universitaires dans le suivi des stages	33
1 Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?	33
2 Que font les formateurs universitaires dans le suivi des stages ?	35
2.1 Tutorat, conseil ou accompagnement ?	35
2.2 Du tutorat individuel ...	37
2.3 ... vers les tutorats collectifs, une évolution des modèles	40
3 Comment le font-ils ?	42
3.1 Avec quelle visée de formation ?	42
3.2 Avec quel modèle de formation ?	45
3.3 Avec quel usage de l’observation ?	48
4 Synthèse scientifique	52
Présentation de la recherche	56
1 La prescription de la mission de référent ESPE	57
2 Le TD délocalisé	58
3 La place du TD délocalisé dans la formation	60
<hr/>	
DEUXIEME PARTIE : Préréquis théoriques et méthodologiques	62
<hr/>	
Présentation de notre ancrage théorique	63
Chapitre 1 : Concept d’activité et perspectives développementales	66
1 Le concept d’activité	66

1.1	L'activité, source de plusieurs conflits	66
1.2	De l'activité humaine selon Leontiev au pouvoir d'agir	67
1.3	Les modèles de l'activité en ergonomie	69
2	Le développement selon le cadre de la psychologie historico-culturelle	72
2.1	La loi du développement humain	72
2.2	Apprentissage et développement dans la zone de développement le plus proche	73
2.3	L'activité langagière, un instrument au service du développement de la pensée	75
2.4	Les organisateurs du développement de l'activité	76
2.5	Le développement de la dimension psychosociale du travail comme une ressource	77
2.6	Le développement au sein d'un métier	79
Chapitre 2 : Les prescriptions et les situations professionnelles		81
1	Les prescriptions dans le milieu de travail des référents ESPE	81
1.1	Les différents types de prescriptions	81
1.2	Effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail	82
1.3	Le travail des référents à l'épreuve des prescriptions descendantes et remontantes	85
2	Le TD délocalisé, une situation professionnelle	86
2.1	Définition analytique de la situation comme « environnement »	87
2.2	Analyser l'activité de travail au sein de situations professionnelles	88
Chapitre 3 : Concepts méthodologiques		89
1	Intervention ergonomique, approche clinique et recherche	89
2	Une intervention-recherche en milieu de travail	91
3	Transformer pour comprendre, l'apport de la clinique de l'activité	93
4	La méthodologie des autoconfrontations	94
4.1	La constitution du groupe d'analyse	94
4.2	La phase des autoconfrontations	95
4.3	La phase de retour au collectif	96
5	Difficultés et dilemmes	97
Problématique de recherche		100
<hr/>		
TROISIEME PARTIE : Dispositif de l'intervention-recherche		103
<hr/>		
Présentation générale de l'intervention-recherche		104
1	Quelques principes méthodologiques	106
1.1	Une méthodologie mixte	106
1.2	Contextualisation de la recherche	107
Chapitre 1 : Une phase exploratoire pour formuler un diagnostic		108
1	Objets d'étude de la phase diagnostique	108
1.1	Méthodologie d'étude de la prescription	109
1.2	L'immersion dans le milieu de travail	109
1.3	L'enquête par questionnaire	110
2	Le recueil des données en phase diagnostique	111
2.1	Les TD délocalisés	111
2.2	Les entretiens post TD délocalisés	111
2.3	Les questionnaires	112
3	Traitement des données issues de la phase exploratoire	116

3.1	Transformation des matériaux en données de recherche	116
Chapitre 2 : La phase d'intervention		119
1	Entrer par les difficultés du métier	119
2	La préparation collective de l'intervention	119
2.1	Les participants	119
3	Le statut différent de l'observation en phase d'intervention	122
4	Les situations spécifiques de l'intervention	123
4.1	Les TD délocalisés filmés en début d'intervention (2016)	123
4.2	Les TD délocalisés filmés en fin d'intervention (2018)	124
4.3	Les retours au collectif	125
5	Les autoconfrontations	126
5.1	Les autoconfrontations simples	127
5.2	Les autoconfrontations croisées	128
5.3	Un dilemme pour l'intervenant-chercheur entre les phases d'autoconfrontation	128
6	Traitement des données issues de l'intervention	129
Chapitre 3 : La phase de recherche		132
1	Traitement des données pour la phase de recherche	132
1.1	Transcription des données	132
2	Analyse des données de recherche	134
2.1	L'identification des difficultés et dilemmes individuelles en ACS	134
2.2	Suivi du devenir individuel et collectif des difficultés et dilemmes	136
QUATRIEME PARTIE : Les résultats à visée exploratoire et compréhensive		138
Chapitre 1 : Les résultats issus de la phase diagnostique		140
1	Etude de la prescription	140
1.1	Une prescription stabilisée en deux temps	140
1.2	L'analyse des documents prescripteurs	142
1.3	La prescription du TDD : un organisateur / désorganisateur de la tâche ?	146
2	Le TDD analysé à partir des questionnaires	148
2.1	Qui sont les référents ESPE en 2014-2015 ?	148
2.2	Quels TD délocalisés font-ils ?	149
2.3	Trois formats de TDD avec des différences notables	153
2.4	Les apports des questionnaires pour le diagnostic	160
3	Deux cas cliniques dans le 1^{er} et le 2nd degré	160
3.1	Premier cas : parcours Professorat des écoles	161
3.2	Second cas : parcours Mathématiques	162
3.3	Conclusion des études de cas	164
4	Les apports de la phase diagnostique pour l'intervention	166
Chapitre 2 : Les résultats compréhensifs en début d'intervention		168
1	Des dispositifs inspirés d'anciennes modalités	168
1.1	A partir de la visite-conseil	168
1.2	A partir de l'observation d'experts en situation	172
1.3	Un TDD d'un format nouveau en EPS	176
2	Les difficultés et dilemmes des référents	178

2.1	En lien avec les conditions réelles de mise en œuvre du prescrit	179
2.2	En lien avec l'efficacité du TDD dans la formation	183
2.3	En lien avec la mise en œuvre de l'alternance et du tutorat mixte	189
2.4	En lien avec l'activité du référent divisée entre piloter et former	193
Synthèse intermédiaire		197
<hr/>		
CINQUIEME PARTIE : Les résultats à visée transformative et développementale		202
<hr/>		
Chapitre 1 : Deux exemples de développement		203
1	Un TD improvisé provoque un apprentissage « en accéléré » chez Pierre	203
1.1	Un développement de son activité de conception ?	205
1.2	L'émergence de nouveaux buts à l'origine d'une transformation complète de son TDD	206
1.3	Un second développement de Pierre ?	208
1.4	Le développement de son activité de formateur au-delà du contexte du TDD	212
2	Brigitte débordée par une dispute professionnelle en TDD	213
2.1	L'identification d'un double développement de son activité	215
2.2	L'exposition aux pairs comme ressource pour une nouvelle efficacité	217
2.3	L'émergence d'une question de métier	219
2.4	Brigitte s'engage dans une perspective de reconception	220
2.5	Un renversement complet de ses cours à l'ESPE	222
3	Ce que nous révèlent les cas de Pierre et Brigitte	224
Chapitre 2 : Développement collectif et individuel des référents ESPE		227
1	Une prescription dé-sorganisatrice	227
1.1	L'élaboration de nouveaux buts pour l'action	228
2	Une situation de travail complexe « avec » et « pour » autrui	234
2.1	La prise de conscience d'une division du travail	235
2.2	Le référent seul pilote du TDD	238
3	Le travail collectif peut être source de dissensus	240
3.1	L'amorce d'un développement dans les propos de Julien	242
3.2	L'écart aux prescriptions, une source de controverses ?	243
Chapitre 3 : L'évolution des dispositifs TDD		247
1	Le dispositif de Brigitte en 2018	247
2	Le dispositif de Pierre	249
3	Le dispositif de Julien en décembre 2018	251
4	Le dispositif de Jean-Yves en novembre 2018	253
5	Conclusion sur les transformations des TDD	254
Synthèse intermédiaire		256
<hr/>		
SIXIEME PARTIE : Visées épistémiques et perspectives		261
<hr/>		
Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE		262
1	Une prescription en exterritorialité	262
2	Une double perte de pouvoir d'agir	264
2.1	Les référents dans un usage débutant du genre professionnel	266

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir	267
1 Le processus de développement du pouvoir d'agir des référents	267
1.1 Le double effet du débat de normes.	267
1.2 Les ressources psychosociales comme instruments de la reprise du pouvoir d'agir	269
1.3 Des différences de développement	270
2 La nouvelle activité du référent, une activité de service ?	271
3 L'émergence d'un nouveau genre, une évolution du genre professionnel, ou... ?	273
Les effets de l'intervention-recherche sur l'apprentissage et le développement	275
1 L'intervention-recherche, toute une histoire	275
1.1 Les effets de la phase de diagnostic	276
1.2 Les effets du premier retour collectif en janvier 2017	277
1.3 Les temps collectifs, des instruments du développement ?	279
1.4 L'ACC comme moyen de recomposer le genre ?	281
1.5 La conception d'un instrument pour le travail des référents	284
2 L'intervention pour accompagner les changements ?	286
<hr/> Conclusion, limites et perspectives	<hr/> 288
Bibliographie	296
Table des illustrations	322
Schémas	322
Figures	323
Extraits	323
Tableaux	324
Tableaux de retranscription d'extraits issus du verbatim	325
Annexes	327
Annexe 1 : Prescription nationale du stage et du tutorat mixte (extrait)	328
Annexe 2 : Réunion des recteurs Prescription du tutorat mixte Avril 2014. (extrait)	329
Annexe 3 : Fiche technique du TD délocalisé. Décembre 2014.	331
Annexe 4 : Guide d'entretien post TDD. Phase de diagnostic.	333
Annexe 6 : exemple de synopsis. TDD. Phase de diagnostic	334
Annexe 7 : Questionnaire adressé aux tuteurs	335
Annexe 8 : Questionnaire adressé aux stagiaires	340
Extraits du verbatim liés au document principal	345
Résumé	355
Abstract	356

Introduction

Le monde de l'éducation est qualifié d'irréformable par l'actualité, mais qu'en est-il exactement? En 10 ans, depuis la fin des IUFM¹, les structures de formation des enseignants débutants auront connu, la mastérisation pendant 4 ans, les ESPE² pendant 5 ans et depuis la rentrée 2019-2020, les INSPE³. Un formateur en poste depuis moins de 10 ans a vu à la rentrée scolaire et pour la quatrième fois son « école » changer de nom, d'organisation, de public, de contenus, etc. Jamais depuis sa création, la formation des enseignants n'a connu une telle permanence du changement (Dugué, 2010). Quelles sont les conséquences pour les personnels qui y travaillent? Avec l'arrivée des IUFM et le rapport Bancel (1989), les enseignants qui forment les futurs enseignants sont qualifiés pour la première fois de formateurs. Or, derrière ce qualificatif se trouve une rupture, celle d'un professionnel qui doit rompre avec les habitus de l'enseignant. Sans réel statut, sans faire l'unanimité, une culture professionnelle s'est pourtant installée dans le petit monde composite (Lang, 2002) des formateurs IUFM en vingt ans. Par la suite, trois réformes vont « réorganiser » leur activité professionnelle : l'intégration à l'université (2005), la mastérisation de la formation (2009) et la rénovation des concours. Au fil de ces réformes, dans son activité quotidienne, le formateur est redevenu un enseignant qui note des productions d'étudiants, qui évalue des compétences et valide un master en même temps qu'il forme à un métier. Derrière cette évolution « le formateur que les IUFM avaient contribué – ou commencé – à façonner et, dans une certaine mesure à légitimer, se désagrège » (Lapostolle, 2013b).

Dans cette période, de 2010 à aujourd'hui, le constat est massif : aucune réforme de la formation n'a réellement atteint son objectif, former efficacement les futurs enseignants à affronter la complexité croissante de leur métier (Gauthier, 2013; Lantheaume, 2017; Lapostolle, 2013a; Lapostolle et al., 2013; Perez-Roux, 2012a, 2014; Piot & Marcel, 2017; Turpin, 2017). Au gré de l'alternance politique, chaque réforme va réorienter, voire inverser le mouvement des réformes engagées précédemment. Dans cette même période, alors que les formés passent, des formateurs restent dans cet incessant changement de paradigme de formation. La question, assez peu posée jusqu'ici, est de comprendre comment, dans ce contexte, les formateurs vont, malgré tout, s'efforcer de construire une efficacité, élaborer et mobiliser des ressources, y compris des ressources psychosociales (De Gasparo & Van Belleghem, 2013; Van Belleghem et al., 2013), pour faire face à ces difficultés et répondre, à la suite des précédentes, à la nouvelle demande de « refondation » impulsée par la réforme de 2013.

¹ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

² Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

³ Institut Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation.

Ce travail de recherche vise à produire des connaissances sur la façon dont les formateurs d'enseignants, exerçant dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, parviennent à travailler dans ce contexte de réformes permanentes. Sur quelles ressources et par quels moyens parviennent-ils, d'une réforme à l'autre, à composer avec les tâches renouvelées qui leur sont imposées ? Comment parviennent-ils, d'un artefact prescriptif à l'autre, à mettre en œuvre une prescription qui, « bien qu'elle soit la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire du pays » (Amigues, 2016, p. 16), se met en place, dans ce mouvement perpétuel de changement, « par une réforme profonde et à marche forcée » (Espinassy & Felix, 2015, p. 405) ? Comment prennent-ils à partie le parti pris de l'organisation du travail, selon l'heureuse formule d'Astier (2007). Pour répondre à ces questions, nous n'étudierons pas l'ensemble des tâches que doivent accomplir les formateurs des ESPE. Nous nous intéresserons aux effets de ces réformes sur la transformation de leur travail dans le cadre de l'introduction d'une prescription emblématique de cette refondation, l'accompagnement de l'alternance intégrative par un tutorat mixte à travers un dispositif spécifiquement mis en place par l'ESPE d'Aix-Marseille où se déroule notre étude, le TD délocalisé.

Nous attendons de ces analyses qu'elles permettent de mieux comprendre le réel de l'activité des formateurs qui sont les opérateurs de première ligne de cette refondation.

Dans un monde où « le travail se voit mais l'activité ne se touche pas du doigt » (Clot, 1999; Hubault, 1996), nous inscrivons cette recherche dans une démarche d'analyse ergonomique et clinique de l'activité. A la fois pour déterminer les processus à l'œuvre dans le développement de l'activité des formateurs lorsqu'ils la reconçoivent en contexte de transformation et pour montrer comment, collectivement, ces formateurs, en faisant de leur travail un objet de pensée et d'interlocution, sont en mesure de transformer leurs pratiques de formation dans un milieu associé et aménagé (Saujat, 2007) en vue de mieux comprendre le processus de conception continuée dans l'usage des réformes au sein du travail « ordinaire ». Plus précisément, comprendre comment se remodèle leur activité, en identifiant les organisateurs de son développement, pourrait contribuer à appréhender autrement les conditions d'appropriation des réformes dans ce milieu de travail.

Dans ces conditions, les orientations de notre recherche visent à :

- Comprendre précisément comment les formateurs d'enseignants se sont appropriés la réforme en vue de concevoir et de mettre en œuvre le tutorat mixte à travers le TD délocalisé, le nouveau dispositif qui les relie au travail « sur le terrain » dans l'accompagnement de l'alternance
- Analyser le travail de ces formateurs au plus près de son contexte de réalisation et dans la complexité de son opération
- Proposer aux formateurs engagés dans l'étude d'installer, sur une longue durée, un milieu *extra-ordinaire* pour y produire une nouvelle activité en vue de saisir leur activité *ordinaire* au travail et d'en provoquer un développement

- Saisir en quoi et comment ce double mouvement, celui de la réforme puis celui que nous avons provoqué, a engendré des transformations sur le travail des référents

Pour ce faire, nous avons mobilisé un cadre théorique nous permettant de saisir l'activité humaine en situation de travail et les dynamiques à l'œuvre dans son développement. Nous nous sommes essentiellement appuyés sur le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, 2003 ; Saujat, 2002) et ses fondements dans la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1934). Nous avons également sollicité d'autres ergo-disciplines (Daniellou, 1996) et la didactique professionnelle complémentirement (Pastré, 2011).

Notre cadre méthodologique s'organise autour d'une intervention-recherche en milieu de travail selon une approche clinique de l'activité (Clot, 2006a) afin de nous donner les moyens de comprendre et d'agir dans et sur les lieux du travail des formateurs en vue de leur transformation. Pour y parvenir, nous avons mobilisé le cadre méthodologique de autoconfrontation. Cette intervention-recherche s'est déroulée en deux parties distinctes dans le temps. Nous avons procédé dans un temps long à une phase de diagnostic qui a touché l'ensemble des formateurs puis à une phase d'intervention-recherche qui a donné la possibilité d'un suivi longitudinal de six formateurs. Notre méthodologie articule une dimension quantitative qui, par l'utilisation de questionnaires à grande échelle, contribue à enrichir la phase diagnostique et orientera l'intervention, et une dimension qualitative qui, à partir du processus d'intervention-recherche, va permettre le suivi de ces six formateurs par la constitution d'un collectif de travail afin de provoquer et d'accompagner le développement de ces professionnels.

Ce que montrent nos résultats, c'est que les difficultés rencontrées par tous les partenaires, et en première ligne les formateurs d'enseignants eux-mêmes, ne proviennent pas de l'origine « ex-IUFM » des personnels, contrairement à ce que souligne le bilan fait par le recteur Filâtre dans une publication en 2017. Elles proviennent plutôt de l'absence d'accompagnement de la mise en œuvre d'un modèle de formation très nouveau en rupture avec les modèles précédents, par une formation *ad hoc* de ces personnels.

Ainsi, l'enjeu de notre thèse est triple, épistémique, transformatif et formatif. Epistémique, par les connaissances qu'elle produit sur les organisateurs de l'activité des formateurs, dans ce contexte particulier, et sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre des situations de formation. On peut mesurer le chemin qu'il reste encore à parcourir pour que la formation des enseignants débutants constitue un véritable levier efficace en vue d'instrumenter leur professionnalité naissante. Transformatif, par l'entremise du dispositif d'intervention-recherche qui provoque et accompagne le développement des formateurs engagés au sein de celui-ci. Et enfin formatif, par la possibilité de former, à plus grande échelle, les formateurs d'enseignants sur les bases de l'analyse de leur activité réelle. Ce qui, dans le contexte où nous sommes, avec une

nouvelle réforme de la formation des enseignants, est de nouveau une question d'actualité.

Par ailleurs, cette thèse vient s'inscrire dans un cheminement professionnel personnel dans lequel le travail des enseignants, les réformes et la recherche ont joué un rôle prépondérant. Nous allons brièvement le retracer afin de permettre au lecteur de mieux comprendre le choix de notre objet de recherche et son organisation. Nous présenterons ensuite la structure générale de ce document.

Cheminement professionnel personnel

Ce parcours a débuté comme enseignant, Professeur des Écoles, dans une classe de Cours Préparatoire, implantée dans des quartiers très défavorisés de Marseille. Dans ce contexte, nous mesurons assez rapidement le besoin de formation spécifique sur les difficultés que rencontrent ces élèves, tout particulièrement dans l'apprentissage de la lecture et la construction de stratégies de travail efficaces. Ces difficultés, tant du point de vue des élèves que du nôtre en tant qu'enseignant démunis pour organiser de manière efficiente ce milieu d'enseignement et d'apprentissage, mettent inévitablement à l'épreuve notre formation initiale d'enseignant. Dans une période scolaire agitée par les débats sur les méthodes de lecture, mais en-a-t-il été autrement un jour en France, nous rejoignons opportunément un projet de recherche-action (Catroux, 2002) qui débute, coorganisé par l'INRP et l'AFL⁴, et dans lequel nous nous inscrivons durant trois années. Cette première initiation va à la fois nous aider dans notre pratique pédagogique mais également constituer une première intronisation à une forme de recherche participative.

Toujours préoccupé par ces questions de formation, nous rejoignons, par la suite, la formation initiale des enseignants en collaborant comme tuteur de terrain avec l'IUFM d'Aix-Marseille pendant plusieurs années en tant qu'opérateur de première ligne des réformes successives. Une décennie plus tard, nous débutons comme formateur à temps plein à l'ESPE au moment où les IUFM leurs cèdent la place. Comme précédemment, ce sont les débuts difficiles en ESPE, dans un contexte agité par les réformes passées à marche forcée, génératrices d'incertitude, qui nous conduisent à rejoindre un collectif de formateurs -le GCIEF- puis au sein de celui-ci, à initier ce travail de doctorat dans l'équipe ERGAPE sur les transformations du métier de formateurs d'enseignants. Ce Groupe de Conception et d'Intervention dans les Environnements de Formation (GCIEF) est fondé en 2014 et piloté par Christine Felix. Il se compose d'une trentaine de formateurs préoccupés et mis en difficulté par la réforme. Ce groupe vise, entre autres choses, à redonner du pouvoir d'agir aux formateurs ESPE. Pour y parvenir, le GCIEF va se constituer comme un collectif de travail qui se propose de mettre en commun les questions que se posent les formateurs exerçant à l'ESPE et les solutions qu'ils s'efforcent

⁴ Institut National de la Recherche Pédagogique et Association Française pour la lecture. La recherche s'intitule « Les usages experts de l'écrit au cycle 2 ».

de se donner pour faire face à la nouvelle organisation de la formation initiale. Le dialogue établi entre pairs, voire la controverse à propos de *manières de faire*, tant du point de vue des échecs que des solutions pour tenter de faire face aux difficultés identifiées collectivement, vont nous servir de fil rouge et permettre, en s'inscrivant dans l'histoire de ce collectif, de constituer la première pierre de notre travail de recherche.

C'est ce projet de recherche, qu'ont accepté d'accompagner Christine Felix et Frédéric Saujat. Ce document, qui en est le résultat, est composé de six parties.

Plan de la thèse

Dans la première partie, nous exposerons les enjeux actuels de notre recherche en revenant, dans une perspective historico-culturelle, sur les grandes réformes des structures de formation initiale des enseignants et des effets produits par ces réformes sur les formateurs qui y exercent. Nous compléterons cette première partie par une revue de littérature internationale, essentiellement issue des pays francophones et d'Amérique du Nord, pour y dresser un état des lieux sur le travail des formateurs d'enseignants novices dans leurs missions de suivi et d'accompagnement des stages « sur le terrain ». La contextualisation de notre projet de recherche et une première exposition de sa problématique s'accompagneront d'une présentation de la prescription du dispositif que nous avons retenu dans le cadre de cette recherche, le « TD délocalisé ».

Dans la deuxième partie, nous présenterons les présupposés théoriques et méthodologiques à partir desquels nous définissons les bases de cette recherche. Elle s'inscrit dans le courant de l'analyse ergonomique de l'activité, repose sur la psychologie historico-culturelle fondée par Vygotski et sur la théorie de l'activité de Leontiev (1975) et s'appuie sur d'autres ergo-disciplines comme l'ergonomie constructive (Falzon, 2013) pour la mobilisation des ressources psychosociales comme ressources favorables au développement (Van Belleghem et al., 2013). Nous avons également eu recours à d'autres disciplines comme la clinique de l'activité et la didactique professionnelle (Mayen, 2012; Pastré, 2013).

Dans la troisième partie, nous faisons une présentation empirique de notre méthodologie. Nous y présentons l'intervention-recherche dans son intégralité en scindant celle-ci en trois grandes phases : la phase de diagnostic, la phase d'intervention proprement dite et la phase de recherche qui clôt celle-ci. Nous décrivons au sein de chacune de ces phases l'étude, le recueil et le traitement des données.

Nous avons choisi de distinguer dans la présentation de nos résultats deux grandes périodes. Bien entendu, ce partage n'est pas aussi lisible dans la réalité, nous en avons conscience. Dans la quatrième partie, nous présentons donc une première série d'analyses et de résultats sur les effets de la refondation de la formation sur le travail des formateurs. Nous en tirons une première série de conclusions, par exemple les complications

produites par le changement des prescriptions au bout de trois mois qui a désorganisé les premiers TD délocalisés élaborés par les formateurs.

Dans la cinquième partie, nous traitons principalement des effets de l'intervention. Ce sont des résultats à visée principalement transformative et ils préfigurent, d'une certaine manière, ceux de la partie suivante. Nous avons pisté le devenir des difficultés, que les référents ont mis au jour lors des autoconfrontations simples, sur la durée de l'intervention. Ce qui nous a permis de comprendre le rôle qu'elles ont joué dans le développement de leur activité.

Dans la sixième partie, nous mettons en perspective nos résultats selon une visée épistémique. Enfin, une conclusion clôture ce travail, nous en présentons les limites et des perspectives de recherche et de formation.

PREMIERE PARTIE : Entre réformes institutionnelles et avancées scientifiques : Quelles conséquences sur le travail des formateurs ?

Cette première partie est constituée de deux chapitres et de la présentation de notre recherche.

Le chapitre 1 replace, dans une perspective historico-culturelle, la refondation de la formation initiale des enseignants de 2013 dans son contexte, au regard des grandes réformes de la formation initiale des enseignants. Nous relevons également dans la littérature les effets de ces réformes sur les formateurs qui exercent au sein de ces structures de formation. Nous présentons également les grandes lignes de la mise en place des ESPE, ses ambitions initiales et quelques éléments de bilan déjà connus.

Le chapitre 2 fait un état des recherches internationales sur le travail des formateurs d'enseignants des établissements universitaires quand ils forment les enseignants novices dans des dispositifs liés au suivi de stage.

Nous exposons notre recherche, par une présentation du dispositif support de notre étude et de sa prescription.

Chapitre 1 :

La formation des enseignants dans une perspective historico-culturelle

1 L'histoire des réformes structurelles de la formation des enseignants

L'histoire de la formation des enseignants depuis la troisième république est marquée par les réformes qui accompagnent les grandes mutations de la société. Leur rythme s'accélère considérablement depuis 1989. La refondation de la formation qui aboutit à la création des ESPE en 2013 met en place une quatrième structure en 24 ans⁵. Avec l'installation prochaine des INSPE en 2020, ce sera la troisième dans les 12 dernières années mais le rythme de ces changements n'a pas toujours été ainsi.

Nous pouvons distinguer deux périodes de réformes. La première, jusqu'à la création des IUFM, est caractérisée par la stabilité des structures dans le temps, exception faite de la période de la seconde guerre mondiale, et par des réformes qui s'inscrivent dans une continuité. La création des IUFM constitue le point final de cette période dont l'objectif a été de structurer l'organisation du système scolaire en France.

A compter de la fin de ceux-ci, la seconde période est caractérisée par une logique d'accélération et de discontinuité des réformes. Une structure chasse l'autre et les nouvelles prescriptions s'inscrivent comme autant de ruptures avec les précédentes. Cet enchaînement de transformations brouille la perception des effets formatifs de la formation initiale dans le milieu professionnel. « Si l'on tient compte également des controverses sur les conceptions des formations à assurer et leur place dans les cursus, internes au système scolaire, mais aussi dans la sphère publique, on ne peut s'étonner de la faible durée d'existence de la plupart des dispositifs institués, car les convictions ministérielles quant à la nécessité d'une formation professionnelle pour les maîtres ont été fragiles et changeantes » (Chapoulie, 2019, p. 166).

Les changements de modèles de formation engagent des transformations structurelles qui sont autant d'orientations différentes des politiques éducatives, conséquences de visions controversées du métier d'enseignant dans l'alternance du pouvoir politique en

⁵ Les structures séparées de formation (Ecoles normales, Mafpen...) puis l'IUFM, la « mastérisation » au sein des IUFM puis l'ESPE.

France. Dans son histoire la plus récente, de 1980 à nos jours, les réformes s'articulent régulièrement avec des recommandations issues d'organismes internationaux (plans OCDE Éducation 2010, 2020, 2030) ou des orientations européennes (accords de Bologne en 1999), votes au parlement européen...). Notre propos n'est pas d'en faire une critique ou un récapitulatif exhaustif mais de comprendre les conséquences de ces ruptures, au moment où elles se produisent, en ayant en perspective le travail des formateurs qui exercent dans ces structures et dans ce contexte en permanente évolution.

Les publications des historiens de l'éducation soulignent, de la fin du 19^{ème} siècle à nos jours, la récurrence de certains sujets dans la justification des réformes. Nous en identifions cinq en relation avec notre objet d'étude, pris dans 150 ans d'histoire, qui se produisent quand une réforme se profile :

- Toutes les structures de formation des enseignants subissent de fortes critiques avant leur transformation
- Le calendrier des réformes de la formation des enseignants est corrélé à celui des grandes orientations de la société. « Les formations évoluent et se transforment sur fond d'enjeux politiques et sociaux de première importance » (Grandière, 2015, p. 139)
- Les controverses renaissent sur la place de la dimension professionnelle dans la formation des enseignants débutants par rapport à celle des savoirs académiques et à l'universitarisation. (Dugast, 2014; Gauthier, 2013; Prost, 2014)
- La hausse du niveau d'étude requis pour devenir enseignant. Dans la continuité du baccalauréat obligatoire, l'universitarisation de la formation des enseignants est une volonté persistante depuis 1968 (Bourdoncle, 2014)
- Les politiques de recrutement des enseignants sont rediscutées. Par la remise en question des contenus et le positionnement des concours de recrutement par rapport à la formation initiale (Grandière, 2015)

Nous allons, plus précisément, nous intéresser aux trois derniers changements⁶ : La création des IUFM, le passage à la mastérisation et la mise en place des ESPE.

⁶ Avant l'INSPE qui ne sera effectif qu'après la publication de cette recherche.

1.1 La création des IUFM pour unifier les structures

La loi d'orientation de l'Éducation du 10 juillet 1989 crée les IUFM. Ils succèdent à des institutions séparées à la culture spécifique et à l'identité forte (Lang, 2002). Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ENI), les centres pédagogiques régionaux (CPR) et les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), qui formaient, chacune, des enseignants pour des niveaux ou des filières spécifiques. « Les IUFM ont eu pour but de décloisonner la formation des maîtres » (Guglielmi, 1998, p. 2). À leur création, les IUFM sont une véritable mutation de la formation des enseignants. Pendant que les enseignants du primaire, formés dans les écoles normales, se constituent une culture du premier degré au regard des 200 ans d'histoire de sa polyvalence, les enseignants du second degré ne reçoivent qu'une préparation à la matière enseignée.

Le processus de réunification des structures de formation qui conduit aux IUFM répond à trois grandes préoccupations (Gonnin-Bolo, 2003, p. 69) :

- Satisfaire aux exigences d'une nouvelle professionnalité
- Rationaliser et unifier les lieux et institutions de formation
- Construire une culture commune et redorer l'image d'une profession en lui donnant une image plus unifiée et plus positive

La création des IUFM s'est effectuée en deux étapes. D'abord, trois IUFM ont été créés dans trois académies en 1990, avant une généralisation en 1991. Les prescriptions nationales ont été rares dans un premier temps laissant une conférence des directeurs d'IUFM rassembler des questions, problèmes et solutions proposées localement. Le Ministère a produit les décrets par la suite. Pour Cornu (2015), cette méthode de prescription originale est « intéressante même si elle donnait parfois au personnel de l'IUFM une sensation de vertige, comme s'il travaillait sans filet de sécurité ! » (p. 295). Le processus de création des IUFM, même s'il est chaotique selon Prost (1991), vise à donner plus de cohérence à la formation des enseignants. A la fois par l'unification des structures mais aussi avec une formation qui ambitionne d'articuler des contenus disciplinaires et une préparation professionnelle. Pour Lantheaume (2017), la didactique des disciplines s'est affirmée avec la création des IUFM. Les établissements ont, de plus, eu l'ambition d'installer une culture commune par des modules spécifiques. Ce qui ne s'est pas fait sans difficultés et a parfois été abandonné localement.

Une réforme dans un mouvement supranational

Selon Tardif (2017, p. 6), une dimension politique supranationale en matière de formation des enseignants débute à la fin des années 1980. Ce projet se traduit par la mise en place de normes et de référentiels qui visent la professionnalisation du métier d'enseignant et s'accompagnent de l'instauration de référentiels de compétences. Ces réformes, « visent moins à développer les dimensions et les cultures des métiers de l'enseignement et de la formation, qu'à construire une nouvelle professionnalité qui engage individuellement des praticiens responsables, autonomes et réflexifs dans une

rationalisation de leurs pratiques en vue de leur optimisation » (Saujat et al., 2016, p. 236). Ces politiques « ont également conduit à peu près partout en Occident à des réformes profondes de la formation des enseignants et des institutions qui en avaient traditionnellement la charge. L'IUFM est créé dans ce mouvement international. Avec cette réforme, c'est donc le travail des agents scolaires et surtout le travail des enseignants qui est au cœur des plus récentes réformes des politiques éducatives » (Tardif, *op. cit.*, p. 6).

Les IUFM, dans leurs vingt années d'existence, n'ont pas été l'objet d'un consensus tant politique que pédagogique comme le décrit Monin (2015) dans sa note critique de l'ouvrage de Prost. L'auteure précise que l'existence des IUFM « a fait l'objet de tensions qui n'ont cessé de rebondir, et les ministres qui se sont succédé n'ont eu de cesse de tenter de réformer leurs orientations [...] et que les nombreuses voix anti IUFM se sont élevées contre une pensée pédagogique normalisée accusée d'hypothéquer la formation » (p.114). Pour autant, « il est assez paradoxal que, tout au long des 20 années, il y ait eu une satisfaction générale parmi les étudiants, ainsi que de fortes critiques, mais des rapports très positifs ont été écrits sur les IUFM bien que les débats idéologiques n'aient pas cessé » (Cornu, 2015, p. 299).

1.2 La réforme dite de « la masterisation »

Une lecture de la réforme à l'échelle européenne

En concevant les programmes Éducation et Formation 2010 puis 2020, l'Union Européenne, cherche à se donner les moyens de remédier à la crise de l'emploi des jeunes par un accroissement de leurs connaissances, compétences et de l'expérience professionnelle en vue de faciliter leur entrée sur le marché du travail. Avec cette visée, mieux former les enseignants est devenu un enjeu majeur (Cros, 2005). Cette volonté s'accompagne de la transformation de leur formation initiale. Le conseil de l'UE préconise que « la formation des enseignants soit basée sur des recherches pédagogiques sérieuses » (Conseil de l'Union Européenne, 2014, p. 3).

Les axes de réforme identifiés par l'union européenne sont :

- L'harmonisation des programmes de formation pour tendre vers une société du savoir. L'OCDE recommande des étapes de la formation initiale et de la formation professionnelle des enseignants plus étroitement connectées « pour élaborer un système d'apprentissage et de formation plus cohérent pour les enseignants » (OCDE, 2005, p. 11).
- Un partenariat université-écoles à repenser. Pour l'UE, il s'agit d'une formation qui entremêle un haut niveau universitaire et une prise directe avec les pratiques professionnelles. « C'est le modèle de l'enseignant professionnel qui est privilégié » (Paquay & al, 1996 *in* Escalié, 2019, p. 14). Dans ce partenariat les universités ont un rôle majeur à jouer. « Il conviendrait de consolider les liens entre les formateurs d'enseignants, les enseignants en exercice, le monde du travail et d'autres sphères

d'activité, [...] pour veiller à ce que les programmes de formation pour les enseignants reposent sur des faits concrets et établis sur une bonne expérience des salles de classe »⁷.

La mise en place de la masterisation en 2010 en France

C'est la seule réforme qui n'a pas changé le nom de l'organisme de formation. Pourtant, sous couvert d'améliorer le niveau de la formation, celle-ci a sonné le glas du modèle de formation IUFM. Pour Perez-Roux (2012b), elle modifie radicalement les orientations prises lors de la création des IUFM. La masterisation est motivée par la recommandation récurrente d'ancrer davantage la formation sur les pratiques de terrain et de l'adosser à la recherche. Elle s'opérationnalise selon trois axes :

- En 2008, le gouvernement décide que le diplôme de master est obligatoire pour participer aux concours de recrutement⁸. Le contenu des 2 années à l'IUFM est organisé simultanément autour de la préparation d'un master et de la préparation au concours. L'instauration d'un master modifie aussi les règles d'évaluations pour les formateurs et pour les étudiants. Ce changement « modifie le rapport que les étudiants ont à ces contenus » (Lapostolle et al., 2013, p. 44). Ils se rapprochent plus de la position d'étudiants que de professionnels qui se préparent à un métier.
- La rénovation des concours de recrutement modifie le statut des enseignants nouvellement recrutés. Il n'y a plus d'enseignants stagiaires. En effet, préalablement à cette réforme les modalités sont différentes. L'IUFM prépare pendant un an des étudiants recrutés au niveau de la licence à obtenir le concours. Une fois reçus, ils alternent entre des périodes de stages et de formation et l'état les rémunère en tant que fonctionnaires stagiaires.
- L'intégration des IUFM dans l'université. La réforme qui intègre les IUFM à l'université les rend dépendants des décisions du conseil d'administration de celle-ci alors qu'ils étaient relativement autonomes précédemment.

Nous allons, dans le paragraphe suivant, aborder les effets que ces deux réformes ont produit sur les formateurs d'enseignants qui exerçaient dans ces structures au moment des réformes.

⁷ Communication au Conseil et au Parlement européen, 2007, p16.

⁸ Décret n°2009-913 à 918 du 28/07/2009.

2 Les effets de ces réformes sur le travail des formateurs d'enseignants

2.1 A l'IUFM, le formateur entre dans un mouvement vers la professionnalisation

Issus de structures différentes, les formateurs des IUFM appartiennent à des catégories professionnelles différentes : ils sont maîtres formateurs du premier degré, enseignants du secondaire (certifiés ou agrégés), ou enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs des universités) voire intervenants extérieurs venus d'horizons divers. Ils sont recrutés ou détachés de leurs établissements, et apportent chacun leur expertise dans un domaine particulier. Ces formateurs interviennent pour assurer des formations dans les disciplines de l'enseignement primaire ou secondaire, mais aussi en philosophie de l'éducation, en psychologie de l'enfant, en sociologie de l'éducation, etc.

« Venus d'horizons divers, selon des parcours très variés, ces formateurs ignorent généralement les autres secteurs du système éducatif. Leur connaissance du terrain, leur culture universitaire d'origine, leur cursus professionnel sont très hétérogènes. Les salaires et les obligations de service sont également variables. Dès leur création, les IUFM étaient ainsi porteurs de disparités. Cette idée d'un regroupement s'est très vite avérée utopique » (Gauthier, 2013, p. 67).

Pour autant le rapport Bancel (1989) fait apparaître pour la première fois dans les prescriptions en France le terme de « formateur » pour la formation des enseignants et l'associe au processus de professionnalisation en indiquant le « caractère professionnel de l'activité du formateur ». Il définit également le cadre dans lequel celui-ci doit se développer. « C'est d'un enrichissement mutuel de professionnels d'horizons, de cultures, et de compétences divers, constitué de praticiens et d'universitaires, que devra émerger une nouvelle « professionnalité », celle du « formateur » (Lapostolle, 2013a, p.41). Ce qui traduit une volonté de rassemblement de ce monde composite (Lang, 2002).

La volonté de transformer le métier d'enseignant s'inscrit dans la prescription de changer les pratiques des formateurs par la création et la diffusion de nouvelles normes (Lantheaume, 2017). Des textes institutionnels vont exprimer ce souhait d'une profession de formateur, en l'incitant à opter pour des modalités moins scolaires de son enseignement. « Pour assurer la cohésion de la formation et dégager le temps nécessaire au travail personnel, on donnera une place suffisante aux modalités de formation autres que cours, TP, TD : stages, ateliers, travail en petits groupes, tutorat... »⁹.

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 1992.

Pour autant, avec le mouvement de professionnalisation et cette injonction à former autrement, le travail des formateurs d'enseignant entre dans une nouvelle ère.

Des travaux de recherche contemporains à la mise en place des IUFM s'interrogent sur cette professionnalisation à partir de sa définition même.

Le formateur d'enseignant est-il un professionnel ? « Oui, s'il a des compétences et une expertise *spécifique*¹⁰, s'il a une identité de *formateur* et non pas d'enseignant, s'il appartient à un corps de formateurs d'enseignants caractérisé par des savoirs propres et une déontologie » (Altet et al., 2002a, p. 263). Cette définition selon les critères anglo-saxons de la profession conduit ces auteurs à « douter de l'existence d'un métier autonome : ceux qui forment les enseignants remplissent souvent cette fonction en marge de leur métier d'enseignant » (*idem*).

Les années IUFM vont cependant contribuer à une professionnalisation des formateurs sur un plan au moins. Lapostolle (*op. cit.*) parle d'un mouvement de professionnalisation 10 ans après la création des IUFM. Il est porté par la construction d'une culture commune consécutive à l'instauration de formations des formateurs, internes aux IUFM et de formes différentes d'un IUFM à l'autre. Le premier abord relativement homogène des formateurs IUFM est un indicateur de réussite de ce mouvement même s'il comprend de nombreux clivages internes et ancrés dans des cultures différentes selon l'origine des formateurs entre le 1^{er} degré, le 2nd degré et l'enseignement professionnel. L'auteur incite à la prudence sur la généralisation de ce mouvement.

2.2 Avec la masterisation le formateur redevient enseignant

Pour Perez-Roux (2012), Lapostolle (2013a,b) et Grosstephan (2015), cette réforme déconstruit certains repères individuels et collectifs.

Pour les formateurs d'IUFM, le passage du modèle IUFM à l'enseignement dans un master s'accompagne d'un paradoxe. Pour Lapostolle, là où la professionnalisation engageait un processus de déscolarisation de leur enseignement, le rapport à la note et le concours à préparer pour les étudiants du master renforcent « la forme scolaire » (2013a, p. 45). Le manque de lisibilité et visibilité de cette réforme produit un brouillage identitaire, une crise de sens et fait apparaître des signes de souffrance au travail chez les formateurs (Perez-Roux, *op. cit.*, p. 52). Pour Lapostolle « il semble bien que le formateur redevienne enseignant même si sur le fond il reste imprégné de son histoire professionnelle récente » (*op. cit.*, p. 46). La masterisation conduit à un cloisonnement des situations de formation et à un affaiblissement des collectifs de travail (Tavignot et al., 2017).

Certaines décisions des directions ont marqué un trait de fracture entre les formateurs issus du premier et second degré et les enseignants chercheurs comme, par exemple, au

¹⁰ En italique dans le texte original.

sujet de l'encadrement des mémoires. La décision de ne les attribuer qu'aux formateurs universitaires a exacerbé ce sentiment (Grosstephan, *op. cit.*).

Cette fracture statutaire entre les formateurs produit *in fine* un jugement différent de cette réforme comme le décrit Perez-Roux : « Les formateurs du second degré, lient leurs difficultés à leur statut et à une remise en cause de leur légitimité, certains envisagent de quitter la formation, d'autres d'entreprendre un travail de recherche, les formateurs de terrain du premier degré regrettent la perte du lien institutionnel avec l'employeur et un sentiment de relégation des stages de terrain. Enfin bien que critiques sur certains points, les enseignants-chercheurs sont les plus favorables à cette réforme dans la mesure où elle leur permet, notamment en didactique, de dispenser avec plus de légitimité un savoir universitaire tout en s'adossant aux apports de – et en développant – la recherche. Cette revendication, jusqu'alors peu entendue dans les logiques dominantes au sein des IUFM, trouve à présent un nouvel espace d'expression. » (*op. cit.*, p. 55).

Perez-Roux émet l'hypothèse que la période de mutation vécue par les formateurs peut constituer une épreuve au sens de Martuccelli. « Les formateurs sont confrontés à des logiques concurrentes qu'il s'agit de faire « fonctionner » ensemble : « La notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances » (Martuccelli, 2006 *in* Perez-Roux, *op. cit.*, p. 42). Cette épreuve augmentée par « la cécité-surdité des décideurs institutionnels (tant sur le plan national que local) : cécité qui donne à certains formateurs le sentiment que 20 ans de formation en IUFM (et de compétences) sont balayés par une réforme impossible à tenir ; surdité face à ce qui se vit au quotidien et qui doit être réglé à l'interne sans réel cadrage national. Cette perception semble se conjuguer avec un double mutisme : celui des individus qui n'osent pas dire ce qui les affecte dans leur relation au travail ; celui des collectifs qui n'ont plus le temps de se mettre en marche et laissent chaque individu gérer seul ses propres déstabilisations. » (*idem*, p. 57).

Au moment où s'annonce la création des ESPE, les équipes de formateurs sont en ordre dispersé, affectées par le changement précédent et marquées par le sentiment de mensonge institué dû aux « distorsions communicationnelles, effacement des traces du passé de la formation, rationalisation des choix politiques, etc. Ce mensonge institué (Dejours, 1998) peut aussi être relayé localement par les responsables de l'Université de tutelle qui constituent la nouvelle autorité » (Perez-Roux, 2012b, p.58). Dans l'histoire de la formation des enseignants, les formateurs des ESPE sont un cas unique pour le moment. En si peu de temps, il n'y a jamais eu autant de réformes de la structure de formation.

3 La création des ESPE au cœur d'une réforme ambitieuse...

Par son article 68, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 confie aux ESPE la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation. Ainsi créées, ces écoles, ont la responsabilité d'un enjeu majeur de la loi de refondation de l'école de la République, celui de réussir la transformation du modèle de formation des enseignants. Elles mettent en place le Master Mention « Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF). Leur création s'accompagne de discours volontaristes « à ce grand défi qui est lancé à l'université, ma réponse est claire : il s'agit de former autrement et de former mieux, et pas seulement les futurs enseignants. La formation des enseignants sera d'autant plus efficace qu'elle se nourrira de la rénovation pédagogique de l'enseignement supérieur. »¹¹ Et d'une formule, en guise de slogan, « enseigner est un métier qui s'apprend » destinée à décentrer la formation initiale des savoirs académiques. L'arrêté du 27 août 2013¹² fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters MEEF. Il positionne les concours de recrutement à la fin du second semestre du master et une formation en alternance organisée par l'ESPE qui se déroule la seconde année du master pour les lauréats (article 14). Selon Escalié (2019), on peut résumer les principaux enjeux de la refondation avec quatre objectifs :

- Renforcer l'attractivité du métier
- Mieux former les néo-enseignants
- Accompagner leur entrée dans le métier
- Les retenir avec une évolution de la carrière plus stimulante

La loi de refondation de l'école ne s'est pas limitée à la formation initiale des enseignants et des personnels d'éducation. Cependant, nous n'aborderons ici que les aspects qui concernent la mise en place de l'alternance intégrative et du tuteur ESPE en formation initiale des enseignants et personnels d'éducation. L'ambition de tenir ensemble un haut niveau universitaire et l'expérience de la classe invite à une formation qui doit se penser différemment des modèles traditionnels de l'université. L'invitation à rapprocher les formateurs d'enseignants des lieux d'exercice du métier et d'autres sphères est une prescription d'une autre manière de former, dirigée au-delà des programmes et des structures. La mise en place du MEEF se déroule sur deux années. En 2013-2014, seul le M1 MEEF est en application, le M2 débute en 2014-2015. Notre sujet se limitant au M2, nous n'aborderons pas le déroulement des stages des étudiants lors du M1. Le suivi des

¹¹ Geneviève Fioraso, Ministre de l'enseignement supérieur et de la Recherche au moment de cette déclaration (12/2012).

¹² <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo#JORFARTI000027905276>

fonctionnaires stagiaires est assuré par un tutorat mixte composé d'un tuteur personnel d'établissement relevant du ministère de l'éducation nationale et d'un tuteur désigné par l'ESPE (article 15). L'opérationnalisation de la réforme fait l'objet d'un second niveau de prescription. Chaque ESPE au sein de son université et par l'intermédiaire d'un dossier d'accréditation précise les contours de son projet et sa spécificité locale. Nous détaillerons cette prescription locale dans la présentation du dispositif support de notre recherche.

3.1 L'ambition d'une alternance intégrative soutenue par un tutorat mixte

Un indicateur de l'ambition portée par la refondation est révélé par l'injonction d'une forme d'alternance intégrative. Cette alternance se définit selon Malglaive (1994), comme « une articulation où les liens entre les lieux de formation et de travail sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux ». Elle est le dispositif valorisé « d'un point de vue à la fois institutionnel et scientifique » de l'alternance (Serres et al., 2019, p. 27). Elle engage concrètement les institutions et les formateurs pour éviter que l'alterné soit isolé dans l'articulation de sa formation. Pour Pentecouteau (2012, p. 5), elle est idéale, « l'idée centrale est qu'il y ait un temps formatif qui se compose dans deux espaces, en interaction l'un avec l'autre. Cette ingénierie ainsi formalisée permet un décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles ».

Pour soutenir cette ambition, la loi a prévu un accompagnement par un tutorat mixte. « L'alternance intégrative repose sur la qualité de l'accompagnement personnalisé du stagiaire, à la fois par un tuteur universitaire et un tuteur de terrain, dans le cadre d'un tutorat mixte celui-ci n'est pas un « double » tutorat [...] En ce sens le tutorat mixte est la clé de voute de la mise en cohérence de la formation¹³ ».

La prescription du tutorat mixte définit les profils et missions spécifiques des deux tuteurs. A ce sujet nous avons noté une différence entre deux textes prescriptifs (en annexe). Entre le texte initial, issu de la réunion des recteurs (04/2014) et la circulaire 2014-080 « Modalités d'organisation de l'année de stage » (06/2014), le descriptif des missions respectives des deux tuteurs a perdu en précision. A titre d'exemple, voici comment est définie la mission du tuteur ESPE dans les deux cas.

¹³ MENESR, 2014, p 5.

- Texte d'avril 2014 : « Le tuteur de l'ESPE est un des enseignants du stagiaire. Il est désigné par le responsable de la formation. Il appartient à l'équipe enseignante intervenant pour la formation, que celle-ci soit assurée par l'ESPE ou une autre composante. Il accompagne le stagiaire durant l'année scolaire et participe à sa formation. Il assure un suivi et un accompagnement pédagogique du stagiaire tout au long de son cursus. Il rencontre de manière régulière le stagiaire pour permettre un aller-retour fécond entre ce qui est appris dans le cadre de la mise en situation dans l'établissement scolaire et les enseignements organisés par l'ESPE. Il établit avec lui les différentes étapes de la rédaction du mémoire. »
- Texte de juin 2014 : « Un tuteur sera ainsi désigné par l'ESPE pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus. »

Dans le second cas, le descriptif de la mission du tuteur ESPE a complètement disparu de la prescription. Cette modification, qui fait disparaître tout cadrage, renforce l'importance de la prescription secondaire au sein de chaque ESPE. En revanche, cette modification entre ces deux documents n'apparaît pas pour le tuteur de terrain (non décrit ici) pour qui la prescription de la mission est restée assez proche d'un document à l'autre.

La prescription de juin 2014 ne précise plus, non plus, dans quelles conditions doit évoluer ce tutorat mixte alors que celle d'avril définissait les contours d'une mission conjointe. L'expression tutorat mixte n'y apparaît qu'une seule fois et de manière laconique : « l'accompagnement du stagiaire sera en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte » (p. 4). Elle constitue le texte de référence.

La mise en place de la refondation de 2013 est accompagnée par un comité de suivi de la réforme, présidé par le recteur Filâtre, de l'académie de Grenoble. Installé pour 3 ans, ce comité s'engage à produire un rapport annuel. C'est en nous appuyant sur ce suivi, sur celui de la commission parlementaire Durand et ceux de l'IGAENR¹⁴ que nous allons mettre en lumière un bilan contrasté de la mise en place des ESPE. A noter que notre recherche se déroule dans la même temporalité.

¹⁴ Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche

4 ... au bilan contrasté

4.1 Des recommandations comme des injonctions à des pratiques collectives

Avant le début du M2, le comité de suivi émet des recommandations (p.7). Sur le sujet qui nous intéresse, nous retenons :

Pour la mise en place de l'alternance « la réforme repose sur un changement de paradigme » :

- Ne pas juxtaposer des savoirs et des compétences, mais les combiner en relation étroite avec les situations d'exercice du métier et avec les finalités pédagogiques et professionnelles
- Articuler savoirs, recherche et pratiques professionnelles, en mobilisant tous les intervenants universitaires et professionnels
- Mieux intégrer les temps et les lieux de formation et développer un accompagnement des étudiants « apprenants-alternants » reposant sur un tutorat mixte et organisé autour d'objets communs liés à l'exercice des métiers du professorat et de l'éducation

Pour les équipes de formateurs chargés du suivi (p.10) :

- Privilégier le travail sur des objets communs qui permettent de décloisonner et de renforcer le continuum éducatif entre les différents degrés et filières de la formation
- Favoriser le travail en équipe dans les lieux de formation
- Renforcer, par des démarches nouvelles, les relations entre les enseignants et enseignants-chercheurs de l'ESPE et des universités et organismes partenaires du projet, les tuteurs, les formateurs des premiers et du second degrés, les services rectoraux, les corps d'inspection pédagogique, les chefs d'établissements et les directeurs d'écoles, mais aussi les organismes de formation et associations partenaires
- Promouvoir les démarches communes d'analyse et d'expérimentation afin d'instaurer davantage de confiance réciproque
- Mettre en place des réseaux de formateurs

Ces recommandations illustrent les attentes qui reposent sur les formateurs. En particulier l'injonction « de démarches nouvelles, de travail en équipes pluri-catégorielles et pluridisciplinaires. La distinction entre savoirs et compétences qu'il ne faut pas juxtaposer mais combiner, ... ». L'ambition est élevée et les enjeux importants.

Le rapport IGAENR de 2015, qui porte sur le tutorat mixte, dresse un « bilan contrasté » de son installation (p. 7). Il va cibler « une source d'incertitude sémantique » sur l'emploi du mot tuteur qui produit de l'« incertitude sur les fonctions réelles des personnels

désignés tuteurs » et qui oblige l'employeur à produire une nouvelle prescription, une « circulaire d'application de ces textes, très attendue sur le terrain – cette circulaire destinée notamment à définir les modalités de mise en œuvre du tutorat (les acteurs, les missions, le tutorat mixte) devrait constituer une sorte de vade-mecum pour les services » (p. 6). Nous pouvons ici nous souvenir de l'évolution de la prescription concernant les tuteurs en 2014 qui a vu « disparaître » les contenus des prescriptions adressées aux tuteurs universitaires.

Le rapport recommande dix préconisations autour de trois compétences concernant les tuteurs. « Anticiper et mobiliser », « Animer, informer et former » et « Evaluer ». Ces préconisations identifient des faiblesses dans la mise en œuvre des tutorats mixtes au niveau national. A la fois du point de vue des structures qui doivent permettre la concrétisation des possibilités d'action des tutorats mixtes et l'information et la formation des deux catégories de tuteurs.

4.2 Une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en œuvre

Le rapport Durand de 2016 alerte en indiquant que « ce qui manque le plus dans la mise en œuvre de la réforme était le temps : [...] le temps de la réflexion et du recul, notamment sur l'offre de formation mise en place jusque-là à marche forcée dans les ESPE » (p.7). Il précise également que « la professionnalisation est encore trop centrée sur la relation stagiaire-tuteur et pas assez sur la qualité alternante propre de la formation, d'où le sentiment pour les stagiaires que les enseignements à l'ESPE ne peuvent pas être réinvestis dans leur pratique » (p.10) ce qui traduit la difficulté de la mise en œuvre réelle de la modalité intégrative de l'alternance.

Ces éléments témoignent une fois encore des effets d'une rupture radicale qui fragilise le travail des équipes sur le terrain et, par conséquent, la réforme engagée. Ainsi nous constatons « historiquement » la répétition d'une méthode de pilotage qui consiste à installer une réforme en rupture avec la précédente modalité de formation. Nous notons une similitude entre l'ambition qui a prévalu au moment de la mise en place des IUFM et celle des ESPE. En effet, rassembler toutes les structures de formation peut s'assimiler à une refondation. Mais là où malgré son départ « chaotique » l'IUFM a eu le temps d'installer ses réformes, la rupture brutale provoquée par l'alternance politique ne le laisse pas aux ESPE. Ces derniers sont remplacés après seulement quelques années d'existence.

Le rapport Durand en 2016, met en garde contre sur cette précipitation et les critiques rapides mais peut-être trop tard. « Aujourd'hui, il s'agit de dépasser le discours « en négatif » sur les ESPE, consistant à préconiser de ne pas reproduire les IUFM et, finalement, de les garder comme « repères » (p.10). Une élection présidentielle plus tard,

à la fin de l'année universitaire 2017, Filâtre dresse un bilan et constate « des difficultés manifestes » sur plusieurs registres :

- Le concept d'ESPE et son positionnement vis à vis de ses partenaires
- Le modèle de formation
- La difficulté à mettre en place un modèle de formation très nouveau en rupture avec les modèles précédents en s'appuyant principalement sur les personnels qui portaient les précédentes approches de la formation et notamment les personnels des ex-IUFM » (Filâtre, 2017, p. 61)

Quelques mois plus tard, la réforme dite « de l'école de la confiance » marquera la fin des ESPE et la mise en place des INSPE.

5 Synthèse contextuelle

Du côté des structures de formation des enseignants :

Cette lecture de la succession des réformes, dans une perspective historico-culturelle, nous permet de distinguer deux périodes dans la temporalité et les modalités des réformes de la formation des enseignants : Dans une première période comprise en la troisième république et la fin des années 80, qui se clôt avec création des IUFM, les structures de formation des enseignants sont stables sur la durée et les changements se font dans la progressivité, si l'on excepte la période de la seconde guerre mondiale. Ensuite, à compter de la fin des IUFM, toutes les réformes s'enchaînent rapidement, au rythme des échéances politiques. *A contrario* de la période précédente, les réformes ne s'appuient plus sur les expériences passées, au contraire chaque réforme marque des ruptures nettes. « Aucun des dispositifs de formation mis en place depuis 1970 n'a bénéficié d'une amélioration progressive, au contraire de ce qui s'était passé à partir des années 1860, pour les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices » (Chapoulie, 2019, p. 167).

Depuis la création des IUFM, une dimension supranationale s'invite dans les orientations des réformes (Tardif, 2017). Cette dimension se retrouve dans la mise en place de normes et de référentiel qui visent la professionnalisation du métier. Les IUFM ont rassemblé toutes les structures de formation publiques qui existaient jusque-là. Leur période n'a pas fait l'unanimité. Cornu (2015) indique que « tout au long des 20 années, il y ait eu une satisfaction générale parmi les étudiants, ainsi que de fortes critiques, mais des rapports très positifs ont été écrits sur les IUFM bien que les débats idéologiques n'aient pas cessé »

La structure suivante, dite de la mastérisation, porte la marque d'une réforme décidée à l'échelle européenne. Elle vise à accompagner l'entrée sur le marché du travail au sein d'une société qui vit une forte crise de l'emploi des jeunes. Elle réforme les IUFM de manière radicale. La structure IUFM est intégrée dans une université, elle devient dépendante des choix de son conseil d'administration et perd son autonomie. La mastérisation déplace les concours de recrutement en fin de master, marquant ainsi la fin du statut d'enseignant stagiaire ; cette place du concours rend la détention d'un master obligatoire ce qui change le rapport des étudiants à la formation. Ils étudient plus pour obtenir un master que pour apprendre le métier d'enseignant (Lapostolle & al, 2013).

La mise en place des ESPE s'est faite dans l'urgence d'un quinquennat électoral qui ne laisse plus le temps d'attendre. Elle s'accompagne d'un discours volontariste mais reproduit le même schéma de mise en place que la mastérisation en faisant table rase des expériences passées. Elle s'accompagne d'une formule qui devient un slogan « enseigner

est un métier qui s'apprend. » Cette réforme vise à restaurer l'attractivité du métier et à mieux former les néo-enseignants, qui sont les principaux reproches faits à la mastérisation, mais elle va également redéplacer les concours en fin de M1, rétablir le statut d'enseignant stagiaires en deuxième année de master et instaurer une alternance intégrative. Cette réforme s'accompagne de la mise en place d'un tutorat mixte, composé d'un tuteur ESPE et d'un tuteur dit « de terrain » qui est un enseignant en poste qui est identifié par ses compétences ou sa certification de formateur. Ce tutorat mixte accompagne l'entrée dans le métier de chaque enseignant stagiaire dans la dimension intégrative de l'alternance. La réforme des ESPE se caractérise par deux niveaux de prescription. Un niveau national qui fixe les grandes orientations et un niveau local qui précise le projet ESPE dans chaque académie. Ce projet est validé par une accréditation. La création des ESPE s'est accompagnée de la création de deux comités chargés d'accompagner la réforme : la commission Filâtre et la commission Durand qui ont chaque année produits des rapports de suivi. Jusqu'en 2017, les rapports de suivi vont faire état d'un démarrage difficile, d'une réforme fragilisée par les conditions de sa mise en place à marche forcée, d'une alternance dont la modalité de mise en œuvre est délicate et montre la fragilité, par l'absence de coordination du tutorat mixte.

Au moment de la rédaction de notre manuscrit, s'annonce déjà la fin des ESPE. L'alternance politique a remplacé les ESPE par les INSPE. L'article de 2017 dans le contexte d'alternance politique change de ton par rapport au rapport de 2016. Il désigne « les anciens formateurs IUFM¹⁵ » dans la liste des responsables de l'échec des ESPE.

Les prescriptions sont les marqueurs des réformes pour l'éducation qui accompagnent l'évolution de la société. Elles vont à l'encontre de l'image publique d'un système scolaire irréformable. Cette installation d'une politique du changement brutal est assumée. Il n'est pas question d'évolution, ni de réforme mais de refondation.

Les effets des réformes sur le travail des formateurs d'enseignants

Sous la bannière IUFM, ils forment un monde composite (Lang, 2002), ils viennent de structures différentes avec des statuts et des spécialités différentes. ils ont l'injonction de se professionnaliser.

Avec la masterisation, on constate une disqualification des formateurs non universitaire pour certaines tâches ou responsabilités confiées aux universitaires. Ce qui fragilise la cohésion d'ensemble entrevue par endroits du temps de l'IUFM. Perez-Roux (2012a) décrit « comme une épreuve augmentée d'une cécité-surdité des décideurs

¹⁵ Cette adresse concerne les formateurs non universitaires.

institutionnels (tant au plan national que local) » l'absence de prise en compte d'un bilan des IUFM.

La mise en place des ESPE s'est effectuée dans un climat encore empreint des dégâts causés par les tensions survenues au moment de la transition entre l'IUFM et la masterisation. Les clivages et le sentiment de mensonge institué décrits par Perez-Roux (2012a) au moment du passage à la mastérisation sont encore vifs. L'injonction de former par l'adossement à la recherche, pré carré des formateurs universitaires dans les ESPE, continue l'accentuation de ces clivages. Elle s'est localement accompagnée de l'injonction pour les formateurs de ne pas « reproduire » leurs pratiques, sous la forme des dispositifs qu'ils avaient mis en œuvre dans leur expérience passée dans leur travail en lien l'accompagnement du stage des enseignants stagiaires. Au moment où s'annonce la création des ESPE, les équipes de formateurs sont en ordre dispersé, affectées par le changement précédent et marquées par le sentiment de mensonge institué dû aux « distorsions communicationnelles, effacement des traces du passé de la formation, rationalisation des choix politiques, etc. Ce mensonge (Dejours, 1998) peut aussi être relayé localement par les responsables de l'Université de tutelle qui constituent la nouvelle autorité » (Perez-Roux, 2012b, p.58).

Le sentiment d'activité empêchée (Clot, 2010) est très présent chez les formateurs « historiques ». Il s'accompagne de replis, de renoncements et d'une forme de fatalisme. Il nous semble au moins aussi pertinent d'attribuer « l'échec » des ESPE à ces conditions qu'aux formateurs eux-mêmes.

Chapitre 2 :

Le travail des formateurs universitaires dans le suivi des stages

Nous limitons notre revue de littérature sur le travail des formateurs universitaires des enseignants novices à la seule mission de tuteur dans le suivi des stages, en lien avec la délimitation de notre objet de recherche.

Nous avons organisé cette revue en reprenant l'une après l'autre les questions posées dans la littérature internationale par Lanier et Little (1986) au sujet des *teacher educators*, les formateurs d'enseignants :

- Qui sont-ils ?
- Que font-ils ?
- Comment le font-ils ?

Ces questions, sont reprises en 2002 par Altet & al dans l'ouvrage « Formateurs d'enseignants ». Elles le sont encore en 2014, lors de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXIème siècle », où Saujat, Saussez et Sève confirment qu'elles restent « toujours d'actualité » (2016, p. 237).

Les travaux de recherches qui sont rassemblés dans ce chapitre s'articulent autour de ces questions mais en les réduisant aux formateurs universitaires (FU) chargés du suivi « sur le terrain » des enseignants stagiaires.

Dans un souci de clarté, nous nommerons stages, les périodes où enseignants novices enseignent dans des établissements scolaires, que nous nommerons ici écoles de manière générique.

1 Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?

Au moment de la création des IUFM, le rassemblement des formateurs issus des structures précédentes constitue un « monde composite » (Lang, 2002) à l'identité encore balbutiante (Snoeckx, 2002). La diversité des formateurs qui le composent se situe à différents niveaux (statut, corps, champ d'intervention, ...). Dans l'exercice du métier, Lang représente cette diversité « sur un continuum organisé entre l'image de l'enseignant expert

*et celle du formateur-chercheur*¹⁶ » (*op. cit.*, p. 110), autrement dit, cette diversité se retrouve également dans l'enseignement prodigué par les différents formateurs.

« Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ? » interrogent Laot et de Lescure (2006, p. 89). La question porte autant sur le public formé, des étudiants plutôt que des adultes déjà en activité, que sur le statut des formateurs, enseignants ou enseignants-chercheurs. Pour Altet, même si les enseignants en formation sont des adultes, les formateurs d'enseignants ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des formateurs d'adultes. « Ils ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (Altet et al., 2002b, p. 10). La culture évoquée par Altet est celle d'une professionnalisation spécifique, bien qu'en construction, des métiers de la formation.

En posant la question dans un autre sens : « Que signifie être un formateur d'adulte ? » Laot et de Lescure se demandent si cette spécificité n'est pas celle d'être coupé de tout métier ou de toute fonction spécifique : « Peut-on être formateur sans être formateur de... ? Ou encore, existerait-il un plus petit dénominateur commun à tous les formateurs de... ? Et où se situerait donc ce plus petit dénominateur commun sinon dans l'acte éducatif ? » (p. 91).

Presque quinze ans plus tard, nous retrouvons ces questions autour de l'identification des formateurs et de leur diversité au sujet des formateurs ESPE¹⁷. En effet, ce monde n'est pas moins composite que celui des IUFM. La création des ESPE s'accompagne d'un mouvement d'universitarisation porté par un recrutement de formateurs universitaires et un non-remplacement des formateurs non universitaires. Ce qui parfois se traduit sur un plan terminologique. Comment nomme-t-on les « formateurs » ESPE ? Sont-ils « tous enseignants » ou « tous formateurs » ou distingue-t-on les « enseignants-chercheurs » des « enseignants » ? Ils sont, localement, nommés enseignants actuellement, mais cette appellation ne fait pas l'unanimité et cette question circule dans le milieu de travail des formateurs ESPE et illustre ce monde composite.

A l'échelle internationale, parmi les FU qui travaillent dans les établissements universitaires de formation initiale des enseignants, tous ne sont pas tous concernés par le suivi des stages. Certains ne souhaitent pas y participer et le font parfois contre leur gré (Lonsdale & Ingvarson, 2003). En France, dans les ESPE, certains FU se déclarent incompetents pour faire un suivi de stage qu'ils jugent chronophage et non reconnu à l'université (Michaud, 2016). Cette partition se passe le plus souvent au regard du passé professionnel du formateur. Est-il originaire « du terrain » ? Se trouve-t-il, le trouve-t-on, légitime pour aller y travailler avec les enseignants novices ? Guibert (2017), à l'issue d'une enquête dans six ESPE, note que les formateurs « constituent un personnel volatile,

¹⁶ En italique dans le texte original.

¹⁷ Tous n'ont pas été recrutés au moment de la création des ESPE. La plupart d'entre eux sont issus des IUFM. Ils sont professeurs agrégés (PRAG), certifiés (PRCE) ou des Ecoles (PREC) affectés dans le supérieur ou enseignants-chercheurs (EC).

recruté sous des statuts différents » (p.131) avec un rapport mitigé au terrain. Cette distinction, inscrite dans le passé professionnel du formateur et dans le lien qui le rattache « au terrain » va partager l'image qui est renvoyée des formateurs. Selon, il est à la fois celui « qui donne du sens à la formation » ou susceptible de « renvoyer à un sentiment d'incompétence pour répondre aux questions concrètes en relation avec le terrain » (*idem*, p.137).

Pour conclure sur cette question du « qui » sont les FU qui travaillent avec le terrain, nous sommes en présence d'une question clivante. Aujourd'hui les FU qui travaillent « sur » et « avec » le terrain au suivi des enseignants novices sont le plus souvent d'anciens professionnels « de terrain ». Ils peuvent être aujourd'hui enseignants ou enseignants-chercheurs, ce n'est pas dans le présent du statut que se situe la partition mais dans leur passé professionnel.

2 Que font les formateurs universitaires dans le suivi des stages ?

Nous avons pensé, avant de voir « ce que font » les FU sur le terrain, qu'il serait utile de mettre au jour les nuances lexicales qui peuvent se glisser entre le tutorat, le conseil et l'accompagnement. Ces trois termes sont parfois employés comme des synonymes.

Les formateurs d'enseignants qui interviennent lors des stages en écoles des enseignants novices voient différents termes qualifier leur action et parfois aussi leur statut¹⁸. Comment se repérer quand il s'agit de formateurs universitaires ? On trouve dans la littérature une distinction entre le tutorat, l'accompagnement et le conseil. Les lignes suivantes visent à définir l'emploi de ces termes.

2.1 Tutorat, conseil ou accompagnement ?

Le tutorat

Pour Barbier (1996, p. 9), le tutorat c'est « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement ». Ce terme, issu de l'anglais, est employé dans le monde du travail depuis les années 80. Le tutorat est assuré par un tuteur auprès d'un novice dans la fonction. Pour Glikman (2011), « en formation d'adultes, le tuteur est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider

¹⁸ Comme le tuteur et le conseiller pédagogique dans le 1^{er} degré par exemple. On parle ici de formateurs issus du terrain.

l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances » (p. 225).

Selon Chaliès et Durand, « le tutorat est une notion large qui désigne l'ensemble des activités réalisées conjointement par des tuteurs et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers » (2000, p. 146).

Le tutorat se définit donc comme un acte adressé d'un expert vers un novice pour contribuer à sa formation et il se déroule en situation, donc sur le lieu du travail.

Le conseil

Selon Serres (2013), le conseil est la dénomination la plus générique. C'est une activité adressée dont le but est d'agir sur la pratique d'un enseignant novice qui débute dans le métier. On peut même considérer qu'elle est triplement adressée : à l'activité de l'enseignant novice, celle de ses élèves et à celle du formateur lui-même. Selon Lhotellier (2001), il ne faut pas réduire les pratiques de conseil à la volonté de rassurer, de suggérer voire de donner des conseils. Il définit le conseil comme « un acte de création d'un dialogue et d'une relation pour permettre la pensée » (p. 2) et il recommande de « tenir conseil » comme « une démarche dialogique, une délibération pour penser et construire les actions et leur sens » (*idem*) selon une démarche méthodique. On peut distinguer le conseil du tutorat par une réduction de celui-ci à un acte dialogique.

L'accompagnement

Pour Paul (2002), l'accompagnement est une nébuleuse sémantique qui selon les auteurs renvoie au conseil ou au tutorat. Roquet décrit une émergence de l'accompagnement dans le domaine de la formation comme une forme renouvelée de l'activité formative due au développement de l'individualisation de la formation (2009). Elle est donc à relier aux concepts de professionnalisation et de compétences.

Pour Paul, en 2009, la nébuleuse représente dorénavant des formes d'accompagnement. Elle recouvre à la fois le sponsor, (avec un engagement réciproque et une appartenance), le coach (accompagnateur particulier pour un défi du changement), le mentor (sage et expérimenté qui conseille), le tuteur (qui remplace le terme de maître formateur et qui est l'encadrant des formations en alternance) et le compagnon (avec les trois composantes de cette mission, apprendre, pratiquer et transmettre) (Paul, 2009).

Le tuteur universitaire accompagne et installe une situation de conseil

Il ressort de ce rapide travail lexical qu'il n'y a pas une partition nette entre ces trois termes. Bien que générique lui-aussi, le terme de conseil peut donc aussi être une forme d'accompagnement. On note qu'en 2002, Paul englobe tutorat et conseil dans la dimension générique de l'accompagnement alors qu'en 2009 elle fait une distinction. Escalié fait également une différence : « il faut s'extraire d'une activité de conseil nécessaire mais insuffisante car essentiellement fondée sur la transmission de recettes inspirées de la

propre façon de faire des conseillers » (Parker-Katz & Bay, 2008) pour se diriger vers un travail d'accompagnement (Escalié, 2019).

Quand celui-ci insiste sur la nécessité de dépasser l'ambiguïté lexicale du conseil comme « transmission de recette », il se distingue plus de la définition de Serres que de celle de Lhotellier.

Pour éclaircir notre propos, nous associons plutôt le conseil à une posture dans le cadre d'un entretien (tenir conseil), l'accompagnement au fait d'être *avec* et d'accompagner *vers* et le tutorat à la fonction. Nous pouvons donc les employer ainsi. Le FU quand il est désigné comme tuteur universitaire, accompagne les enseignants novices quand il travaille avec eux sur le terrain. Les échanges qui se produisent à ce moment-là reviennent à conseiller, au sens de « tenir conseil » et pas exclusivement à transmettre des recettes.

2.2 Du tutorat individuel ...

En 2000, dans un travail de synthèse de la littérature scientifique internationale, Chaliès et *al* ont mis en évidence la construction typique des trois composantes qui constituent la pratique tutorale la plus répandue : l'expérience pratique d'un enseignant novice qui enseigne, son observation par un tuteur de terrain et/ou un FU et l'entretien post-leçon.

Comme nous l'avons montré plus haut, le terme de tutorat a évolué depuis les années 2000. Il désigne aujourd'hui plutôt l'identification de l'acte d'accompagnement par les professionnels expérimentés que la séquence décrite par les auteurs. On trouve aussi dans la littérature, une distinction terminologique entre la visite formative, qui est effectuée par deux tuteurs ensemble (l'un issu du terrain et l'autre FU), auprès d'un enseignant novice et la visite-conseil effectuée par un seul tuteur, qu'il soit issu du terrain ou FU (Escalié, 2019). L'entretien post-leçon est également nommé dans la littérature comme conseil pédagogique (Mouton, 2003), entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2009) ou entretien-conseil (Becue, 2015) et, dans les publications anglophones, sous les termes de *post-lessons interviews* (Adler, 2012), *post-lesson dialogue* (Coulon & Byra, 1997).

Les limites des pratiques tutorales en situation d'alternance

La synthèse réalisée par Chaliès et *al* (2000) révèle que les formateurs font face à trois dilemmes organisateurs qui se révèlent dans l'entretien conseil :

- Aider ou évaluer
- Transmettre ou faire réfléchir
- Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Les choix qu'effectuent les formateurs pour trancher ces dilemmes ont des conséquences sur la formation des enseignants novices et sur leur attitude face aux tuteurs et aux conseils.

Les auteurs concluent à un dispositif à l'utilité discutée et font des propositions d'amélioration. En 2009, un travail du même ordre (recension internationale et synthèse)

maintien les conclusions initiales, insiste sur l'intérêt du tutorat dans les formations par alternance et relève l'émergence de nouvelles pratiques tutorales plus collaboratives (Mullen, 2000) au sein de communautés d'apprentissage professionnel (Vescio, Ross & Adams, 2008 in Chaliès, Cartaut, Escalié, & Durand, 2009, p. 86) ou de communautés de pratiques (*idem*).

Des travaux identifient des conditions à l'efficacité du tutorat individuel

Des travaux de recherche sur le tutorat proposent des axes d'amélioration.

Former les formateurs à l'observation en vue de l'analyse du travail

Mouton (2003) interroge le conseil pédagogique dans une perspective de formation des maîtres formateurs¹⁹ par l'analyse de leur activité. Il identifie une difficulté au niveau de l'observation du travail de l'enseignant novice par le formateur. Il en ressort que l'observation « même la plus outillée ne permet pas de repérer les savoirs d'expérience » (p. 80) et qu'il faut pouvoir analyser l'activité de l'enseignant pour rendre visible « les compétences qui adhèrent en quelque sorte à l'action Leplat, 1997, p. 14) [...] mais leur explicitation est très difficile » (p. 81). Ce résultat indique dès 2002 qu'il faut former l'enseignant expert à devenir tuteur. L'auteur s'y emploie en utilisant des méthodes indirectes d'accès à l'expérience vécue comme l'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000) au sein de collectifs de travail.

Revisiter l'entretien de conseil pédagogique

Des travaux ont rediscuté les nombreux résultats qui montrent l'utilité controversée de l'entretien de conseil. La critique principale se situe dans l'empêchement ou au moins le ralentissement du développement de la pratique réflexive des enseignants novices par l'empressement des formateurs à formuler la leur (Loughran & Berry, 2005). Bertone et coll. identifient un dilemme des formateurs en situation : ils doivent répondre aux préoccupations urgentes des enseignants novices en leur proposant des gestes professionnels qu'ils peuvent s'appropriier immédiatement *versus* prendre le temps de construire avec eux ces solutions pour développer une attitude réflexive à même de les aider à long terme. Pour les auteurs, l'inefficacité de l'entretien provient du fait que le dilemme est souvent tranché en faveur de la première option (2006).

Plutôt que de questionner la pertinence de l'existence de la séquence tutorale et en particulier celle de l'entretien de conseil pédagogique, Flavier (2009) identifie des conditions nécessaires à son efficacité :

- S'appuyer sur des éléments d'expérience circonstanciés et partagés avec un guidage pertinent du formateur. Ce qui favorise le développement du pouvoir d'analyse des enseignants novices

¹⁹ Enseignants du 1^{er} degré ayant une certification pour exercer la mission de tuteur de terrain.

- Proposer des alternatives d'actions comme des circonstances spécifiques d'application des règles professionnelles apprises (Chaliès et al., 2008)
- Veiller à une alternance serrée entre les temps de formation et ceux d'exercice du métier en classe afin de favoriser le processus de migration de l'expérience

En 2015, Becue met en évidence quatre conditions pour que le dispositif de conseil soit une situation potentielle de développement professionnel des enseignants novices :

- La présentation et la reconnaissance d'un problème issu de la réalité observée ou vécue par les deux interlocuteurs
- La formulation d'une solution explicite et résonnante dans la globalité de la pratique
- L'accompagnement du changement dans la temporalité
- Une dynamique relationnelle qui permet à chacun d'exprimer son point de vue

Rééquilibrer les rôles dans la triade FU-enseignant novice -tuteur de terrain

Dès 2000, puis à nouveau en 2009, les recensions de Chaliès et *coll.* notent le faible impact de la présence du FU dans la situation de tutorat quand elle se déroule sous la forme d'une triade simultanée. Pour les auteurs, deux causes en sont à l'origine :

- Un lien professionnel dissymétrique. D'un côté, une relation forte, positivement (confiance) ou négativement (prudence ou défiance) entre le tuteur et le stagiaire et de l'autre un FU qui n'est pas identifié dans une relation singulière avec l'enseignant novice
- Une difficulté des FU à « ramener » vers les situations de terrain les concepts scientifiques qu'ils mobilisent en formation. Cette difficulté illustre l'écart trop grand qui existe entre les organismes de formation et le terrain, le « loose coupling » (Pajak, 2001)
- L'étude conduite par Moussay et *coll.* auprès d'un tutorat mixte (2017) met en évidence à nouveau les difficultés des deux tuteurs à travailler ensemble, de part une prescription dans laquelle la contribution de chaque tuteur est imprécise, voire problématique (p.93). Cette situation témoigne des tensions entre les formateurs mais face à la capacité des tuteurs à élaborer une nouvelle signification de leur expérience, les auteurs recommandent un programme de formation susceptible d'accompagner le tuteur ESPE (FU) et le tuteur de terrain (Moussay et al., 2017, 2019)

2.3 ... vers les tutorats collectifs, une évolution des modèles

Internationalement, des recherches notent une évolution du modèle de tutorat en modifiant son caractère de suivi individuel. Actuellement des travaux de recherche mettent en évidence trois directions pour l'évolution du modèle traditionnel de tutorat (Moussay et al., 2011).

Vers des tutorats collectifs

Une évolution du tutorat porte sur le nombre d'enseignants novices qui y participent simultanément. On identifie dans la littérature des formes très diverses : des groupements par paires d'enseignants novices avec un tuteur (Bullough et al., 2003), la constitution de petits collectifs d'enseignants novices parfois sans formateurs au sein d'un même établissement (Ria, 2007), des modalités distancielles (Séjourné, 2010) et d'autres (Chaliès et al., 2007; Floro & Raso, 2016). A titre d'exemples, nous détaillons deux modalités :

- Selon Bullough et al (2003), la comparaison entre un tutorat composé de deux enseignants novices associés à un même tuteur et un suivi individuel montre des bénéfices du côté du tutorat par paires. Notamment sur la prise d'initiative en classe et les échanges avec le tuteur. Les novices, dans l'expérimentation citée, ne sont pas associés uniquement dans la situation tutorale mais sont en situation de co-enseignement en stage. La modification se situe donc dans l'ingénierie de formation qui permet cette modification du tutorat.
- Selon Ria (2007), l'expérience de la constitution de petits collectifs d'enseignants novices d'un même établissement, sans formateur, et mis en situation d'observation croisée puis de débriefing post observation, a été favorable à la transformation des pratiques des enseignants novices, au développement des échanges professionnels et à l'enrichissement de leur palette de gestes. Ria identifie cependant deux limites : une pour les enseignants novices les plus fragiles mis en difficultés par cette exposition sans protection et l'autre dans l'absence de formateurs « qui montre la nécessité d'une contrainte extrinsèque – et de redéfinir le rôle des formateurs – sinon les néo-titulaires ne parviennent pas à s'extraire des urgences pédagogiques quotidiennes » (p. 79).

Cette évolution du modèle du tutorat, considérée comme un tutorat à plusieurs voix permet à l'enseignant novice « d'arbitrer entre plusieurs règles énoncées au cours d'échanges professionnels dépassant les limites propres aux prescriptions et à l'empan expérientiel d'un seul interlocuteur formateur de terrain » (Moussay, 2012, p. 96). Elle modifie également le type d'interactions et contribue à enrichir la palette des options possibles par la comparaison.

Vers des tutorats collaboratifs

Moussay & al (2011) relèvent dans la littérature internationale l'évolution vers une séquence de tutorat plus collaborative. Deux situations seraient particulièrement favorables au développement professionnel des enseignants novices : une situation de copréparation des leçons et une autre de coanalyse de l'activité d'enseignement (p. 106). L'expérimentation conduite par les auteurs met en évidence des conditions pour que les conseils soient des ressources pour le développement des enseignants novices « lorsqu'ils permettent à ces derniers de repenser leur activité en classe et de construire des règles plus personnelles, adaptées aux imprévus de leur expérience en classe. De ce fait, il apparaît possible d'apprécier l'impact de la situation tutorale en repérant les liens qui existent entre le développement professionnel des enseignants novices et les conseils énoncés lors des interactions. Par ailleurs, les résultats soulignent que ce développement professionnel peut échouer si les règles énoncées par les interlocuteurs sont peu opérationnelles et trop éloignées des préoccupations des enseignants novices » (idem, p. 122).

Dans d'autres travaux, la composition originelle de la triade ne change pas (un FU, un tuteur de terrain et un enseignant novice) mais l'évolution porte sur les modalités du partenariat entre université et écoles en tant que communautés de pratiques (Jenkins & Veal, 2002; Whitehead & Fitzgerald, 2007). Les évolutions visent une meilleure articulation des séquences de formation reçues par les enseignants novices de la part des FU à l'université et celles conduites par les enseignants novices en classe. Ce travail, plus collaboratif, vise à rendre les apports issus de l'université plus opérationnels (Korthagen, 2010) et à mieux les articuler avec l'expérience professionnelle qui se construit lors des stages en alternance des enseignants novices.

Néanmoins, l'efficacité de ce tutorat reste discutée par la littérature scientifique (Moussay et al., 2009) et les recherches montrent que le travail des enseignants novices, des FU et des tuteurs de terrain reste juxtaposé. Ils co-agissent plutôt qu'ils ne collaborent (Chaliès et al., 2012, p. 68).

Vers des tutorats avec plusieurs enseignants novices et plusieurs experts

Ces tutorats rassemblent plusieurs formateurs. Soit plusieurs FU soit plusieurs tuteurs de terrain soit une composition de formateurs issus des deux entités autour de plusieurs enseignants novices. La constitution du groupe crée « une dynamique doublement profitable : les enseignants novices bénéficient de conseils de plusieurs tuteurs, et ils peuvent confronter leurs pratiques » (Rodgers et Keil, 2007 in Moussay & al, 2011). A titre d'exemples :

- Les écoles de développement professionnel (*Professional Development School*) aux USA sont un type particulier de partenariat école-université conçu pour appuyer la préparation des enseignants, le perfectionnement professionnel, la recherche et l'apprentissage des élèves (Haley et al., 2018). Elles utilisent la modalité du tutorat

avec plusieurs experts et plusieurs novices élaboré sur le même mode de fonctionnement que dans le domaine médical. « Ce tutorat collectif aide les enseignants novices à se familiariser avec les activités de la communauté enseignante, à prendre conscience des responsabilités enseignantes et à questionner leur pratique en classe tout comme celle de leurs collègues » (Sutherland & *al.*, 2005 ; Wilson, 2006 in Moussay, 2011, p. 107).

- Lerouge (2003) décrit un dispositif de « visite formative » incluant plusieurs FU, des tuteurs du 1^{er} et du 2nd degré et un groupe d'enseignants novices pluridisciplinaire « en vue d'intégrer les entrées théoriques et pratiques de la formation, en développant des dispositifs d'analyse de pratiques qui permettent d'étayer le transfert professionnel » (p.19).

Cette présentation d'évolutions du modèle du tutorat ne se veut pas exhaustive. Notre intention est de mettre en évidence que ces modifications du modèle portent sur plusieurs facteurs : la composition du tutorat, le nombre d'enseignants novices et le nombre de formateurs. Ils ont comme conséquences de modifier les rapports décrits originellement par Chaliès et *coll.*, de modifier la séquence tutorale et de prendre davantage en compte l'activité des formés (Serres & Moussay, 2014). Nous allons maintenant nous intéresser aux pratiques à l'intérieur des dispositifs de tutorat et à leurs effets.

3 Comment le font-ils ?

La question qui se pose est bien celle du comment font-ils (les tuteurs universitaires) pour faire ce qu'on leur demande, dans les conditions où on leur demande de le faire ? Pour les plus anciens d'entre eux, la succession des réformes s'est accompagnée de changements de paradigmes de formation. Ce chapitre en propose un bref récapitulatif. Nous allons aborder cette question du « comment » forment-ils selon trois axes :

- Avec quelles visées de formation ?
- Dans quels contextes ?
- Avec quels outils ?

3.1 Avec quelle visée de formation ?

L'ensemble des réformes, depuis la mise en œuvre du processus de professionnalisation, des deux côtés de l'Atlantique, a profondément transformé le métier d'enseignant et au-delà la formation à ce métier. Au début des années 2000, les dispositifs de formation initiale des enseignants, dans le double mouvement d'universitarisation et de professionnalisation, sont majoritairement élaborés pour former des praticiens réflexifs (Bouissou & Brau-Antony, 2005; Schön, 1983). Dans cette optique, les pratiques tutorales au sein des formations en alternance sont fréquemment associées en formation avec des groupes d'accompagnement d'analyses de pratiques. L'observation de la

pratique d'un pair renforcée par l'apport des concepts théoriques d'un formateur aide à construire une pratique réflexive qui contribue à former au métier (Étienne et al., 2009).

Des travaux de recherche mettent en discussion l'efficacité de ce modèle pour former des enseignants (Bertone, 2016; Bertone & Saujat, 2013; Bouissou & Brau-Antony, 2005; Mouton, 2003) indépendamment des formes renouvelées de tutorats. En s'appuyant sur des résultats de recherche, Bertone (2016) en donne quelques illustrations :

- L'analyse réflexive dans un groupe de discussion entre pairs (Tripp & Rich, 2012 *in* Bertone, 2016) contribue à identifier des besoins de formation, à faire émerger des conseils personnalisés avec une empathie collective propice aux échanges. Cependant l'auteur s'interroge sur « la véritable valeur ajoutée de solutions professionnelles émergeant du partage, entre pairs novices, de stratégies de « survie » en classe » (p. 189).
- Des dispositifs basés sur des vidéos d'experts et de novices participants (Zhang et al, 2011 *in* Bertone, 2016) dans lesquels les enseignants novices relèvent l'exemplarité des pratiques issues des vidéos. Celles des experts dans une visée comparative en vue de ce qu'il faudrait faire ou entre eux dans un effet de miroir. Les résultats témoignent de la découverte de techniques nouvelles mais révèlent une difficulté d'application au regard de ce que les enseignants novices sont capables de faire à ce stade de leur développement professionnel.
- Des dispositifs basés sur l'observation par les enseignants novices de leur propres pratiques (Kleinknecht et Schneider, 2013 *in* Bertone 2016). Les enseignants novices s'avèrent en incapacité de critiquer leurs actions et manifestent des émotions négatives lors des visionnages.

A l'issue de ces résultats, l'auteur met en évidence que « les transformations de l'action en classe des enseignants novices, pris dans ces dispositifs de formation fondés sur l'analyse réflexive des pratiques d'enseignement, sont rarement documentées mais que lorsqu'elles le sont [...] on constate au contraire un contraste entre le développement des conceptualisations dont sont capable les enseignants novices lors des situations de conseil post-leçon, d'une part, et l'inertie de l'action des enseignants novices en classe, d'autre part » (idem, p. 190).

L'apport de l'analyse du travail et de l'activité dans le mode des sciences de l'éducation (Barbier & Durand, 2003; Saujat, 2002) va contribuer à faire de l'activité réelle et de son analyse une option de transformation majeure dans la manière d'envisager la formation initiale des enseignants. Ce qui n'ira pas sans heurts, « le discours sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement qui comprend entre autres les exigences contradictoires de développement de la formation théorique et de l'expérience pratique fait de l'activité réelle et de son analyse un enjeu majeur pour la formation de professionnels de l'enseignement » (Saussez & Yvon, 2014).

En 2014, les conférences de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » ont été l'opportunité de propositions²⁰. Nous rappelons, ici, seulement celles qui ont un lien avec le travail des FU dans les pratiques tutorales :

- Enseigner les concepts et méthodes de l'analyse du travail dans les centres de formation
- Penser l'accompagnement des trajectoires professionnelles des entrants dans le métier à partir de l'analyse de leur activité
- Soutenir la mise en œuvre de collaborations entre analystes et travailleurs comme source de développement pour les travailleurs

Ces propositions encouragent à réorganiser le tutorat sous des formes plus collectives et/ou collaboratives ce qui induit une transformation de l'activité des formateurs en faisant parler le métier à plusieurs voix (Serres & Moussay, *op. cit.*) mais pas seulement. D'autres émergent pour mobiliser la réflexivité avec un étayage conjoint et complémentaire du FU et du tuteur de terrain avec une efficacité sur l'action des enseignants novices (Bertone & Saujat, *op. cit.*).

Ces propositions ont des conséquences sur le travail des formateurs. Elles mettent en exergue l'urgence de former les formateurs à ces nouvelles visées de la formation. Il s'agit « de baliser une entrée dans le problème de la formation des formateurs par une analyse du travail » (Saujat et al, 2016, p 237). Car « une entrée en formation par le travail signifie dans la tradition ergonomique de langue française que la cible c'est le travail et non l'individu. Il ne s'agit pas de rabattre la transformation du travail sur la transformation des capacités individuelles comme dans la vision fonctionnaliste et adaptative usuelle de la formation, mais bien d'instituer le travail dans ses dimensions individuelles et collectives comme un objet à adapter/transformer, un objet de débats et de controverse » (*idem*, p 241).

Pour Goigoux et Serres (2015), il faut « apprendre à conseiller les enseignants débutants [...] en comprenant mieux (leur) activité pour mieux leur porter conseil et [...] sur la conduite des entretiens en faisant évoluer les pratiques traditionnelles » (p. 127).

Pour Bertone et Saujat (*op. cit.*, p.188) « L'enjeu principal du point de vue de la formation comme de la recherche-intervention est alors de s'y prendre « à plusieurs », « à plusieurs reprises » et dans « plusieurs circonstances » pour amener les enseignants novices à revivre des expériences vécues dont ils puissent envisager la transformation au moyen de leur interprétation avec les règles et les concepts professionnels de la formation, mobilisés, développés et réappropriés dans ces différents contextes » (Bertone et al., 2009 *in* Bertone & Saujat, 2013).

²⁰ Conférence de Marc Durand. Visionnée sur <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/>

Mayen en propose une possibilité en étudiant la nature des interactions tutorales et en se demandant en quoi elles sont un espace potentiel d'apprentissage ? (2000). Ces situations recèlent en elles la possibilité de voir se former des zones de proche développement, par le biais des dialogues que les nouvelles modalités de tutorat (collectifs) rendent possibles et qui pourraient contribuer aux transformations de l'expérience.

3.2 Avec quel modèle de formation ?

L'alternance dans la formation initiale des enseignants

L'alternance est un système de formation qui associe un enseignement et une pratique professionnelle. Dans la formation des enseignants, le formé suit des enseignements dans l'organisme de formation et enseigne simultanément en situation réelle face à des élèves. Elle est un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants dans de nombreux pays (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Pour Vanhulle et coll. (2007), l'alternance ne peut se réduire à l'opposition entre théorie et pratique. Elle « doit s'entendre dans un double mouvement contradictoire et complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. [...] Elle renvoie à la problématique d'un apprentissage orienté vers l'agir vs l'analyse de cet agir » (p. 8).

Elle peut prendre différentes formes selon Bourgeon (1979) :

- juxtapositive, surnommé aussi de « fausse alternance » quand les temps et les espaces sont indépendants
- associative, quand la formation générale donne une place au terrain dans la formation sans définitions d'objectifs ou de contenus
- copulative (Bourgeon) ou intégrative (Malglaive, 1994), quand les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un ou l'autre lieux

L'idée qui consiste à alterner temps d'apprentissage théorique et stage n'est pas nouvelle. Prost (2014, p. 69) indique que les nombreuses modalités de mise en stage des enseignants débutants existent depuis un demi-siècle sous différentes appellations.

Pour Etienne, les transformations de la formation initiale sont des « travestissement d'anciennes formules remises au goût du jour par la magie du jargon administratif » (2017, p. 178). Associée aux notions de professionnalisations et de compétences, ces trois notions « font l'unanimité dans la noosphère de la formation des enseignants où se situent aussi bien leurs institutions qui en sont chargées que les responsables politiques qui leur reprennent leurs idées pour les transformer en injonctions et recommandations, même si praticiens et chercheurs les remettent parfois en cause ou cherchent à en préciser les contours » (*idem*, p. 179).

L'alternance, une modalité complexe à mettre en œuvre

Les nombreuses études sur le fonctionnement réel de l'alternance montrent des écarts entre l'alternance prescrite et la réalité des dispositifs mis en place (Merhan et al., 2007). Les recherches sur le sujet montrent une réalité plus proche de l'alternance juxtapositive, donc qui reste « formelle » (Darling-Hammond, 2006), peu ou pas opérationnelle dans le couplage : « loose coupling » (Pajak, 2011.).

Concrètement ces difficultés se traduisent par le fait que le lien entre les différents temps et espaces de la formation reste dévolu aux enseignants novices (Dastugue & Chaliès, 2019; Étienne, 2012). Au-delà de la complexité qui consiste à vivre les deux postures, d'étudiant et d'enseignant, la formation en alternance ne parvient pas à proposer des contenus transposables dans la situation d'enseignement pour l'enseignant novice. Les deux mondes de l'université et de l'école restent séparés (Beck & Kosnik, 2000).

Dans ces conditions, l'alternance, qui n'est pas formatrice en tant que telle, peut rester un dispositif vide de sens (Perrenoud, 2001). Ces résultats conduisent même certains chercheurs à se demander si on peut se passer de l'alternance en formation. En particulier lorsqu'une formation en alternance mal conçue conduit à une première expérience de l'action qui peut confronter un débutant à « la complexité d'une situation trop élevée sans possibilité d'(en) dissocier les constituants [...] Le découragement est au rendez-vous avec le sentiment d'incapacité et le ressentiment éventuel à l'égard de la formation qui n'a pas su préparer à affronter cette complexité » (Mayen, 2007a, p. 95).

L'efficacité de l'alternance dépend donc de son opérationnalisation. Il convient donc de mettre en place une pédagogie de l'alternance par des médiations entre les deux types de situations rencontrées par les enseignants novices (Veillard, 2009) et contribuer à les aider « à transformer les savoirs d'expérience acquis sur le terrain professionnel en savoirs transférables et lier entre eux les différents types de savoirs : théoriques, techniques, disciplinaires et d'expérience (Besson et al., 2005 in Veillard 2009, p. 126).

Quelle faisabilité réelle pour l'alternance intégrative ?

L'alternance intégrative vise à ne plus laisser aux seuls enseignants novices la responsabilité de l'articulation des deux dimensions. C'est actuellement le mode d'alternance prescrit dans plusieurs pays pour la formation initiale des enseignants.

Une alternance, plus intégrative, qui vise la réduction des écarts entre les deux dimensions déplace des enseignants novices aux formateurs (FU comme tuteurs de terrain) la mission d'intégration. Serres et Moussay précisent que « les formateurs exerçant au plus proche du terrain sont les facteurs clés de l'alternance » (2016, p. 153).

On retrouve dans des travaux récents des propositions pour rendre l'alternance plus intégrative :

- Permettre dans l'organisation de la formation une collaboration entre pairs et prendre en compte les préoccupations des enseignants novices par des dispositifs

de formation qui aident les débutants à les traduire, les recycler en faisant du travail un objet de formation (Saujat & Serres, 2015, p. 31)

- « Viser des réussites précoces en situation de classe pour travailler ensuite à leur conceptualisation » (Serres et al., 2019, p. 31)
- Dastugue et Chaliès (*op. cit.*, 2019) recensent dans la littérature scientifique des propositions qui tendent à déplacer « le centre de gravité » de la formation des enseignants novices dans deux directions opposées :

a) Vers les établissements scolaires. Ils renforcent ainsi les relations entre l'université et les écoles par des collaborations plus fonctionnelles (Miller & al, 2006). Ils contribuent à reconnecter plus facilement les connaissances acquises à l'université et l'expérience de terrain (Coffey, 2010). Cette proposition reste délicate avec une répartition des rôles floue entre les formateurs des deux composantes (Bartholomew & Sandholtz, 2009).

b) Vers les universités en y déplaçant les temps de formation (Hixon & So, 2009) et en mobilisant les outils numériques (vidéo, audio, photo) dans des « espaces protégés » en étant immergés dans la réalité du travail mais libérés de la complexité de la classe (Ria et al., 2010). Dans un autre cas en mobilisant la réalité virtuelle en plaçant les enseignants novices dans des « salles de classes virtuelles » (Moreno, 2009).

Vers une évolution du partenariat entre universités et écoles

L'état de la collaboration entre les deux structures qui enserrent la formation initiale des enseignants par l'alternance est souvent formelle, cantonnée à une répartition administrative des rôles et des responsabilités. Le constat est fait de deux mondes qui dialoguent peu (Miller et al., 2006).

A l'échelle européenne, c'est pour le faire évoluer qu'au niveau institutionnel, on tente de faire évoluer les dispositifs de formation initiale des enseignants (Escalié, 2019; Escalié & Chaliès, 2011) sur le modèle des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). L'attrait principal de ce modèle est de faire d'un obstacle un atout en réduisant la partition entre les deux structures pour optimiser la diversité des acteurs de la formation (Escalié & Chaliès, 2016). Pour ce faire, il faut repenser les modalités de collaboration entre les formateurs afin d'organiser le passage d'une « collection de formateurs à un collectif de formateurs pour aboutir à un collectif de formation » (Serres & Moussay, 2016, p. 153).

Escalié relève cependant dans la littérature internationale des limites aux dispositifs fondés sur les communautés de pratiques. Dans une perspective managériale, lorsqu'elle n'est utilisée que comme un « outil de gestion » et de partage des connaissances (Cox, 2016). Ou par une résistance des universités et des écoles à partager les responsabilités qui leur sont attribuées (Fullan et al, 1998). Ou, enfin, sur des questions économiques, politiques ou sociales (Rice, 2002 ; Yendol-Silva & Dana, 2004 ; Teitel, 1998 *in* Escalié, 2019).

Deux mouvements au moins s'inscrivent dans cette logique d'apprentissage au sein d'un groupe social avec une progressivité dans la participation aux pratiques. Le courant du *workplace learning* (Billett, 2006, 2009) et la communauté d'apprentissage professionnelle vue comme un outil de développement professionnel des enseignants au Canada (Dionne et al., 2010; Leclerc & Labelle, 2012).

3.3 Avec quel usage de l'observation ?

Le déplacement des FU de l'organisme de formation vers les lieux de stage des enseignants novices ne se réduit pas à une délocalisation du travail. Le registre d'actions du FU va également être modifié. Dans la séquence tutorale, son activité va débiter par une observation du travail du novice en situation. Selon Kohn et coll., observer des situations pédagogiques est un terme utilisé pour désigner « des pratiques très variables quant aux dimensions privilégiées, aux objectifs poursuivis, aux caractéristiques opérationnelles des procédures mises en place et à leur situation institutionnelle : **la prise d'informations par un observateur en contact avec la réalité d'une situation, son codage ou catégorisation par discrimination d'indices signifiants enregistrés et stockés en mémoire. Il s'agit d'une opération cognitive de production de sens par l'observateur à des fins d'évolution de ses connaissances, de ses actes, de ses attitudes**²¹ » (Kohn et al., 1978, p. 48). Par conséquent, ce qui provoque la demande d'observation prédétermine les objectifs de celle-ci. À titre d'exemples, nous pouvons lister quelques cadres qui, face à l'observation d'une même situation d'enseignement, n'en extraient pas les mêmes éléments, ne viseront pas les mêmes objectifs et n'en feront pas le même usage :

- Une observation du didactique ordinaire (Amade-Escot, 2014) visera à rendre compte de la mobilisation de savoirs et du fonctionnement didactique en jeu
- Une observation des pratiques enseignantes (Piot, 2014) peut préparer à des échanges qui permettront d'accéder à la complexité du travail enseignant et à ses dimensions visibles et invisibles
- Une observation des pratiques au travers de l'activité déployée en classe peut contribuer à l'identification de savoirs professionnels à l'œuvre (Jean, 2014)
- Une observation qui vise « à ne pas réduire l'activité enseignante à la réalisation d'une tâche concrète ou à son résultat » (Felix, Amigues, & Espinassy, 2014, p. 52) va être réalisée en vue de permettre ultérieurement à un sujet d'accéder à sa propre activité de travail

Dans le contexte du tutorat, qu'il soit collectif ou non, les formateurs ont des objectifs plus ou moins explicites et plus ou moins partagés qui vont piloter leur observation. Sans

²¹ En gras dans le texte originel.

aller plus loin sur un sujet aussi vaste qu'observer le travail, nous voulons mettre en exergue un outil qui change profondément le travail d'observation et son exploitation.

Les apports de la vidéo pour l'observation du travail

Nous allons relever des apports de la vidéo identifiés par la recherche en tant qu'outil au service du travail des formateurs sur le terrain. L'utilisation de la vidéo en formation, et principalement en formation initiale, s'est fortement accru depuis une quinzaine d'années (Gaudin, 2015; Leblanc & Ria, 2010). Plusieurs raisons à cela : L'accès à l'observation de la classe se trouve facilité (Welsch & Devlin, 2007) et répété à l'infini (Derry et al., 2010), sans en perdre l'authenticité (Ria et al., 2010). Les progrès technologiques, en particulier le passage au numérique, ont grandement simplifié son usage technique. La numérisation a modifié les dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles (Leblanc & Veyrunes, 2011). La vidéo est donc un outil très important pour rapporter à l'université les séquences de pratique pour les enseignants novices en formation par alternance (Gaudin & Chaliès, 2012).

Son utilisation a également enrichi les possibilités en analyse de l'activité et a permis le développement des méthodologies d'autoconfrontation (Clot et al., 2000; Faïta & Viera, 2003; Leblanc & Veyrunes, 2011) au service de la formation. Couplée à l'usage d'espaces numériques de travail, l'utilisation de la vidéo a également permis la conception de programmes de recherche et de dispositifs de formation à visée ergonomique comme Néopass@tion (Felix, 2014; Ria & Leblanc, 2011) qui peuvent également enrichir la palette des options possibles dans le travail des formateurs en lien avec le terrain.

L'observation du travail modifiée par la vidéo

La vidéo en formation modifie l'acte d'observation. Elle offre de nouvelles possibilités :

- Couplée à une observation *in situ*, la possibilité d'un re visionnage offerte par la captation place l'observateur dans une activité différente. Pour le formateur, elle le libère d'un dilemme entre recueillir le plus d'éléments possibles et centrer son observation sur des dimensions précises (gestes, communication, occupation des espaces, ...).
- Pour des enseignants novices en situation d'observer des pairs ou des experts, elle offre la possibilité de plus s'immerger dans le contexte d'observation et de confronter *a posteriori* les sensations subjectives ressenties dans l'immédiateté de l'observation à une autre observation décontextualisée car elle offre la possibilité de revivre la situation d'observation.

Toutefois, son utilisation nécessite des précautions en formation. L'attention sélective, la capacité à identifier des événements de la classe malgré la multiplicité et la simultanéité n'est pas identique chez tous les enseignants novices et se révèle délicate sans formation ou guidage (Gaudin, 2015, p.134) :

- Chez les enseignants novices, la difficulté est double. Ils n'ont pas les compétences pédagogiques et disciplinaires pour identifier les événements les plus pertinents qui surviennent dans le visionnage de pratiques de classe (Blomberg et al, 2011 *in* Gaudin, 2015). L'usage de la vidéo dans des formations par alternance est susceptible de déplacer leur attention en rapport avec leurs préoccupations du moment. (Yost, Sentner & Forlenza-Bayley, 2000 *in* Gaudin, 2015)
- Elle constitue un obstacle dans l'usage de la vidéo pour les formateurs s'ils n'en ont pas conscience

Dans tous les cas, les auteurs préconisent un certain nombre de recommandations pour maintenir un usage efficace de la vidéo en formation. Nous en donnons les principales selon (Gaudin, 2015 ; Leblanc, 2012) :

- Présenter des vidéos en adéquation avec les capacités et les besoins des formés
- Procéder par de courts extraits pour ne pas saturer l'observation, en particulier chez les enseignants novices
- Contextualiser les séquences filmées pour éviter le « filtre » produit par l'effet trou de serrure (Van Es & Sherin, 2002)
- Filmer en modifiant les plans et les prises de son à ce que l'on souhaite montrer (travail de groupes en plans serrés, action de l'enseignant en plan large etc.)
- Accompagner le visionnage en relation avec le projet de formation afin d'éviter entre autres des interprétations hâtives et de susciter des échanges. Ce travail d'accompagnement de l'usage de la vidéo nécessite un réel apprentissage (Leblanc & Ria, 2010)

L'utilisation de la vidéo favorise l'évolution de la séquence tutorale grâce à plusieurs nouvelles possibilités :

- Modifier l'enchaînement de la séquence : l'observation et l'entretien peuvent être séparés dans le temps et l'espace
- Médiatiser l'entretien en revisionnant l'enregistrement, à l'aide de montages
- Faire varier la composition du groupe entre l'observation et les échanges pour éviter de surcharger la classe observée

Un usage de la vidéo orienté par un ancrage théorique

Flandin (2015), identifie dans les usages de la vidéo par les formateurs des influences des théories de l'apprentissage.

- Un ancrage behavioriste : « Par le repérage d'habiletés spécifiques, prédéterminées comme étant efficaces, dans des situations d'enseignement expérimentalement simplifiées et filmées [...] analysée par un formateur qui dispense des feed-back » (p. 152).
- Un ancrage cognitiviste : dans des dispositifs de formation qui utilisent la vidéo en vue du « repérages d'indicateurs pertinents pour l'action en classe » (p. 153). C'est

la pratique dominante en vidéoformation. Son représentant le plus célèbre est le courant de recherche de *l'evidence based education* (Pasquinelli, 2011).

- Un ancrage dans les théories de l'activité. L'auteur y distingue trois courants dont nous donnons rapidement une illustration d'usage de la vidéo :
- En clinique de l'activité : Par la méthode des autoconfrontations simples et croisées (Clot et Faïta, 2000)
- En anthropologie culturaliste : Un usage de la vidéo en vue d'un enseignement ostensif des règles de métier (Wittgenstein et al., 2004) et éventuellement dans le suivi de la formation des enseignants novices.
- En anthropologie cognitive : Pour la conception d'espaces d'actions encouragées élaborés « pour que l'activité habituelle et usuelle des stagiaires ne soit plus adéquate ; des modifications ou réorientations soient conséquemment perçues par eux comme nécessaires » (Durand, 2008 in Flandin, 2015, p. 157)

L'utilisation de la vidéo est une activité d'observation qui demande aux formateurs de prendre des précautions en amont de son usage pour développer une culture de l'observation. Pour le dire comme Faïta « un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs » (2007, p. 5).

4 Synthèse scientifique

Pour cette synthèse, nous reprenons l'organisation de la revue de littérature. Elle se limite aux études qui traitent de la seule mission de tuteur des formateurs universitaires dans l'accompagnement et le suivi des enseignants novices lors des stages, en lien avec la délimitation de notre objet de recherche.

Nous avons organisé cette revue en reprenant l'une après l'autre les questions posées dans la littérature internationale par Lanier et Little (1986) au sujet des *teacher educators*, les formateurs d'enseignants :

- Qui sont-ils ?
- Que font-ils ?
- Comment le font-ils ?

Qui sont les formateurs universitaires des ESPE qui travaillent au suivi des stages ?

Depuis la qualification de Lang en 2002, d'un monde composite concernant les profils des formateurs d'enseignants, la situation n'a guère évolué. Les formateurs universitaires (FU), ne constituent pas, encore aujourd'hui, un ensemble homogène. Pour Guibert (2017), à l'issue d'une enquête dans six ESPE, les formateurs « constituent un personnel volatile, recruté sous des statuts différents » avec « un rapport mitigé au terrain ». Parmi les FU, certains ne souhaitent pas accomplir cette mission de suivi ou la font contre leur gré (Lonsdale & Ingvarson, 2003). Cet accompagnement est jugé chronophage et non reconnu à l'université (Michaud, 2016). *In fine*, ceux qui travaillent avec le terrain sont, le plus souvent ceux qui en sont d'anciens professionnels

Que font-ils ?

La séquence tutorale

Le travail s'organise comme une séquence tutorale. La construction typique de ces trois composantes qui a été caractérisée par une recension scientifique effectuée en 2000 par Chaliès et coll. Le tutorat se définit comme un acte adressé d'un expert vers un novice pour contribuer à sa formation et il se déroule en situation, donc sur le lieu du travail.

Elle est composée de :

- La pratique d'enseignement d'un enseignant novice
- L'observation de cette pratique par le FU, accompagné ou non d'un tuteur de terrain
- L'entretien conseil qui suit l'observation de la pratique et que l'on retrouve dans la littérature sous les termes de conseil pédagogique (Mouton, 2003), entretien de conseil pédagogique (Flavier, 2009) ou entretien-conseil (Becue, 2015) et, dans les publications anglophones, sous les termes de *post-lessons interviews* (Adler, 2012), *post-lesson dialogue* (Coulon & Byra, 1997)

Cette séquence porte en elle trois dilemmes pour les formateurs :

- Aider ou évaluer
- Transmettre ou faire réfléchir
- Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Les auteurs concluent à un dispositif à l'utilité discutée et font des propositions d'amélioration. En 2009, un travail du même ordre, maintient les conclusions initiales et relève l'émergence de nouvelles pratiques tutorales plus collaboratives (Mullen, 2000) au sein de communautés d'apprentissage professionnel (Vescio, Ross & Adams, 2008)

Les transformations de la séquence tutorale

Depuis 2000, la séquence tutorale évolue selon deux axes : En restant dans une relation triadique ou dyadique individuelle ou en modifiant sa composition vers des dimensions collectives.

Axe 1 : En restant individuelle, on note différentes propositions d'amélioration

- Former les enseignants experts à devenir tuteurs en les formant à l'analyse du travail. En particulier au sujet de l'observation en vue de l'analyse du travail Mouton (2002)
- En revisitant la forme de l'entretien conseil (Loughran & Berry, 2005; Bertone & al, 2006; Chaliès & al, 2008) Flavier, 2009; Becue, 2015) ;
- En rééquilibrant les rôles entre les formateurs quand le tutorat s'effectue en triade au bénéfice du FU (Pajak, 2001), ou en formant conjointement les deux tuteurs (Moussay et al., 2017, 2019)

Axe 2 : En modifiant sa composition :

- Sous la forme de tutorats collectifs. La diade ou triade est modifiée par l'ajout d'enseignants novices. On identifie dans la littérature des pratiques diverses. (Bullough et al., 2003; Ria, 2007; Moussay, 2012).
- Sous la forme de tutorats collaboratifs en faisant intervenir plusieurs formateurs. Les recherches indiquent des pistes d'amélioration dans un rapprochement des contextes de collaboration au-delà de la séquence tutorale avec les communautés de pratiques (Jenkins & Veal, 2002; Whitehead & Fitzgerald, 2007; Korthagen, 2010) mais leur efficacité reste discutée. Ils co-agissent plutôt qu'ils ne collaborent (Moussay, Étienne, & Méard, 2009; Chaliès, Escalié, & Bertone, 2012)
- Sous la forme de tutorats collectifs et collaboratifs (Moussay et al., 2011). La constitution du groupe crée « une dynamique doublement profitable : les enseignants novices bénéficient de conseils de plusieurs tuteurs, et ils peuvent confronter leurs pratiques » (Rodgers et Keil, 2007 in Moussay & al, 2011).

Comment le font-ils ?

Avec quelle visée de formation ?

Faire de l'enseignant novice un praticien réflexif, dès le début de sa formation, est le modèle dominant. La précocité de ce choix est remise en cause dans les travaux de recherche (Bertone, 2016; Bertone & Saujat, 2013; Bouissou & Brau-Antony, 2005; Mouton, 2003). L'apport de l'analyse du travail et de l'activité va contribuer à faire de l'activité réelle et de son analyse une option de transformation majeure dans la formation initiale des enseignants (Barbier & Durand, 2003; Saujat, 2002).

Dans quel modèle ?

Par l'alternance, qui est un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants dans de nombreux pays (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Celle-ci demande de la vigilance :

- Elle n'est souvent que juxtapositive dans les faits. (Darling-Hammond, 2006)
- Mal conçue, elle peut constituer un frein au développement professionnel des enseignants novices (Mayen, 2007)
- Dans sa forme intégrative, elle déplace au niveau des formateurs la mise en synergie des deux entités de formation. Ils en sont les facteurs clés (Serres et Moussay, 2016). Cette modalité reste délicate à réussir au niveau institutionnel.

Il y a une tendance au niveau international à modifier le centre de gravité de l'alternance (Dastugue et Chaliès, 2019) :

- Soit du côté des écoles (Miller & al, 2006), ce qui reste délicat (Scribner & al, 2009)
- Soit en le ramenant vers l'université (Hixon & So, 2009) grâce aux apports des outils numériques qui offrent des espaces protégés (Girod & Girod, 2008) immergés dans la réalité du travail sans la complexité de la classe (Ria, Serres, Leblanc, 2010)
- Soit sur le modèle des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Des expériences mettent en évidence le risque qu'il ne soit qu'un système de gestion (Cox, 2005)

Avec quel usage de l'observation et quel l'apport de la vidéo ?

Observer n'est pas une activité neutre ou identique pour tous. Elle est orientée par un prisme qui dépend du cadre, du contexte et du but de l'observation

L'utilisation de la vidéo en formation, et principalement en formation initiale, s'est fortement accru depuis une quinzaine d'années (Gaudin, 2015). Plusieurs raisons à cela : L'accès à l'observation de la classe se trouve facilité (Welsch & Devlin, 2007) et répété à l'infini (Derry et al., 2010), sans en perdre l'authenticité (Ria et al., 2010). Son utilisation a également enrichi les possibilités en analyse de l'activité et a permis le développement

des méthodologies d'autoconfrontation (Faïta et Viera, 2003 ; Clot et Faïta, 2000 ; Leblanc & Veyrunes, 2011) au service de la formation. L'apport de la vidéo et des formats numériques, offre une plus large possibilité d'options aux FU dans leur travail avec le terrain pour :

- Voir et revoir la situation filmée
- Mettre une focale grâce aux possibilités de montage
- Elle modifie la séquence tutorale dans le temps, dans l'espace et peut permettre d'influer sur la composition du groupe.
- Elle est également orientée par l'ancrage théorique du formateur (Flandin, (2015).
- Cependant elle comporte des obstacles pour les formateurs peu ou pas formés (Leblanc & Ria, 2010) : effet trou de serrure (Van Es & Sherin, 2002), extrait en décalage avec les besoins ou le niveau d'analyse des formés, format des extraits, ...)

Présentation de la recherche

Notre recherche étudie les effets des transformations du travail sur l'activité des formateurs en position de tuteurs universitaires lors de la mise en place des ESPE. Nous n'étudierons pas l'ensemble des tâches que doivent accomplir les formateurs ESPE. Nous limitons donc notre étude à cette seule mission de tuteur universitaire dans le tutorat mixte. Nous l'avons délibérément choisie car elle est emblématique des attentes portées par la réforme de 2013. Elle se situe au cœur de l'accompagnement de l'alternance intégrative prônée par la réforme.

Notre terrain d'étude se situe au sein de l'ESPE d'Aix-Marseille. Dans cette ESPE, le travail du tuteur universitaire au sein du tutorat mixte se concrétise par la prescription d'une situation de travail inédite nommée « Travail Dirigé délocalisé » (TDD²²) que les tuteurs ESPE sont chargés de mettre en œuvre au service de la formation des professeurs et personnels d'éducation stagiaires (FSTG²³). Pour distinguer les formateurs en charge du TD délocalisé des autres formateurs qui travaillent à la formation des FSTG, l'ESPE d'Aix-Marseille leur a donné un titre spécifique, celui de référent ESPE. Nous distinguerons par conséquent dans la suite de cette étude les formateurs ESPE des référents ESPE. **Les référents sont les seuls formateurs chargés de concevoir et mettre en œuvre les TD délocalisés.**

Notre travail de recherche va donc se focaliser sur les effets produits par les transformations du travail sur l'activité des formateurs ESPE quand, en tant que référents, ils doivent concevoir et mettre en œuvre des TD délocalisés.

Nous allons dans cette partie présenter la prescription qui organise la mission du référent vis à vis du TD délocalisé. Nous nous appuyerons sur les documents prescripteurs et des traces de prescriptions orales lors de la présentation de ce dispositif en 2014. L'analyse de cette prescription et de ses effets sur le travail des formateurs se fera dans la partie 4 de ce manuscrit car elle est un organisateur de l'activité des référents.

²² Pour être très précis, l'ESPE d'Aix -Marseille a donné le nom de TD délocalisé à deux situations de travail. Une en 1^{ère} année de Master (M1) et une autre en 2^{ème} année (M2). Nous n'aborderons pas le TD délocalisé des M1. Il n'est en rien en relation avec le tutorat mixte. A chaque fois que nous emploierons les termes de TD délocalisé ou TDD il sera question exclusivement de celui de l'année M2.

²³ FSTG signifie littéralement fonctionnaires stagiaires. Nous emploierons cet acronyme pour désigner les stagiaires qu'ils soient des enseignants novices ou des personnels d'éducation novices dans la suite de ce manuscrit car c'est celui qui est prononcé par les formateurs et transcrit dans les *verbatim*.

1 La prescription de la mission de référent ESPE

Le terme de référent ESPE n'apparaît pas dans le dossier d'accréditation de l'ESPE d'Aix Marseille (version du 02/07/2013) mais on le trouve pour la première fois en septembre 2014 dans un document prescripteur le « guide des stages, version du 09/09/2014 ». Il est employé en référence à l'accompagnement personnalisé des étudiants. Le cadrage de sa mission est différent entre le M1 et le M2. Nous ne nous intéressons qu'au M2 :

« En M2, pour les FSTG en alternance, il est chargé de la mise en stage et du suivi : Il a des échanges avec le tuteur de terrain du FSTG et avec les corps d'inspections. Il est aussi chargé du suivi de la formation du FSTG. Il aide à la rédaction du mémoire professionnel et participe à la soutenance. Il organise 2 TD délocalisés aux semestres 3 et 4 du master (S3 et S4) »²⁴.

La prescription identifie le référent comme l'interlocuteur privilégié du FSTG et de son tuteur de terrain. Il interagit avec les deux dans le TD délocalisé mais également en dehors dans l'accompagnement du FSTG. Il est aussi présent au sein de l'ESPE et dans les relations avec les corps d'inspections, avec l'employeur pour le suivi du développement professionnel du FSTG. Il occupe donc bien une place importante dans le tutorat mixte et donc la mise en œuvre de l'alternance intégrative.

Le nombre de FSTG dont un formateur ESPE est le référent n'est pas limité. La mission de référent ESPE est « créditée » en HTD²⁵. En 2014-2015, le référent sera rémunéré avec 2 HTD par FSTG qu'il accompagne. Cette rémunération passera à 3 HTD par FSTG à compter de l'année universitaire 2015-2016. Cette comptabilisation horaire est associée à un FSTG et pas à une quotité horaire de travail. Cette donnée a une importance pour la mise en œuvre des TD délocalisés. En effet que le référent effectue des TDD ou pas, le nombre de HTD sera identique.

Des appellations proches relevées dans la littérature scientifique

Nous relevons dans la littérature des appellations susceptibles de prêter à confusion avec l'appellation de « référent ». Afin de limiter le risque de confusions, nous préférons brièvement identifier à quoi correspondent ces appellations dans d'autres contextes :

- Escalié identifie des « professeurs référents » qui ne sont pas des formateurs universitaires mais des enseignants qui ont un rôle dans un réseau d'écoles. Il identifie également la fonction de « formateurs universitaires référents » en France dans les années 2009-2011. La présentation qu'il en donne correspond dans les grandes lignes au référent ESPE tel qu'il est défini dans notre contexte de recherche

²⁴ ESPE, Guide des stages, version du 09/09/2014.

²⁵ Heures équivalent TD. Unité qui permet de comptabiliser le travail des enseignants à l'université.

- Vacher identifie cette appellation pour des enseignants du second degré, encore en poste dans leurs établissements et désignés par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux pour assurer le suivi des enseignants novices (Vacher, 2014).

2 Le TD délocalisé

Le TDD fait l'objet d'une prescription spécifique. Il est nommé « délocalisé » car il doit se dérouler hors de l'ESPE, dans un établissement scolaire. Ce qui fait bien de lui un dispositif ESPE car être dans un établissement scolaire n'est pas une délocalisation pour les enseignants. Ce TD délocalisé est un temps de formation qui vise à rassembler autour d'un référent ESPE plusieurs stagiaires et leurs tuteurs de terrain respectifs. Pour cette raison, il est le seul temps de formation dans lequel se retrouve ensemble les participants au tutorat mixte : Les 2 tuteurs et le FSTG qu'ils accompagnent. Le TDD va regrouper plusieurs enseignants stagiaires d'un même parcours de formation. Il regroupe donc plusieurs tutorats mixtes qui ont comme élément commun le même référent ESPE.

Lors de l'année 2014-2015, première année de Master 2 des ESPE, il est présenté au moment de la réunion de rentrée des formateurs par le directeur et un directeur adjoint de l'ESPE qui précisent que le TDD concerne l'ensemble des parcours de formation de l'ESPE. L'annonce de sa création est couplée avec l'injonction de renoncer à une ancienne modalité de travail des formateurs nommée « visite conseil » (Cartaut & Bertone, 2009; Pelpel, 2003).

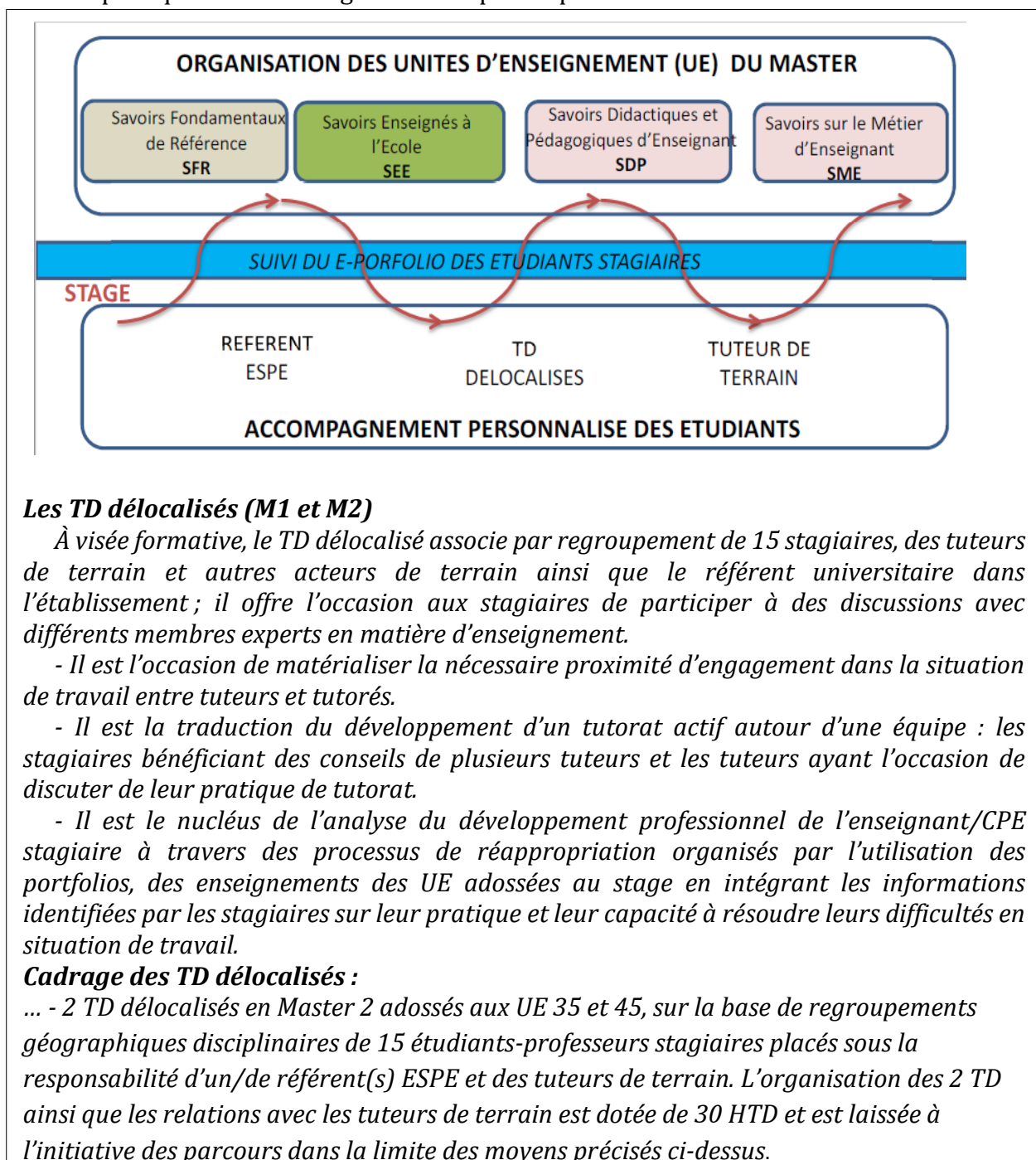
Cette visite conseil est un temps lors duquel le formateur vient seul observer un enseignant stagiaire dans sa classe de stage puis, une fois l'observation terminée, un entretien individuel à visée formative s'établit entre le formateur et le stagiaire.

Les formateurs ESPE découvrent donc à la rentrée 2014, la prescription du TDD en même temps que l'injonction d'abandonner la visite conseil. C'est une transformation de la situation de travail qui les lie aux FSTG dans les temps de stage avec trois modifications importantes :

- Parmi les formateurs ESPE seuls les « référents » se rendront « sur le terrain »
- Ils ne seront plus dans une relation individuelle avec le FSTG
- Ils ne seront plus le seul « expert » présent dans la classe

2.1 La prescription du TD délocalisé

Le document prescripteur initial est contenu dans le guide des stages du 09/09/2014. L'extrait ci-dessous (page 7 du guide des stages) compile pratiquement²⁶ l'intégralité de la prescription du TDD.



Les TD délocalisés (M1 et M2)

À visée formative, le TD délocalisé associe par regroupement de 15 stagiaires, des tuteurs de terrain et autres acteurs de terrain ainsi que le référent universitaire dans l'établissement ; il offre l'occasion aux stagiaires de participer à des discussions avec différents membres experts en matière d'enseignement.

- Il est l'occasion de matérialiser la nécessaire proximité d'engagement dans la situation de travail entre tuteurs et tutorés.

- Il est la traduction du développement d'un tutorat actif autour d'une équipe : les stagiaires bénéficiant des conseils de plusieurs tuteurs et les tuteurs ayant l'occasion de discuter de leur pratique de tutorat.

- Il est le nucléus de l'analyse du développement professionnel de l'enseignant/CPE stagiaire à travers des processus de réappropriation organisés par l'utilisation des portfolios, des enseignements des UE adossées au stage en intégrant les informations identifiées par les stagiaires sur leur pratique et leur capacité à résoudre leurs difficultés en situation de travail.

Cadrage des TD délocalisés :

... - 2 TD délocalisés en Master 2 adossés aux UE 35 et 45, sur la base de regroupements géographiques disciplinaires de 15 étudiants-professeurs stagiaires placés sous la responsabilité d'un/de référent(s) ESPE et des tuteurs de terrain. L'organisation des 2 TD ainsi que les relations avec les tuteurs de terrain est dotée de 30 HTD et est laissée à l'initiative des parcours dans la limite des moyens précisés ci-dessus.

Extrait 1 : Guide des stages ESPE version du 09/2014.

²⁶ Dans un souci de clarté nous avons retiré le passage qui fait référence au TDD M1.

La prescription a évolué. En décembre 2014, la parution d'une fiche technique spécifique aux TD délocalisés (en annexe) complète et modifie quelque peu cette prescription.

Le TD délocalisé en M2 (2 TD/an en S3 et S4 - 2x2h effectives par étudiant FSTG (Pas de TD délocalisés pour les non lauréats). - Regroupement disciplinaire de 2 à 4 FSTG - 30 HTD attribuées par tranche de 15 M2 soit 2HTD/FSTG)

Ces TD délocalisés ont lieu deux fois par an pour les FSTG de M2. Ces TD sont programmés sur les troisièmes et quatrièmes semestres de M2 et sont adossés aux UE 35 et 45. Ils regroupent géographiquement 2 à 4 FSTG d'un même parcours. Ces TD se situent hors temps d'enseignement du FSTG même si « des traces de l'activité » des FSTG peuvent être prélevées (observation, support vidéo, auto-confrontation...); Ces TD peuvent en revanche prendre appui utilement sur une séquence (ou partie de séquence) d'un des tuteurs de terrain de l'établissement ou école d'accueil et constituer ainsi du matériau mis au service du travail de l'équipe pédagogique plurielle (a minima 1 référent ESPE, un ou deux tuteurs, CPC, PEMF et DEA pour le 1^{er} degré).

Les modalités d'organisation et gestion administrative :

Il appartient aux responsables de parcours (ou leurs adjoints pour le premier degré) d'organiser ce temps de formation dans une école ou dans un établissement du second degré placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement ou d'un IEN. Pour ce faire, ils peuvent faire référence au courrier du 15 octobre dernier présentant le dispositif (co-signé par l'ESPE et le rectorat-voir lien en fin de document) envoyé dans les structures potentielles d'accueil de ces TD. Une fiche administrative (Voir lien au paragraphe suivant) précisant les noms, statuts des intervenants potentiels, les séquences pédagogiques éventuellement observées ainsi que les dates, horaires et lieux de ces TD est établie et soumise à l'approbation du chef d'établissement ou de l'IEN de circonscription. Cette fiche est présentée suffisamment en amont de la date choisie pour ce TD puis transmise aux intéressés. Le chef d'établissement ou l'IEN de circonscription transmettent ensuite une copie de celle-ci à la DAFIP (pour les EPLE) ou à l'IEN adjoint de votre département (pour les écoles). Le responsable de parcours (ou ses adjoints pour le 1^{er} degré) transmet quant à lui cette fiche au pôle de la formation-Bureau de la formation professionnelle initiale et continue.

Extrait 2 : Fiche technique de mise en œuvre des TDD version du 12/2014.

A partir de l'année universitaire 2015-2016, la fiche technique sera accessible en ligne et intégrée aux annexes du guide des stages. Ce dernier sera complété par trois autres documents destinés à faciliter le travail des référents ESPE. Deux courriers types à destination des inspecteurs du premier degré et des chefs d'établissement pour faciliter les demandes d'accès au terrain des référents et un récapitulatif des démarches administratives encadrant la mise en œuvre du TDD.

3 La place du TD délocalisé dans la formation

La prescription prévoit pour chaque FSTG deux TD délocalisés au cours de la deuxième année de master. Un par semestre. Ils se déroulent, à la fin de chaque semestre pendant 2h. Les TD délocalisés, sont sous la responsabilité des référents ESPE. Il s'agit donc pour le référent de les programmer :

- Dans le temps en tenant compte du reste de l'emploi du temps des stagiaires
- Dans l'espace en décidant du lieu où ils vont se dérouler
- D'en organiser la composition

La prescription organise le travail des référents en précisant à partir de quels critères les TDD doivent se constituer :

- Elle préconise une répartition géographique des FSTG en TDD. En fonction du lieu de stage en alternance du FSTG.
- Elle donne une jauge maximale au sujet du nombre de FSTG réunis dans un même TDD (2 à 4).

Pour l'intervenant-chercheur, cette double contrainte temporelle et géographique va obliger à une organisation particulière de l'intervention-recherche comme nous le précisons dans la partie empirique (Partie 3 du document).

DEUXIEME PARTIE :
Présupposés théoriques et
méthodologiques

Présentation de notre ancrage théorique

« Sans analyse du travail, on fait des expériences sur le travail fictif, sur le travail prescrit, sur ce qu'on croit que les opérateurs font, alors qu'on doit faire des expérimentations sur ce qu'ils font vraiment » (Wisner, 1995, p. 3). Cette citation de l'ergonome Alain Wisner²⁷ met en exergue ce que l'analyse du travail a apporté depuis les travaux d'Ombredane et Faverge (1955).

Leplat et Hoc (1983) précisent le statut entre la tâche et l'activité. « La tâche indique ce qui est à *faire*²⁸, l'activité ce qui *se fait* » (1983, p. 50). La tâche correspond au prescrit du travail « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 2004a, p. 102). Et l'activité « c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (idem). L'ergonomie a aussi fait la distinction entre le travail prescrit et le travail réel en révélant une part incompressible des situations de travail qui ne peut être prévue à l'avance et que toute activité de travail exige des ajustements réalisés par les opérateurs sous peine de sacrifier la sécurité, la qualité et la continuité du travail (Laville et al., 1973). Analyser le travail, c'est donc s'intéresser aux deux dimensions qui le composent et aux relations entre ces deux dimensions.

« A quel homme le travail doit-il être adapté ? » (Wisner, 1995). Cette question illustre la spécificité qui distingue l'ergonomie de l'activité, aussi nommée ergonomie de langue française, de l'ergonomie générale. Falzon définit l'ergonomie de l'activité « comme l'adaptation du travail à l'homme, ou, plus précisément, comme la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives à l'homme et nécessaires pour concevoir des outils, des machines et des dispositifs qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité » (2004). Cette spécificité est celle de la variabilité qui s'oppose à la standardisation et à la normalisation. Pour une même tâche, il va ainsi y avoir autant « d'activités » qu'il va y avoir de travailleurs. Aucun individu ne fera strictement ce qu'on lui demande comme on le lui demande. Aucun individu ne fera deux fois ce qu'on lui demande exactement de la même manière, ni comme un autre travailleur à qui on aura demandé la même chose et dans les mêmes conditions. En affirmant que la variabilité fait partie intégrante du travail, l'ergonomie de l'activité affirme « les exigences d'une analyse ergonomique du travail : cerner la complexité des situations et apporter des ajustements au travail des hommes pour que situation et travail s'harmonisent. » (Yvon & Saussez, 2010). C'est avec un premier appui sur ce cadre d'une ergonomie de l'activité que nous situons notre travail de recherche.

²⁷ Wisner, dans son ouvrage, se cite lui-même. Il raconte avoir prononcé ces mots en ouverture d'une conférence à l'Ergonomics Society et déclare avoir alors « reçu le traitement le plus sévère en Grande Bretagne ». C'est en ce sens que l'on distingue l'ergonomie de langue Française d'une ergonomie générale.

²⁸ En italique dans le texte original.

Nous le précisons avec l'appui sur l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (ERGAPE²⁹), telle qu'elle a été définie par (Saujat, 2002). Cette approche a mis en évidence qu'on ne pouvait pas analyser le travail enseignant par des études de types processus-produit qui ne regardent le travail de l'enseignant qu'au travers de ses interactions avec les élèves et des performances de ceux-ci ou au travers d'un strict prisme didactique (Amigues, 2003; Saujat, 2002). En considérant l'enseignement comme un travail l'ERGAPE a contribué à combler le déficit d'étude sur le travail réel des enseignants et a rendu visible « l'effet qu'il produit sur le professeur » (Amigues, 2005).

Ce cadre ne se contente pas de recentrer l'ergonomie de l'activité dans le contexte de l'éducation. Nous allons rappeler les fondements théoriques que nous partageons et que nous mobilisons dans notre travail de recherche.

D'abord, la remise en perspective, dans une relation entre travail prescrit et travail réel, du rôle des prescriptions dans l'analyse du travail enseignant. En affirmant que « les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais qu'il faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants » (Saujat, 2002, p. 63). Ainsi on situe la prescription à l'origine de l'action professorale comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009, p. 12). La mise en perspective historico-culturelle des prescriptions nous permet également de les désigner comme des artefacts (Rabardel, 1995). Nous suivons Amigues & al qui considèrent « les prescriptions éducatives -et par là même les théories scientifiques- comme des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale. Témoin historique d'un processus social, elles sont le résultat -actuel et provisoire- de réformes successives » (Amigues et al., 2008, p. 30).

Dans notre travail de recherche, la prescription du TD délocalisé en est une parfaite illustration. Elle vise à rassembler des enseignants novices et les représentants du tutorat mixte dans un dispositif collectif de tutorat, tendance actuelle dans les travaux scientifiques, autour de situations réelles de travail, dans l'esprit de la loi de refondation de 2013.

Ensuite, par l'apport de la clinique de l'activité. En suivant Clot qui, lorsqu'il franchi un pas supplémentaire et qu'il formalise la distinction entre activité réalisée et activité réelle qui ne se recoupe pas (Clot, 2008, p. 89). Ce dernier, en reprenant l'expression de Vygotski « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 2003, p. 76), met en évidence que le comportement n'est jamais que « le système de réactions qui ont vaincu ». Dans les métiers de l'enseignement, cette distinction est d'une très grande importance. L'enseignant est en permanence confronté à un ensemble de choix possibles qui s'offrent à lui et il prend de multiples décisions qui vont en même

²⁹ A prendre ici comme acronyme du courant de recherche et pas comme nom d'équipe de recherche.

temps rendre visible « le chemin qu'il trace » et garder invisible ceux qu'il aurait pu prendre.

De plus, en faisant des discordances entre le réel et le réalisé de l'activité le point névralgique du développement de l'activité, « le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique » (Clot & Faïta, 2000, p. 35). Nous situons nos travaux dans une perspective développementale de l'activité humaine en situation de travail.

Finalement, notre ancrage théorique, dans la lignée de celui de notre équipe de recherche, s'inscrit dans une perspective historico-culturelle. Ce qui ramène l'histoire de chaque enseignant dans une histoire collective et commune « triplement située : dans l'histoire de l'institution scolaire (normes, valeurs, traditions...), dans l'histoire du métier (outils, techniques...) et dans l'histoire de l'action individuelle inscrite dans une situation singulière avec ses contraintes propres » (idem, p. 13). Cette reconnaissance de l'enseignement comme travail, si elle s'inscrit dans l'histoire du sujet, dépasse celui-ci car elle s'inscrit également dans l'histoire du métier d'enseignant en ESPE. Clot sous le concept de « genre professionnel » inscrit ce sur-destinataire comme une des quatre instances du métier (Clot, 2007) qui coexiste chez chaque enseignant.

Nous complétons la présentation de ce cadre par l'apport de travaux issus de la didactique professionnelle. En effet, pour comprendre l'activité des référents ESPE à l'intérieur d'un environnement de travail, le TD délocalisé, nous mobilisons le concept de situation professionnelle (Mayen, 2012). Nous allons étudier les effets respectifs des référents sur le TD en tant qu'environnement et de cet environnement sur les référents.

La présentation de notre cadre théorique va se décliner dans les deux chapitres suivants :

- Dans le chapitre un, nous aborderons le concept d'activité et les théories développementales qui soutiennent notre analyse
- Dans le chapitre deux, nous détaillerons l'influence des prescriptions et des documents prescripteurs pour l'analyse du travail et nous définirons le TD délocalisé en tant que situation professionnelle
- Le chapitre trois sera consacré à la présentation du cadre méthodologique

Chapitre 1 : Concept d'activité et perspectives développementales

1 Le concept d'activité

1.1 L'activité, source de plusieurs conflits

Pour prendre comme objet d'étude le travail réel, nous mobilisons le concept d'activité. Nous prenons l'activité comme unité minimale d'analyse dans notre travail de recherche. « Pour Vygotski, un type d'analyse pour qui veut travailler sur un domaine du réel, consiste à se donner des unités qui conservent les propriétés du tout. » (Brossard, 2004). Du fait de sa polysémie, nous ne donnerons pas ici une définition unique du concept d'activité. En effet, il serait « vain de vouloir le réduire à une définition unique ou consensuelle. Le terme est donc ouvert, hétérogène et pluridisciplinaire. Personne n'en a le monopole » (Dujarier et al., 2016, p. 8).

L'activité, un conflit entre soi, autrui et l'objet

Nous l'avons cité dans le chapitre précédent, quand Clot formalise la distinction entre l'activité réalisée et l'activité réelle en montrant que le réalisé n'a pas le monopole du réel, il met au jour que l'action n'est qu'une possibilité parmi d'autres actions réalisables dans la situation. Ce qu'a montré Vygotski (2003) c'est que l'action réalisée est celle « qui a vaincu » parmi les autres activités possibles. Ce qui met un premier conflit en évidence dans l'activité, entre soi et soi. Comme l'activité d'un sujet, dirigée vers un objet, est inévitablement tournée vers autrui (Clot, 1999), l'activité est « une triade vivante simultanément dirigée vers son objet et vers les autres activités portant sur cet objet, que ce soient celles d'autrui ou encore les autres actions du sujet » (Clot, 2006b, p. 18). Ce qui révèle un second conflit entre soi et autrui. De fait, cette triade vivante confère à l'activité d'être toujours un conflit : un conflit entre soi et autrui mais aussi un conflit entre soi et soi par rapport à l'objet visé. Il y a conflit car l'objet commun n'est pas conçu de la même manière par les différents sujets et qu'ils n'ont ni buts, ni motifs identiques pour concevoir l'objet.

Dans notre recherche, nous postulons que l'objet de l'activité des différents participants du TD délocalisé est bien la source d'une activité conflictuelle, et ce d'autant qu'aucun des participants n'a une idée précise des constituants de cette nouvelle situation de travail et que tous ont des buts différents en vue de la faire leur. Pour agir sur le TDD, le référent doit prendre en compte l'activité des autres protagonistes qui y participent.

Les possibilités non retenues restent très présentes dans l'activité réelle du sujet. Elles sont des « résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense » (Clot, 2008). Ainsi, le réel de l'activité comporte des parties invisibles. « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot 2008, p. 89).

L'activité, un conflit entre le vécu et le vivant

L'activité porte en elle un second conflit, interne au sujet cette fois-ci, en lien avec son histoire. C'est le conflit entre « l'expérience que l'on a et l'expérience qu'on fait *hic et nunc* » (Clot, 2016a, p. 58) qui affecte le sujet quand il se trouve face à une situation inconnue. « L'homme ne peut pas se dérober devant les problèmes que lui posent les bouleversements parfois subits de ses habitudes » (Canguilhem, 1984, p. 133). Du coup, l'activité est affectée par les fluctuations qui vont du connu à l'inconnu et vice et versa.

Nous verrons que ce conflit, entre-le « déjà vécu » et ce qui advient, (dés)organise des attendus construits individuellement et collectivement, notamment à travers ce qui faisait, jusque-là, l'expertise des formateurs ESPE dans l'ancienne modalité fondée sur la visite et le conseil pédagogique. L'activité triadique n'est donc pas enfermée dans le présent, ce qui confère, d'une certaine manière, une histoire au développement de l'activité de travail et du sujet. Nous verrons que le passé et le présent redistribués dans un « à venir » nourrissent le dialogue intérieur du sujet qui cherche à réorganiser son activité et son milieu de travail afin de surmonter les difficultés, les contradictions, les dilemmes auxquels il se confronte dans cette nouvelle modalité d'organisation de son travail de référent.

1.2 De l'activité humaine selon Leontiev au pouvoir d'agir

Selon Leontiev (1975), l'activité humaine est une structure dynamique constituée de trois composantes continuellement en tension entre-elles :

- L'activité (le motif, non visible, niché dans la pensée du sujet)
- L'action (le but visé par le sujet, le résultat)
- L'opération (l'instrument dont il se dote comme moyen d'agir)

Leontiev par sa définition psychologique du concept d'activité, formalise que l'activité et l'action d'un sujet ne se superposent pas et que ce sont les actions qui réalisent l'activité. « Une seule et même action peut réaliser diverses activités, peut passer d'une activité à une autre, manifestant ainsi sa relative indépendance » (Leontiev, 1975, p. 115). De la même façon, pour Leontiev les opérations « résultent d'une transformation de l'action » (*idem*, p. 119). C'est la conscience qui permet à l'homme de faire la distinction entre le but de son action et les motifs qui la font naître. Pour Leontiev, ce rapport entre le but et le motif révèle le sens de l'activité. L'indépendance et le dynamisme des trois composantes

qui structure l'activité dans le modèle de Leontiev peuvent conduire à des changements d'états pour chacune de ces composantes. « L'activité est un processus caractérisé par des transformations constantes. L'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière ; enfin l'action peut se transformer en moyen d'atteindre un but, en opération capable de réaliser diverses actions » (Leontiev, 1975, p.121). C'est par cette description des transformations internes de l'activité que Leontiev révèle le développement possible ou impossible de l'activité.

Efficacité, sens, efficacité et pouvoir d'agir

En reprenant la structure triadique conceptualisée par Leontiev, Clot va introduire la subjectivité dans l'analyse du travail et introduire plusieurs concepts. Il va proposer une définition psychologique de l'efficacité, qu'il va lier au sens et l'efficacité et rattacher cet ensemble sous le terme de pouvoir d'agir (Clot, 2008). Nous allons succinctement reprendre le lien entre ces termes tel que le propose Clot (p. 27 à 30). Clot relie sans ambiguïté le pouvoir d'agir à l'activité, « la tâche seule n'en décide pas », et propose même d'en faire une mesure du « rayon d'action du sujet ou des sujets » dans leur milieu professionnel. Il relie son augmentation ou sa réduction au mouvement biphasé entre le sens et l'efficacité de l'action en relation avec l'efficacité de celle-ci à atteindre les buts fixés ou à en découvrir de nouveaux. Ce développement, s'il se produit, s'élabore selon une alternance fonctionnelle entre une orientation centrifuge, tournée vers l'objet de l'activité ou centripète, tournée vers le sujet lui-même. Pour Clot, « l'activité d'un sujet se voit amputée de son pouvoir d'agir quand les buts de l'action en train de se faire sont déliés de ce qui compte réellement pour lui et que d'autres buts valables, réduits au silence, sont laissés en jachère. Elle est alors vidée de son sens. » (Clot, 2011, p. 29). Le sens est défini ici comme un rapport entre le motif et les buts. De la même manière, il définit l'efficacité comme un rapport entre le but et les moyens. Une activité qui perd son but en cours de route se transforme en action. La découverte de nouveaux buts ignorés, l'identification de possibilités insoupçonnée dans le réel dont l'activité peut se saisir va, *a contrario*, voir les buts de l'action se transformer en motifs et redonner du sens à l'activité « l'activité se transforme alors en entraînant avec elle un allongement possible du rayon d'action dans le milieu professionnel qui engage – d'abord par l'imagination – à des occupations neuves » (p.30). Cette reprise de sens par l'activité contribue à une augmentation du pouvoir d'agir du sujet.

Rapporté à notre recherche, lors d'un temps de retour au collectif consacré à l'examen des TD délocalisés des référents de l'intervention, certains référents ont réalisé qu'entre ce qu'ils faisaient et les nouveaux possibles que cette présentation a entrouverts, des transformations possibles de leur propre dispositif pouvaient s'opérer. Ce qui a pu potentiellement entraîner une augmentation de leur pouvoir d'agir par la naissance d'une

nouvelle préoccupation, transformer leur propre dispositif par la découverte de nouveaux possibles. L'activité se définit avec des modèles qui, en ergonomie la situe dans le travail.

1.3 Les modèles de l'activité en ergonomie

Le modèle de Hubault repris par Saujat

En ergonomie de l'activité, le modèle de Hubault met en évidence que travailler n'est pas exécuter un programme. Il va représenter le conflit de logique qui oppose d'une part la prescription de la tâche, ce que les prescriptions demandent à l'opérateur et d'autre part, l'opérateur et ce que ça lui demande de réaliser la tâche. Le modèle originel a été retravaillé par Saujat. Les modifications les plus significatives correspondent à la distinction entre activité réalisée et activité réelle (dans le modèle original, l'action était représentée à côté de l'activité, illustrant le travail réel tel qu'il est défini en ergonomie classique) et à la double dimension objective et subjective de l'efficacité.

Dans notre contexte, pour les référents la tâche prescrite consiste à mettre en œuvre cette mission de référent dans le TD délocalisé, comme les prescriptions ESPE le demandent. Dans un conflit de logique avec, pour le formateur ESPE, ce que ça lui demande au sein d'un milieu de travail déstabilisé par les réformes successives de mettre en œuvre ce nouveau dispositif qui le contraint à renoncer à celui qu'il avait l'habitude d'utiliser pour travailler avec le terrain.

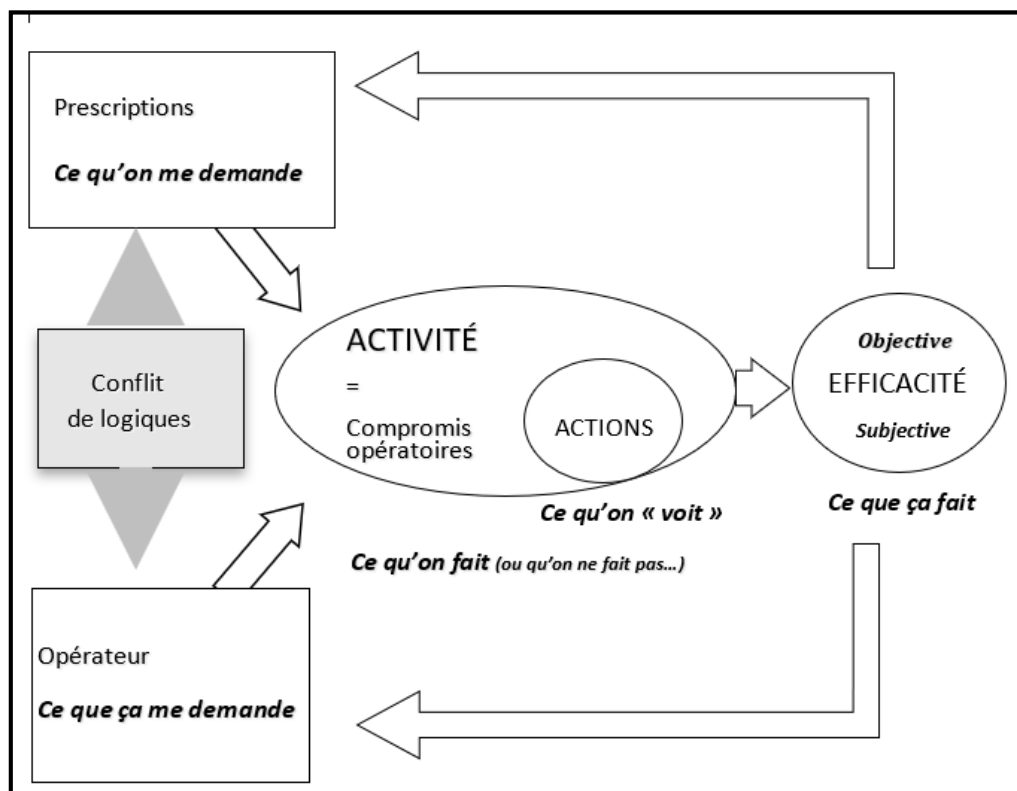


Schéma 1 :L'activité de travail. (Hubault, 1996 modifié par Saujat, 2010)

L'activité du sujet, dans sa dimension psychologique, interne, est donc le centre de gestion de ces conflits de logiques. Selon le référent ESPE et ses compétences au moment où apparaît ce conflit de logiques, il va opérer des choix, « des compromis opératoires » et à ce moment émergera une partie de son activité sous la forme d'une solution « visible » désignée sur le schéma par « actions ». Contrairement au modèle initial d'Hubault, l'action est incluse dans la sphère de l'activité. L'action, qui désigne l'activité réalisée, n'étant qu'une part de l'activité réelle. La double efficacité, objective et subjective, est également ajoutée.

- Une efficacité objective, mesurable ou tout au moins comparable à l'attendu
- Une efficacité subjective, issue des effets que ce travail et son résultat ont produit sur le sujet.

Cette efficacité subjective « qui est au cœur de l'approche ergonomique en ce qu'elle s'efforce justement de comprendre la gestion du lien entre efficacité et santé dans l'activité » fait référence à Canguilhem et au sentiment d'être pour quelque chose dans ce qui nous arrive (Saujat, 2010, p. 49). « Je me *porte* bien dans la mesure où je me sens capable de *porter* la responsabilité de mes actes, de *porter* des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (Canguilhem 2002, in Saujat 2010 p.50)

Le modèle Hubault/Saujat est pertinent pour représenter ce qui se joue dans l'articulation entre la tâche et l'activité réelle en ergonomie de l'activité. Pour autant, nous proposons d'utiliser un second modèle, correspondant aux activités de service pour décrire autrement l'activité du référent ESPE. Nous pensons en effet qu'à certaines conditions, il peut être plus pertinent pour décrire la relation qui se noue entre le référent et les FSTG. Dans la sixième partie nous mettrons en discussion ces deux modèles pour décrire l'activité des référents en TD délocalisés en guise de perspective épistémique. Mais avant cela, nous allons décrire le second modèle, celui d'une ergonomie d'activité de service.

Le modèle de l'ergonomie de l'activité de service

En sciences de l'éducation, on classe les professions de l'enseignement et de la formation dans la catégorie des « métiers adressés à autrui » et l'intérêt pour ces métiers en tant que tel n'est pas récent (Mayen, 2007b; Piot, 2009; Piot et al., 2009). Ils sont identifiés comme « activités de service » (Cerf & Falzon, 2005) en ergonomie et l'intérêt pour ces métiers est plus récent (Perez-Roux et al., 2019). La dimension « servicielle du travail, le fait de rendre service à », n'est pas réduite au secteur tertiaire, elle se manifeste dans tous les secteurs d'activité et modifie les relations de travail. Dorénavant, travailler c'est savoir s'adapter à une demande du client devenu plus variable, c'est savoir s'ajuster avec le travail d'autres professionnels, c'est savoir modifier en temps réel le processus pour prendre en compte les contraintes des autres acteurs de la situation (De Gasparo, 2018).

Nous retrouvons des correspondances significatives avec l'évolution du travail des référents d'ESPE. En effet, même si nous ne parlons, pas encore, de clients mais d'une relation entre formateurs et formés, les transformations du métier de formateurs montrent, en particulier avec la visée d'une alternance intégrative et du tutorat mixte, des similitudes avec ces dimensions servicielles du travail. Le référent ESPE se mettant effectivement au service du développement de l'enseignant débutant qu'il accompagne dans une relation de proximité, différente de la relation formateur-formé qui se noue dans de cours plus classiques à l'université.

Cette évolution nous amène à suivre De Gasparo quand celui-ci propose une nouvelle formalisation du travail dans une logique de service comme dans le modèle ci-dessous.

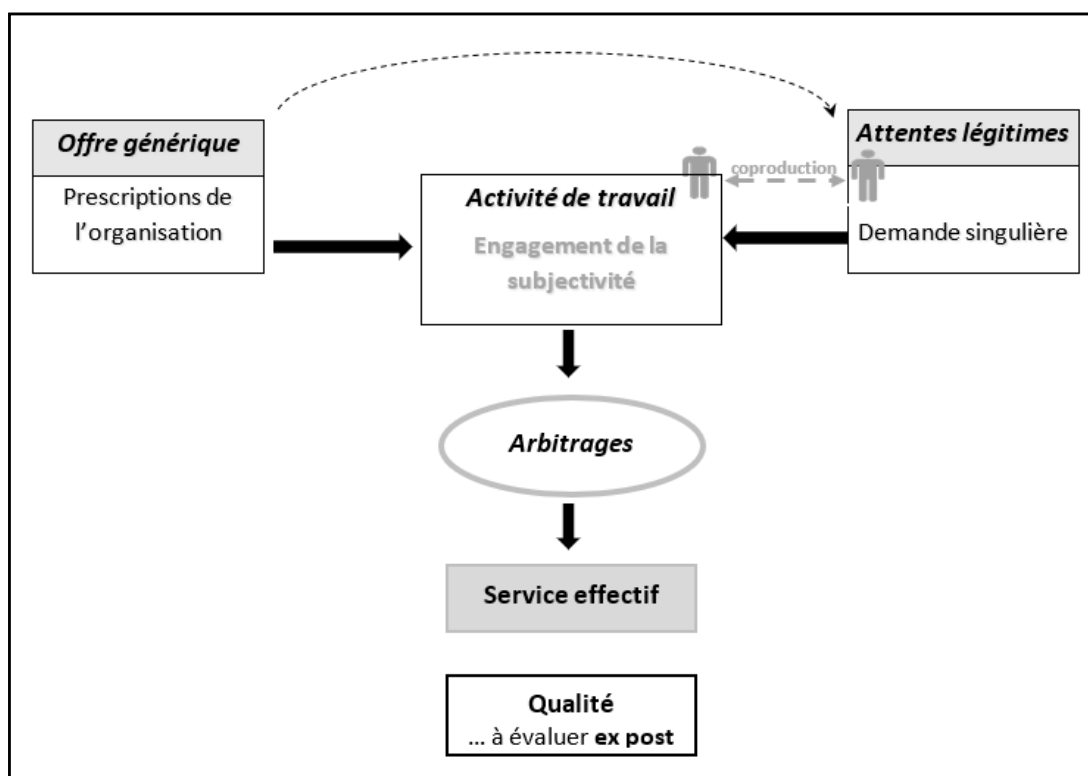


Schéma 2 : L'activité dans la dynamique de service. Blandin 2013 in De Gasparo, 2018

Dans ce schéma, l'offre générique représente la tâche telle qu'elle est prescrite par l'organisation. Mais une seconde approche de la prescription apparaît sous la forme « d'une demande singulière exprimée par une personne, à laquelle, le professionnel par le truchement de son activité, cherche à trouver une réponse » (De Gasparo, p. 122). Cette demande spécifique adressée à l'opérateur installe une coproduction entre ces deux sujets. L'activité se définit alors en référence à une relation, initiée par une demande qui est adressée par une personne à une autre personne, au titre de son statut professionnel. » (*idem*, p. 117). Le service effectif n'est donc pas constitué avant sa réalisation, mais résulte du processus même de travail, pour celui qui travaille, il s'agit de *rendre service*. C'est la demande singulière qu'adresse le bénéficiaire au professionnel dans le cadre d'une relation qui déclenche l'activité. La réalisation du service est *une coproduction* qui engage

à la fois le professionnel et le bénéficiaire (*ibid*, p. 123). Dans ce modèle on ne peut pas évaluer la qualité objective du travail fourni par le professionnel exclusivement au regard de la tâche prescrite. En plus de cette prescription générique, il faut examiner le service effectif rendu, au regard de la demande adressée par le « client ».

Ramené à notre contexte, le référent en TD délocalisé peut être amené à traiter des demandes singulières provenant des FSTG présents en TD délocalisés et à faire des choix qui engagent sa subjectivité pour parvenir à y répondre.

Dans le cadre de notre étude, nous allons étudier l'activité des référents non pas sous une forme statique mais dans un mouvement développemental. Nous postulons que ce mouvement développemental a été provoqué par le dispositif d'intervention-recherche mis en place par le chercheur. Tout au long de celui-ci, les référents ont débattu ensemble des « nouveaux » problèmes qu'ils ont rencontrés et élaboré des solutions. Nous allons maintenant présenter la perspective développementale dans laquelle nous situons nos travaux. Nous allons maintenant nous intéresser plus spécifiquement aux questions développementales.

2 Le développement selon le cadre de la psychologie historico-culturelle

2.1 La loi du développement humain

Dans cette thèse, nous nous appuyons sur la théorie du développement humain développée par Vygotski. Son élaboration d'une psychologie historico-culturelle replace le devenir du sujet, l'enfant, son développement, dans une genèse sociale pour comprendre le développement de son activité inscrit dans son histoire. L'enfant se développe dans un environnement social et culturel préalablement élaboré par les sociétés humaines. Vygotski met en exergue l'importance de l'utilisation d'instruments techniques mais surtout d'instruments psychologiques. Il les compare mais précise une différence d'orientations. « Si l'un et l'autre permettent le contrôle des processus naturels, il existe une différence dans leurs orientations. Alors que l'instrument technique est tourné vers l'objet et le transforme, l'instrument psychologique est tourné vers soi et exerce son influence sur le psychisme propre (Brossard, 2004, p. 24). Vygotski va mettre en évidence l'effet de l'utilisation des outils psychologiques sur le fonctionnement psychologique. Lors de l'ontogénèse, Vygotski met en évidence deux types de développement. Un développement biologique et un développement culturel « étroitement fusionnés ». Le premier va contribuer aux transformations biologiques et il est accompagné du second pendant lequel l'enfant s'approprie les outils de sa culture. Vygotski précise que cette appropriation commence avant le développement complet des fonctions élémentaires (attention, mémoire...) dès leur état embryonnaire. Il donne l'exemple du système d'écriture. « L'appropriation d'outils culturels lors de ces périodes provoque la transformation des fonctions élémentaires et ouvre la voie au développement

culturel, c'est-à-dire à la genèse des fonction psychiques supérieures (attention volontaire, mémoire logique, formation des concepts etc.) » (idem, p. 31).

Vygotski va formuler une loi du développement. La loi du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Le développement des fonctions psychiques supérieures résulte des conflits intrapsychiques. Les échanges de signes culturels au sein de pratiques sociales sources de débats et de controverses sont à l'origine de ces conflits et favorisent ce développement. « Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, 1934/1985, p. 111).

Rapporté à notre recherche, les référents sont destinataires de ces « signes culturels » au cours d'échanges. Ils peuvent se produire dans le dispositif, entre les référents dans les phases de retour au collectif mis en place, ou, en dehors, lors des TD délocalisés avec les FSTG et les tuteurs. Ces situations agissent en tant que situations collectives, sociales et ont une fonction interpsychique. L'intériorisation de ces signes par chacun d'entre eux va leur faire revivre une seconde fois, comme propriété intérieure dans la pensée, la fonction intrapsychique.

2.2 Apprentissage et développement dans la zone de développement le plus proche

Vygotski se différencie nettement des béhavioristes et de Piaget sur la question du développement du psychisme. Pour les premiers, apprentissage et développement se confondent, pour Piaget il y a indépendance entre les deux processus et l'apprentissage est tributaire de la maturité, donc du développement des fonctions (Yvon & Clot, 2004). Selon Vygotski, le processus est inverse et dissocié. L'apprentissage précède le développement. Pour qu'il y ait développement, il doit y avoir eu apprentissage. Pour l'auteur, le développement des fonctions psychiques supérieures n'est pas identique selon les âges. Et à partir de l'âge scolaire il est plus juste de parler du développement provoqué par le processus d'enseignement-apprentissage que d'apprentissage³⁰. Nous n'entrerons pas dans le détail selon les âges, nous n'évoquerons que la spécificité de l'âge adulte.

Le développement à l'âge adulte

Nous savons que les travaux de Vygotski portent peu sur le rapport entre l'apprentissage et le développement à l'âge adulte. Nous en avons conscience. Nous nous appuyons sur l'analyse de Saussez pour les mobiliser : « Bien qu'il n'ait guère problématisé la question des processus de transmission acquisition et de développement

³⁰ La nuance proviendrait d'une différence de traduction des termes Russes d'apprentissage et d'enseignement-apprentissage.

à l'âge adulte, Vygotski (1994) ouvre la porte à certains moments, à l'idée d'une différenciation des fonctions psychiques supérieures à l'âge adulte, par exemple dans le cadre de sa discussion de la théorie de la personnalité de Lewin. Par conséquent, il me semble pertinent d'ouvrir la question du développement à l'âge adulte en considérant ce dernier, à l'instar de (Brossard, 2008), en termes d'une réorganisation interne de la conception du monde de la personne et d'une intellectualisation grandissante du rapport de la personne avec « le monde extérieur et son monde intérieur » (Saussez, 2016, p. 127). Nous nous autorisons donc à mobiliser la théorie du développement de Vygotski avec des adultes.

La Zone de développement le plus proche (ZDP)

Le concept de développement chez Vygotski s'envisage dans une dimension « historico-culturelle » mais également dans le rapport entre apprentissage et développement. Il mobilise, tardivement dans son travail, le concept de zone de développement le plus proche (ZDP) comme favorable aux conflits interpsychiques. Vygotski le mobilise « principalement en référence à des situations où sont mises en jeu de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser au regard des exigences liées à des activités sociales au sein desquelles elle aura à trouver progressivement sa place. » (Saussez, 2016, p. 124). La ZDP identifie une distance, entre le développement actuel d'un sujet qui ne lui permet pas de réaliser seul une tâche complexe mais qui, collectivement, révèle un niveau de développement potentiel et celui qui lui permet d'en entrevoir la possibilité, avec l'aide de nouvelles ressources introduite dans le milieu. Ce qui révèle « un potentiel prochain de développement » (Vygotski, p. 240) pour celui-ci.

Nous pensons que cette définition se prête bien au contexte dans lequel se déroule notre recherche et à notre méthodologie de recherche. Nous y reviendrons dans le chapitre sur la méthodologie plus précisément. Pour Saussez, « la ZDP est une reformulation de la loi fondamentale du développement culturel au plan de l'étude des processus d'intervention structurés visant le devenir de l'humain dans l'homme (Saussez, 2016). Ce concept met en lumière le rôle clé du processus de transmission acquisition de nouvelles formes culturelles de conduites dans le développement. » (p 124-125)

Nous postulons que les référents, proches par leur fréquentation d'un même milieu de travail, devant opérationnaliser la même prescription mais différents par leur parcours, leur histoire professionnelle personnelle réunis dans les différents contextes de l'intervention-recherche se situent potentiellement individuellement dans une ZDP. Le travail collectif engendré par l'intervention peut créer les conditions d'un développement.

2.3 L'activité langagière, un instrument au service du développement de la pensée

En se référant à Vygotski, Bakhtine et Leontiev plutôt qu'aux sciences du langage pour comprendre le rôle que peut avoir le langage dans les situations de travail, on peut penser que ses unités, ses structures participent à la médiatisation des processus mentaux tels que la mémoire, le raisonnement etc...

Nous devons associer le rôle des outils et en particulier des outils psychologiques comme le langage à cette loi développementale. « L'appropriation des outils culturels [...] provoque la transformation des fonctions élémentaires et ouvre ainsi la voie au développement culturel c'est-à-dire à la genèse des fonctions psychiques supérieures. »

Le langage avec sa dimension inter-psychologique favorise les échanges sociaux intersubjectifs et en tant qu'instrument intra-psychologique, il est tourné vers l'intérieur et structure les processus de pensée humaine. Pour autant langage et pensée ne sont pas le reflet l'un de l'autre.

Le dialogisme

Pour Bakhtine, le dialogisme est le rapport permanent du sujet agissant aux autres, aux objets ainsi qu'à lui-même (Faïta, 2011, p. 63). Nous mobilisons le concept de dialogisme selon les deux significations qu'en propose Saussez (2010).

Comme une forme de conception du sujet, signifiant « qu'il est impossible selon Bakhtine de concevoir l'être humain en dehors des rapports qui le lient à un autre humain ». Le dialogisme contribue à éclairer lors des situations d'autoconfrontations croisées ou lors des visionnages collectifs d'extraits des situations de TD délocalisés par exemple. Comment, en questionnant la pratique d'un autre, un référent révèle ses propres préoccupations.

Comme une forme de conceptualisation de l'activité énonciative et de l'énoncé quand pour Saussez « le dialogisme réfère par conséquent à l'idée que chaque énoncé s'inscrit dans un rapport à d'autres énoncés traitant du même thème. » (*idem*, p. 186). « Tout énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet » (Bakhtine p. 302 *in* Saussez, 2010). Cette signification légitime la possibilité dans le traitement des données de mobiliser des extraits de verbatims non consécutifs dans l'espace (du dialogue) ou dans le temps (de l'intervention). « Même si ces énoncés sont séparés dans l'espace et dans le temps, s'ils ne savent rien l'un de l'autre, se révèle un rapport dialogique à la faveur d'une confrontation de sens » (Bakhtine, 1979, p. 334 *in* Saussez, 2010).

L'énoncé

Pour Bakhtine, l'énoncé est l'unité de base de l'étude linguistique parce qu'elle est l'unité réelle de l'échange verbal. Elle est définie par l'alternance des sujets parlants « c'est dans le dialogue réel que cette alternance des sujets parlants est le plus directement observable et saillante. Les énoncés des interlocuteurs que nous appelons *répliques* y

alternent régulièrement » (Bakhtine et al., 1984, p. 278). Brès indique que « Bakhtine appelle *énoncé* tout ce qui fonctionne comme unité de l'échange verbal » (2005, p. 51). Il précise que « Bakhtine définit donc l'énoncé, extérieurement, à partir d'un élément fondamental du dialogue, l'alternance des locuteurs. Il va le définir, intérieurement, également à partir d'un autre élément fondamental du dialogue, la catégorie de réponse. « Sans ignorer ce qui différencie les divers types d'énoncés, Bakhtine ici également choisit d'insister sur ce qui les rapproche, et qui est pour lui l'essentiel, à savoir que, tout comme la réplique du dialogue quotidien, le traité ou le roman sont des *réponses*. » (*idem*, p. 51-52).

La motricité du dialogue

« Si on admet que le dialogisme constitue le principe directeur et la source du dispositif méthodologique » (Faïta, 2011), son mouvement initie des rapports renouvelés entre le locuteur et les autres membres d'une situation mais également pour le locuteur lui-même, entre ce qu'il a été dans une situation et celui qu'il est dans une autre situation. Le mouvement dialogique « transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement, voire se déstructurent sous l'effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d'une *motricité* propre au dialogue. » (Clot, 2008 p. 117)

2.4 Les organisateurs du développement de l'activité

La notion d'organisateur prend une signification différente suivant le champ de recherche dans lequel il est employé. Elle est articulée avec une autre notion. On trouve dans la littérature scientifique les organisateurs de la pratique enseignante, de l'activité ou du travail. Nous ne traiterons ici que de la notion d'organisateur de l'activité.

La notion d'organisateur ne doit pas être comprise comme une liste ou un modèle unique qui pourrait être appliqué à toutes les situations. Bien au contraire, « l'identification des organisateurs de l'activité ne vise pas à identifier des déterminants figés de l'activité enseignante, mais plutôt à rechercher « des structures et des processus (le « comment ça marche ») qui font qu'une pratique enseignante orientée par tel but implicite ou explicite prend telle configuration, dans telle situation » (Bru et al., 2007, p. 8).

L'ensemble des équipes qui développent des recherches dans ce champ utilise la notion pour rendre compte d'une organisation interne au sujet et, en même temps, du fait que celle-ci n'est accessible que par l'analyse. La notion d'organisateur est donc aussi à comprendre comme une régularité découverte après coup, au terme d'une démarche scientifique. Les organisateurs, dans cette perspective, peuvent donc être compris comme présidant à « une décision de l'enseignant résultant alors d'une sorte de dialogue intrapsychique plus ou moins conflictuel » (Vinatier & Pastré, 2007). Un marqueur apparu à l'issue de la phase intrapsychique du développement ?

Ce n'est pas l'organisateur qui, en amont, réorganise l'activité. Il apparaît, par exemple à la suite d'une opération qui permet d'atteindre un nouveau but. On comprend alors qu'avoir affaire aux organisateurs de l'activité du professionnel convoque tout à la fois ses valeurs, ses connaissances, son rapport à l'institution mais aussi sa compréhension, son stade de développement par rapport à la situation.

L'organisateur est un « instrument », au sens psychique du terme, pour le chercheur, car il s'agit d'une notion qui donne la possibilité de comprendre comment s'organise ou se réorganise l'activité d'un sujet.

Dans notre travail, nous allons, à chaque fois que ce sera possible, tenter de distinguer deux types d'organisateur du développement de l'activité :

- Les organisateurs du développement de l'activité ordinaire du sujet. Nous les définissons comme ceux qui vont, au fil de la construction de l'expérience ordinaire, contribuer au développement de l'activité dans une situation de travail donnée. Par exemple, dans notre recherche, entre la première cession de TD délocalisé (2014) mise en œuvre par les référents qui participent à l'intervention et le début de celle-ci (2016), si leur activité s'est développée et qu'ils ont transformés leurs TDD nous parlerons d'organisateur d'un développement de l'activité ordinaire.
- Les organisateurs du développement provoqué de l'activité du sujet. Le développement provoqué est un développement qui se produit par une activité sur l'activité. Nous pensons que l'intervention-recherche aura, par moment et pour certains, contribué à cette activité seconde sur leur activité de travail par des situations spécifiques. Par conséquent, au contraire des précédents, les organisateurs d'une activité provoquée sont les organisateurs qui ont contribué à structurer une nouvelle activité chez le sujet durant ou à l'issue de l'intervention. Nous faisons l'hypothèse que sans cette dernière, il n'y aurait pas eu ce développement-là de l'activité (mais peut-être y en aurait-il eu un autre sous une autre forme).

2.5 Le développement de la dimension psychosociale du travail comme une ressource

Nous avons mobilisé les travaux de Van Belleghem, De Gasparo et Gaillard (2013) dans l'usage qu'ils font de la dimension psychosociale du travail en tant que ressource pour les sujets et le collectif de travail. Nous les incluons, un peu tardivement dans notre cheminement de recherche car nous pensons qu'ils enserment bon nombre d'éléments que nous avons identifiés dans notre travail de recherche. Nous présentons brièvement les éléments théoriques que nous empruntons aux auteurs.

Ces derniers considèrent qu'au travail, la dimension psychosociale « doit être reconnue comme une dimension structurante de l'activité (en tant que ressource) » (p. 49). En définissant le travail comme, « l'activité réelle déployée par un travailleur afin d'obtenir les résultats qu'il se donne comme objectif d'atteindre », (*idem*) on ajoute dans la construction de l'activité, aux dimensions prescrites et au réel de la situation de travail,

des dimensions psychologiques et sociales. On les retrouve à l'œuvre dans toute activité permettant une mobilisation psychique (motivation, engagement, coopération, subjectivité...) et une mobilisation collective (coopération, entraide, stratégies collectives...) en tant que dimensions structurantes du travail. Cette dimension, qui doit se construire dans l'activité, est en développement constant. Ainsi, dans la confrontation et dans de nouvelles perspectives et de nouvelles coopérations, son développement peut se révéler un moteur de l'activité (*ibid*, p.50). Cette dimension psychosociale est symbolisée par le processus de mobilisation-sédimentation de l'activité chez le sujet (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013) comme l'illustre la figure suivante :

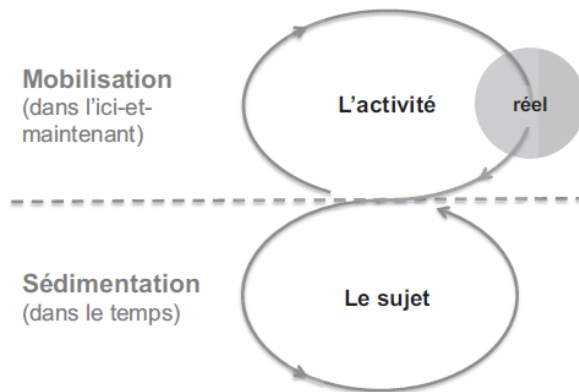


Figure 1 : Le processus de mobilisation-sédimentation chez le sujet agissant (Van Belleguem et al, 2013, p. 55)

Ce processus engage la mobilisation du sujet dans son activité comme un sujet agissant (ce qu'il fait) qui engage avec lui les différents registres de son existence (ce qu'il est). Et dans ce mouvement il contribue, par son activité actuelle à enrichir ce qu'il est dans ce double mouvement. Ce qui identifie un développement de l'activité psychosociale du sujet. Comme, par définition, le sujet interagit dans un système social, sa relation aux autres, la coordination des activités qu'ils partagent et leurs interactions sont régies par des normes sociales (règles, délais, dispositifs...) qui fixent des repères et donnent des critères sur ce qu'il faut faire (Van Belleguem et al, p. 55). Ces normes sociales sont alors, aussi, le produit des interactions des sujets dans le temps. « Elles traduisent les accords et les désaccords sur les façons de procéder et de faire le travail. Elles sont passées par le filtre du réel des situations et l'expérience collective. » (idem, p. 56). La figure suivante indique cette dimension collective de la dimension psychosociale.

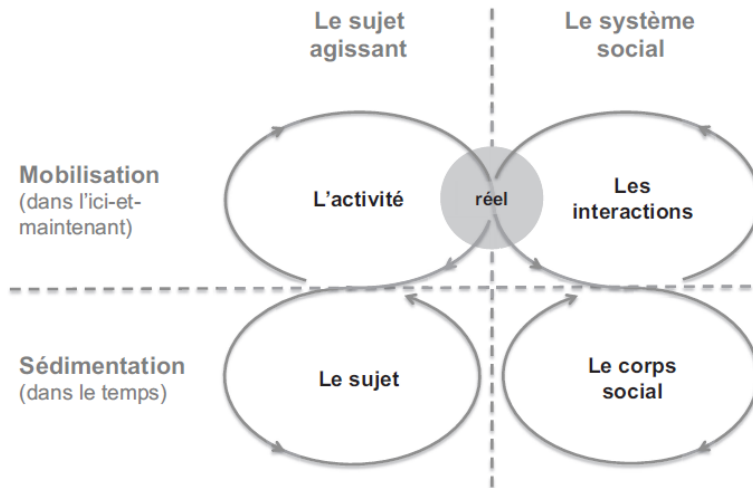


Figure 2 : Processus de mobilisation-sédimentation reliant le sujet agissant au système social (Van Belleguem et al, 2013, p. 57)

Nous mobilisons cette dimension psychosociale de l'activité et son développement comme le développement conjoint du sujet et de son activité comme une ressource qui va se construire et que vont mobiliser les référents dans les retours au collectif.

En effet le collectif, de source qu'il est pour l'activité du sujet, devient une ressource singulière de l'activité individuelle élaborée avec autrui au contact du réel. Cette métamorphose de la source en ressource rend possible le développement de l'activité individuelle. Le collectif est donc simultanément à l'extérieur du sujet dans les échanges qui font le travail collectif et à l'intérieur de ce dernier comme instrument psychologique où il s'y développe en fonction de ces échanges.

2.6 Le développement au sein d'un métier

Dans les chapitres précédents, le développement a été défini avec une composante sociale, par des allers retours de l'inter-psychique à l'intra-psychique, relié à des échanges entre individus. Ce développement rapporté à l'activité de travail est donc individuel et collectif. Il se traduit par une transformation du pouvoir d'agir, d'un sujet et/ou d'un collectif au sein d'un milieu de travail et a un effet sur l'efficacité. L'efficacité d'un travailleur se révèle au sein du métier qu'il exerce. « Le développement du pouvoir d'agir réclame un métier vivant qui dépasse l'activité alors même qu'elle doit pouvoir en disposer » (Clot, 2008, p. 268).

Nous prenons ici le métier tel qu'il est défini en psychologie du travail, en tant que concept. Il est modélisé selon quatre dimensions. « Le métier au sens où nous l'entendons est finalement à la fois irréductiblement *personnel*, *interpersonnel*, *transpersonnel* et *impersonnel*. » (Clot, 2007)

Il est *impersonnel* car défini par les tâches prescrites. Mais il ne se réduit pas à cela, nous l'avons vu, il vit (ou pas) collectivement au travers de ses dimensions *interpersonnelle* et *transpersonnelle*. Sa dimension *transpersonnelle* porte l'histoire collective du métier à l'intérieur du sujet. « Ce sont les attendus génériques de l'activité –

réitérables entre eux –genre professionnel et sur-destinataire de l’effort consenti par chacun » (Clot & Faïta, 2000).

Il est *personnel* et *interpersonnel* dans chaque situation de travail et dans les relations entre les professionnels entre eux. « Le métier dans l’activité est à la fois très personnel et toujours interpersonnel, action située, adressée et, en un sens, non réitérable » (Clot, 2007; Clot & Béguin, 2004).

La vivacité d’un métier est tributaire de la vie individuelle et collective de ces quatre instances à la fois par les conflits qui peuvent exister entre elles, par exemple quand une nouvelle prescription (comme la prescription du TD délocalisé) s’explique avec l’histoire d’une pratique collective (celle du lien avec l’observation des enseignants débutants lors des stages et la modalité de la visite conseil). L’explication étant ici à plusieurs sens, expliquer le sens du nouvel artefact prescriptif, expliquer comment le mettre en œuvre et s’expliquer au sens conflictuel du terme.

Nous sommes ici dans le cœur de ce qui a motivé la demande par les référents de notre intervention-recherche. En effet l’affaiblissement des collectifs professionnels au sein de cette ESPE conjugué à une instance interpersonnelle fragile a conduit par endroit à une baisse sensible de la vivacité du métier, à une baisse individuelle et collective du pouvoir d’agir lors de la mise en place de la loi de refondation de 2013.

Nous allons, dans le chapitre suivant mettre en évidence les effets des différents types de prescriptions, et de leurs supports, sur la situation de travail et l’activité des référents. Nous verrons également quelle peut être la relation entre le TDD, en tant que situation professionnelle et les référents qui y travaillent.

Chapitre 2 : Les prescriptions et les situations professionnelles

1 Les prescriptions dans le milieu de travail des référents ESPE

Notre travail de recherche s'intéresse aux prescriptions. Elles sont en effet à l'origine de l'action professorale comme un organisateur de l'activité collective des enseignants (Amigues, 2009, p. 12). Nous allons, dans ce paragraphe, voir comment par leur objet, leur support et leur origine elles impactent l'activité des formateurs.

La prescription, pour le dire de manière générique, est présente en amont des situations, lors de la conception des situations de travail. Le terme de prescription est le plus souvent employé au pluriel et il est défini comme « un artefact symbolique ou un ensemble d'artefacts symboliques, produit d'une construction humaine » (Rabardel, 1995). Elle vise à se donner le plus de chance d'atteindre un but en interrogeant les conditions qui permettent de l'atteindre. Elle est le plus souvent externe, issue d'un prescripteur. Elle est dite interne, si on se donne soit même un but à atteindre.

1.1 Les différents types de prescriptions

Les prescriptions qui agissent sur un sujet dans une situation de travail donné n'émanent pas toutes du prescripteur. Six a identifié plusieurs sources de prescription (Six, 1999). Elles peuvent être :

- « Descendantes » venant de la structure organisationnelle. C'est à elles que l'on fait référence quand on parle du travail « prescrit »
- « Remontantes », venant de la matière, du vivant, du psychisme, des collectifs
- Internes qui émanent du travailleur lui-même (ses valeurs qui lui prescrivent ou interdisent...)
- Empreintes de la subjectivité de celui dont elles émanent ou de celui qui les reçoit. Elles ne seront donc pas des prescriptions pour tous
- Une façon de penser. Elles portent alors les mots et les concepts qu'il est possible d'utiliser dans une entreprise

On passe d'une définition de la prescription comme « injonction de faire émise par une autorité » à des « pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en

modifier l'orientation ». De ce point de vue, l'autorité n'est pas la seule source de prescription, la prescription n'est pas toujours un énoncé explicite, et elle n'est pas toujours intentionnelle » (Six, 2002). Nous verrons en étudiant le travail des référents que les prescriptions descendantes et remontantes ne suivent pas les mêmes canaux, n'ont pas les mêmes supports et n'ont pas les mêmes effets sur les travailleurs.

Par exemple, l'organisation concrète, dans des établissements scolaires, du TD délocalisé est venue peser comme une prescription remontante sur les référents. Dans la conception et la programmation des TD délocalisés ils ont dû prendre contacts avec des établissements scolaires pour avoir la possibilité d'y rassembler les participants, donc trouver un interlocuteur, obtenir l'autorisation, vérifier la disponibilité et l'équipement de salles *ad hoc*. Ce travail invisible à fournir à plusieurs reprises, sans réponses immédiates, agit comme une prescription sur le référent qui se retrouve subordonné aux accords potentiels des établissements.

1.2 Effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail

L'ergonomie de l'activité a montré l'importance qu'il y avait à s'intéresser à la formalisation du travail prescrit. Le travail sur les prescriptions, et en particulier les prescriptions institutionnelles est fondateur dans les travaux d'ERGAPÉ. Nous mobilisons quelques-uns des résultats qui ont été produits sur les prescriptions par cette équipe au cours de son histoire au bénéfice de notre travail de recherche.

L'étude des prescriptions comme organisatrices du travail des formateurs ESPE permet de révéler et comprendre les conflits, et les contradictions à l'œuvre dans le travail des formateurs. Parce qu'elles sont des « artefacts culturels, des produits de l'activité humaine, soumis à transformation sociale [...] (et) le fruit du travail de « groupes d'experts », de comités de programmes » (Amigues, 2009). C'est à ce titre que la refondation de la formation de 2013 sera étudiée dans la quatrième partie de ce manuscrit.

Mayen et Savoyant³¹ font une différence entre les artefacts prescriptifs, fruits d'une capitalisation de l'expérience et produits afin d'être un « moyen pour agir sur et dans une situation donnée » et les artefacts prescriptifs en tant que « règlement ». Au sujet de ces derniers « tout se passe comme s'ils n'étaient pas consubstantiels à l'activité de travail, mais n'étaient qu'un cadre de contraintes imposant une direction à l'action que les sujets n'auraient pas à intégrer à celle-ci. Tout se passe comme si la prescription était une, indivisible et neutre, immédiatement perceptible et agissante (...) comme si elle était vraie et procédait d'un ordre naturel et incontournable. »

Nous pouvons percevoir une nette différence entre ces deux types d'artefacts prescriptifs : Le premier, issu de l'expérience des acteurs, évolue pour soutenir, préciser,

³¹ 2002, déjà cité

affiner le travail, participant ainsi à une démarche d'efficacité que les acteurs se donnent pendant que le second, plus politique, réorganise, réforme le travail en imposant aux acteurs une direction. Si on replace cette distinction dans la réforme de 2013 qui va conduire à la mise en œuvre des TD délocalisés, nous nous situons bien dans ce type d'artefacts. Amigues les nomme « les prescriptions orientées dispositifs » (Amigues, 2016, p. 11). Il précise que bien souvent ce sont celles-ci « qui mobilisent plusieurs professeurs (et non professeurs) dans un travail collectif situé en général hors de la classe. Ce travail collectif devient ici une obligation, mais laissée à l'initiative des participants. Le but de ces groupes est de concevoir et mettre en œuvre, un dispositif, complémentaire au cours en classe [...] Plusieurs travaux conduits dans l'équipe ERGAPE [...] montrent que des professeurs expérimentés éprouvent des difficultés à conduire des activités dans ce type de dispositifs » (Amigues, 2016, p. 5).

Les résultats issus de la première phase de notre travail de recherche identifient cette difficulté chez les référents expérimentés face à la prescription du dispositif TDD.

Le rôle des supports

Une prescription externe a besoin d'un support. Elle peut être orale, écrite ou être une combinaison de ces deux. Concernant la prescription des TD délocalisés, la prescription a pris ces deux formes. Elle est présente dans plusieurs documents écrits et a également fait l'objet de présentations orales accompagnées de diaporamas. Si on s'intéresse au document prescripteur, Leplat souligne qu'au travail « la prescription et son support sont intimement liés et qu'il n'est pas facile de les dissocier. Ce qu'on dit souvent des prescriptions sous-entend le document par lequel elles sont exprimées» (Leplat, 2004b). Il rapproche également le document prescripteur de la notion de tâche prescrite. Leplat insiste également sur l'effet que le document prescripteur a sur l'action. En effet, le passage du document à l'action dépend des conditions externes de l'activité et en particulier de la manière dont est formulée la prescription vis à vis de ces conditions. Dans la quatrième partie nous nous attacherons à montrer l'effet produit par la formulation de la prescription du TD délocalisé sur l'activité de conception du dispositif par les référents.

Comme le dit Clot (1999) « la réponse que les opérateurs apportent à ce qui leur est prescrit correspond au dialogue entre l'activité de ses concepteurs et celle de ses utilisateurs ». Pastré (2007) qualifie les prescriptions des situations de travail des enseignants et des formateurs de discrétionnaires. Ce qui signifie que les prescriptions de ces métiers ne disent pas tout. Le plus souvent la prescription des modes opératoires n'est pas précisée. Ce qui laisse les enseignants ou les formateurs dans une liberté, parfois qualifiée de liberté pédagogique, mais qui est, également, porteuse d'instabilité. Daniellou a identifié ces situations qui comprennent des déficits de prescriptions³². Il qualifie de

³² Ce qui ne signifie pas ici que le travail n'est pas assez prescrit. Au contraire le travail enseignant est souvent saturé de prescriptions descendantes (Amigues, 2009). C'est la prescription en tant que telle qui souffre d'être trop discrétionnaire au point de porter un déficit.

« prescriptions floues » ces prescriptions qui pour des raisons conscientes ou non, ne disent pas tout. Tel est, par exemple, le cas des situations de service où l'objectif est « la satisfaction complète du client » (Daniellou, 2002).

Les écarts aux prescriptions

Nous pouvons utiliser le modèle de Bourrier (Durand, 2000) qui propose d'identifier deux types d'écarts aux prescriptions :

1. **Les écarts par rapport à l'existant** : Elle en identifie trois sortes :

- « Par défaut d'interprétation » : qui représente un écart de compréhension entre ce qui est prescrit et réalisé
- « Par adaptation » : Quand la prescription est impossible à mettre en œuvre dans les conditions d'action et doit être adaptée
- « Par violation » : Celle-ci peut-être de deux ordres, de « commodité » quand un manque d'assistance ou de moyen conduit les sujets à prendre des libertés avec la procédure ou « de routine » quand il s'agit de détails que l'on n'arrive pas à faire officialiser

2. **Les écarts par improvisation** qui correspondent aux « remplissages de blancs dans les procédures »

Pour Bourrier, ce second type est consécutif du fait que le sujet ne participe pas à la conception et met en œuvre des stratégies de contournement. Il nous semble important de noter que cette remarque a depuis été reprise sous d'autres termes, comme celui de conception continuée dans l'usage (Béguin & Rabardel, 2000).

Mayen et Savoyant s'intéressent au travail des prescriptions par les sujets sous un autre angle, quand ils déclinent des niveaux d'appropriation de la prescription.

« L'appropriation correspond à une réinvention ou, mieux, à une réélaboration par un utilisateur de l'usage d'un objet prévu par son concepteur, réinvention qu'il suppose adaptée à ses buts, à ses ressources, dans la situation. » (Mayen & Savoyant, 2002)

<i>1- Respect de la règle par absence de doute</i>
<i>2- Remise en cause de la règle au profit de la référence à ses propres perceptions, à son propre raisonnement, à sa propre capacité d'initiative (et revendiquant une part de liberté individuelle)</i>
<i>3- Respect de la règle reconnue et réinventée dans sa nécessité logique et certitude du bien fondé de son action : application des procédures par connaissance des causes</i>
<i>4- Discussion -délibération- de la règle APRES l'action, éventuellement pour la remettre en cause et participer à son évolution</i>

- 1^{er} niveau : c'est un niveau rarement présent.
- 2^{ème} niveau : c'est celui de la remise en cause. Parfois, il peut perdurer, y compris chez les plus expérimentés, ce qui peut s'avérer problématique.
- 3^{ème} niveau : c'est celui d'un respect de la règle par "par connaissance des causes".
- 4^{ème} niveau : c'est celui de sa mise en délibération, pour reprendre la formule de Dejours (1995). Mayen et Savoyant l'identifient comme « un repère du développement. »

« A ne viser que le troisième niveau, on pourrait courir le risque de laisser penser que le développement ne consiste qu'à retrouver et à accepter les nécessités naturelles et éternelles. Or, s'agissant d'une prescription que nous avons considéré comme un artéfact, donc comme une production culturelle, sa nécessité est une nécessité de compromis, une nécessité sociale, qu'il est possible de faire évoluer, tout comme la culture est le produit d'un dépassement de l'état de nature. »

Il nous semble également utile de mobiliser ce modèle car les référents qui ont participé à l'intervention recherche n'ont pas tous le même rapport aux prescriptions. Le modèle de Bourrier semble plus adapté pour les formateurs ayant déjà « accepté pour eux-mêmes » d'envisager l'écart à une prescription comme une réponse positive pour l'accomplissement de la tâche alors que celui de Mayen et Savoyant nous semble plus approprié dans les cas où le référent assimile le travail bien fait au strict respect de la prescription et son éventuelle transformation donnant lieu à une « remontée » systématique vers le prescripteur pour mieux adapter la prescription dans le futur.

Le débat de normes, décrit par Schwartz (2000), va faire partie de la confrontation des représentations de la prescription par les référents ESPE. Il se joue à deux niveaux (Six, 1999, déjà cité) « à l'intérieur du travailleur lui-même » et de manière plus ou moins explicite, visible dans le milieu de travail du sujet.

Le débat de normes peut s'ouvrir au sein du collectif de travail : celui-ci produit son propre niveau de règles, « autonomes » (de Terssac, 1992), qui ne se superposent ni aux propres normes de vie de chacun de ses membres, ni aux règles formelles du milieu de travail.

1.3 Le travail des référents à l'épreuve des prescriptions descendantes et remontantes

Nous suivons Saujat (2010, p. 55) lorsqu'il parle d'une triple mise à l'épreuve des prescriptions dans le travail réel des enseignant, nous lui emboîtons le pas pour le travail réel des formateurs d'enseignants. Cette mise à l'épreuve a pour objet de signifier ce qui circule dans le processus d'actions et de décisions à l'œuvre dans le travail enseignant. L'auteur met en évidence une dynamique qui articule quatre niveaux interdépendants. (idem p. 55-56) :

a) celui de la prescription primaire et secondaire (Goigoux, 2007), et plus largement des « normes antécédentes »

b) celui de la réorganisation opérée par les collectifs professionnels qui représente une première mise à l'épreuve de la prescription et débouche sur des obligations ou des règles de métier que se donnent ces collectifs pour faire ce qu'on leur demande de faire

c) celui de la personnalisation de ces obligations génériques par chaque professionnel qui s'auto-prescrit ce qu'il a à faire

d) celui du travail réel où cette auto-prescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe du formateur et de l'ensemble des participants.

Si l'on s'appuie sur la distinction proposée par Six (1999) et reprise par Daniellou (2002) et sur les modèles ergonomiques d'Hubault/Saujat et de De Gasparo présentés dans le chapitre 1, on peut caractériser le niveau a) comme celui des prescriptions « descendantes ». Les niveaux b), c) relèvent de prescriptions « remontantes » et le d), de « remontante » elle aussi dans le modèle Hubault/Saujat mais comme une prescription « descendante », émanant des FSTG présents dans le TDD et qui correspond à une activité de service dans le modèle de De Gasparo avec la particularité d'une plus grande variabilité que la prescription de la tâche.

Nous verrons dans l'étude des prescriptions que les référents se retrouvent au centre d'un système multi-prescrit composé de prescriptions descendantes et remontantes qui vont mettre les référents face à des conflits de critères.

2 Le TD délocalisé, une situation professionnelle

La prescription locale, propre à l'ESPE d'Aix-Marseille, a prescrit le travail des formateurs, tuteurs et référent, du tutorat mixte au sein d'un dispositif, le TD délocalisé. La prescription a également donné des critères de réalisation pour ce TDD (nombre maximal de FSTG participants, durée, type de contexte...). Nous mobilisons la notion de situation professionnelle, telle que Mayen l'a théorisée avec un double objectif :

- Comme moyen de comprendre si le TDD en tant que cette situation professionnelle a un effet sur l'activité des enseignants ESPE. Pour le dire autrement est-ce que cette situation impacte le travail des référents et comment ?
- Comme moyen de comprendre si les référents ESPE ont un effet sur la situation. Les référents vont-ils, par l'activité qu'ils vont déployer dans ce dispositif influencer sur ses caractéristiques ?

Dans le paragraphe suivant, nous allons emprunter à Mayen sa description analytique d'une situation professionnelle et la rapprocher du TD délocalisé. Avant cela, nous allons la définir. Dans le cas qui nous concerne, nous pouvons définir la situation professionnelle comme une finalité. Elle illustre ce que les professionnels ont à faire, ce avec quoi ils vont le faire (réaliser des tâches, résoudre des difficultés, s'en accommoder, trouver des ressources mais aussi coopérer, co-agir avec la situation) et parce qu'ils ont à agir sur

cette situation comment ils vont la modifier, la créer pour réussir à travailler. (Mayen, 2012)

2.1 Définition analytique de la situation comme « environnement »

Une situation professionnelle, en tant qu' un environnement se définit selon plusieurs critères que nous empruntons à Mayen :

Sa fonction. Elle a une fonction dans l'organisation globale du travail. Ce qui génère des attendus, des effets, des résultats. Quelle est la fonction du TD délocalisé pour l'enseignant-ESPE qui s'y engage ? S'y engage-t-il par choix ? Par obligation ?

Ses prescriptions. Les situations professionnelles sont organisées autour de tâches à réaliser définies par des prescriptions. Mayen évoque ici les prescriptions descendantes uniquement.

Un contenu de formation. Sur lequel les travailleurs vont intervenir en agissant sur des tâches ou des buts pour les transformer, accroître ou minimiser leurs effets

Un espace matériel, institutionnel, temporel, physique et organisationnel dans lequel les tâches prescrites sont à réaliser. Cet espace est à la fois contexte d'action mais également un composant même des situations avec qui les professionnels doivent apprendre à agir.

Une organisation constituée des règles explicites, réglementaires ou parfois implicites. Ces règles étant sujettes à variation.

Des instruments, des systèmes d'instruments. Notamment sémiotiques pour intervenir, orienter les actions concrètes, la pensée et les émotions. Des jeux de langage, des modes d'action, des formes de comportement sont requis et, comme les règles, sont plus ou moins impératifs ou ouverts.

Des acteurs. D'autres personnes avec des statuts et des positions et des fonctions à assurer. Elles ont des tâches à réaliser et des motifs propres de le faire. Ce qui définit les relations sociales entre les participants au sein de celle situation. Ce qui implique également des activités de coordination et/ou de coopération avec parfois une dissymétrie de statut, de places ou d'enjeux entre les acteurs.

L'ensemble de ces dimensions va nous aider à décrire les TD délocalisés réalisés par les référents. Comment ils vont mettre en œuvre le dispositif individuellement. Nous pourrons ainsi voir quels critères ils font varier et de quelle façon. Nous pourrons ainsi, au-delà de l'analyse des prescriptions comprendre et comparer ce qu'ils font et, s'ils le transforment comment ils transforment.

2.2 Analyser l'activité de travail au sein de situations professionnelles

En suivant Mayen qui pense l'activité de travail comme « une participation aux situations », nous analysons l'activité avec une position interne à la situation comme une co-action du référent avec l'environnement de travail. Ce faisant, nous analysons l'activité du professionnel lorsqu'elle « s'ajuste » pour s'adapter aux caractéristiques de la situation. Mais également dans le sens inverse lorsque par le développement de son activité et une reprise de son pouvoir d'agir, le professionnel transforme la situation pour la « mettre à sa main ». Cette notion de situation professionnelle situe le travail du sujet dans un système qu'il délimite. Ce qui délimite également l'environnement dans lequel il faut situer l'activité du professionnel. Nous pensons qu'elle contribue donc à la lisibilité de cet ensemble et donc à la compréhension des dimensions qui organisent l'activité du professionnel.

En associant cette délimitation de la situation professionnelle à notre cadre théorique nous pensons pouvoir analyser les effets du développement provoqué de l'activité des enseignants ESPE dans des dimensions internes, par l'intermédiaire des indicateurs, mais également externes par l'évolution des dispositifs qu'ils conçoivent et la part visible de leur activité au sein de ces dispositifs.

Si l'intervention-recherche contribue à un développement professionnel qui permet aux enseignants ESPE de reprendre du pouvoir d'agir, elle va contribuer à agir sur le système de prescriptions descendantes et remontantes qui s'exerce sur son activité. En contribuant à cela, l'intervention-recherche va agir sur ce système avec un double processus de transformations lui-même remontant et redescendant qui va avoir des effets à plusieurs niveaux. Sur le travail réel de l'enseignant qui va agir sur ce que ça lui demande de faire ce qu'on lui demande comme on le lui demande. Sur les dimensions de son travail par une transformation des instances (Clot, 2007), consécutivement à la reprise du pouvoir d'agir qui va venir nourrir les dimensions interpersonnelles. Et *de facto* sur le genre professionnel à la condition d'un retour à un collectif élargi exerçant au sein de la même situation professionnelle. Au-delà des sujets, s'il est possible d'agir sur la situation dans sa dimension prescriptive et institutionnelle il sera également possible de transformer la situation elle-même.

Chapitre 3 : Concepts méthodologiques

1 Intervention ergonomique, approche clinique et recherche

Un ancrage méthodologique comme le nôtre est parfois discuté au sein de la communauté scientifique. Ce type de recherche, à visées à la fois transformative et épistémique avec une posture singulière du chercheur, ne serait pas toujours en mesure de produire des résultats « de recherche », c'est-à-dire généralisables au-delà de leur contexte et conceptualisables.

D'où peut provenir ce doute ? La liste est longue mais au-delà des approches cliniques, les critères de scientificité des travaux de recherches en sciences humaines et sociales doivent depuis toujours, à défaut de s'émanciper, exprimer leur particularité vis à vis des sciences expérimentales.

A l'intérieur même des sciences sociales, la discussion persiste entre quantitativistes et qualitativistes. Les critères de validation d'un résultat obtenu à l'aide d'un échantillon « significatif » d'une population s'opposant à la singularité d'une approche par cas. Pourtant « les théories des sciences humaines et sociales sont restées ou redevenues assez différentes des théories développées dans les sciences mathématiques ou expérimentales pour que la question épistémologique de l'autonomie de leurs principes et méthodes de description du monde en soit venue à y poser de manière exemplaire le rôle de la pensée des singularités » (Passeron & Revel, 2005).

Au sein même des sciences de l'éducation, ces questions sur les critères de scientificité et de validité de la recherche sont bien présentes. « L'approche clinique serait donc une approche compréhensive, casuistique et holistique, qui relève du jugement réfléchissant plutôt que du jugement déterminant, selon la distinction kantienne, et qui vise à rendre compte de la diversité, de la richesse et de la complexité des réalités – sociales, institutionnelles ou psychiques – en termes de processus, de configurations ou d'agencements, de dynamiques, de conflits, de contradictions ou d'ambivalences. Elle s'oppose ainsi aux approches – théoriques et méthodologiques – qui, elles, s'efforcent de rendre compte de ces réalités en termes de variables ou de facteurs » (Rochex, 2010, p. 112).

Dans ce même article, Rochex identifie deux obstacles au sujet des approches cliniques. Le mode de généralisation et une tendance à la tautologie destinée à assurer une promotion du dispositif au détriment de l'objet de recherche lui-même. Elles doivent nous servir de garde-fou au moment où nous allons présenter nos résultats de recherche à la communauté scientifique.

Le premier obstacle, au sujet de la généralisation, questionne la validité du cas dans l'approche clinique mais également la portée des résultats obtenus.

Concernant la validité d'une approche par cas, nous suivons Lacour quand il précise qu'il s'agit de « penser *par*³³ cas et non de penser *le* cas, de raisonner à *partir de* singularités et non à *propos de* singularités » (Lacour, 2005, p. 20). Et nous procéderons ainsi pour une partie de la présentation de nos résultats. Nous montrerons, à partir des singularités illustrées par les cas de Brigitte, Pierre ou encore Julien, en quoi les cas qu'ils incarnent sont représentatifs bien au-delà d'eux-mêmes. Nous procédons « par l'exploration et l'approfondissement d'une *singularité* accessible à l'observation non pas pour y borner son analyse, ou statuer sur un cas unique, mais pour « en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron et Revel, 2005, p. 9).

Concernant la portée des résultats, c'est en nous situant dans ce que Clot nomme une recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008; Scheller, 2001) que nous relierons intervention et recherche et que nous le nommerons dans cet ordre. Car ce lien n'est pas automatique dans les approches cliniques où on peut aussi parfois se « contenter » d'intervenir. C'est au travers de la question du développement que se joue la place de la recherche. Pour Clot, « le chaînon qui relie intervention et recherche, c'est le développement possible ou impossible de cette action transformatrice, celle des travailleurs engagés dans le travail avec nous ou encore la nôtre » (Clot, 2008, p. 68). C'est parce qu'à un moment l'intervenant se retrouve dans la position d'un instrument au service des référents pour les aider à reprendre leur activité en main qu'il est un agent provocateur du développement au travers du dispositif d'intervention qu'il installe. A ce moment précis de l'intervention, il ne doit être « que » l'intervenant, son unique préoccupation est transformative.

Mais l'étude de « ce développement de l'activité – jusque dans ses faux-mouvements – peut devenir un passionnant objet de recherche fondamentale. Sur le plan de la recherche, d'un point de vue vygotkien, le développement est donc à la fois objet et méthode. » (*idem*, p 69). Toujours avec Clot, nous disons que pour l'intervenant, « le travail conjoint avec nos interlocuteurs sur le terrain permet d'enrichir la gamme des possibilités de l'action humaine, de découvrir ce qui, jusqu'ici, était inimaginable. Là, le développement est méthode de production de résultats pratiques éventuellement impensables jusque-là. ». C'est à ce moment précis, que l'intervenant laisse sa place au chercheur car « l'action de terrain change de statut pour devenir moyen d'une autre action, la recherche elle-même. Son objet est ce qui s'est passé et qu'on ne peut saisir que du point de vue d'une autre action : la production de connaissances sur le développement » (*ibid.*).

Cette dualité de l'intervenant-chercheur s'incarne à la fois dans une dimension temporelle, un temps succède à l'autre mais également par une forme de cloisonnement

³³ En italique dans l'article de Lacour.

mental de l'intervenant-chercheur lors du temps de l'intervention. Nous avons essayé de rendre compte de ce cloisonnement dans notre présentation en trois phases du cadre méthodologique de l'intervention dans la partie trois.

Le second obstacle se situe dans la recherche elle-même. Les recherches portées par des approches cliniques se perdent parfois au détriment de l'objet de recherche selon Rochex (2010, p. 113). Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que nous ne nous y fourvoierons pas. Mais en guise de garde-fou, nous insérons notre recherche dans une histoire. Celle de l'équipe ERGAPE, du nom qu'elle portait au moment où ce travail a débuté. Les chercheurs porteurs de cette histoire ont largement « travaillé » pour la théoriser sur le plan méthodologique et conceptuel. Avec leur concours, nous pensons avoir mis en œuvre un dispositif de recherche qui nous évitera ce faux-pas.

La portée d'une recherche et les données qui contribuent à la validité de ses résultats, reste une question vive en sciences de l'éducation. En effet Saussez, dans une critique de l'usage des données probantes en éducation lors d'une conférence à l'IFE (16/10/2019), explique « qu'en se référant à la littérature scientifique de recherche dans le monde des sciences de l'éducation, (il) considère que des résultats de recherche sont qualifiés de probants lorsqu'ils sont produits avec pour intention de soutenir une relation causale entre deux variables dans le cadre de dispositifs méthodologiques spécifiques à savoir l'essai contrôlé randomisé ». Il rajoute : « Je suis désolé pour vous (les chercheurs réunis lors de cette journée d'étude) mais en dehors de ça, y a pas de preuves ! ». En suivant ce point de vue, la généralisation et la taille des corpus ne constituent donc pas des « preuves » plus tangibles de scientificité qu'une étude par cas.

2 Une intervention-recherche en milieu de travail

Notre intervention-recherche (IR) en milieu de travail s'effectue en prenant appui sur notre cadre théorique et méthodologique. Elle s'effectue avec une approche en ergonomie de l'activité. Ce qui signifie qu'elle s'appuie sur la tradition des interventions ergonomiques, « une construction qui, partant de la demande, s'élabore, prend forme, au cours du déroulement de l'intervention. (Daniellou, 1996, p. 167). Nous y ajoutons une approche clinique de l'activité qui « propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot & Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours. Une intervention-recherche s'organise méthodologiquement selon quatre grandes phases.

- La commande ou demande et le travail de co-construction de celle-ci avec les intéressés
- L'immersion en milieu de travail
- La phase des autoconfrontations simples et croisées
- Le retour au collectif de travail

Nous détaillons longuement notre IR dans la troisième partie. Nous n'en donnerons pas d'éléments ici. Nous n'allons pas non plus détailler chaque étape, les autoconfrontations simples et croisées sont présentées dans le chapitre suivant. Nous allons préciser quelques éléments sur la demande et l'immersion.

La demande

Concrètement, une demande émane souvent de travailleurs qui, face à un changement dans leur contexte professionnel ne savent ni individuellement, ni collectivement comment faire face à une nouvelle situation. Alain Wisner, au fil d'un cours « Analyse de la situation de travail, méthodes et techniques » donné en 1985, décrit le travail de l'ergonome. Il dresse un inventaire des repérages, actions et analyses potentielles qu'il doit envisager en amont et lors d'une intervention. Le dénominateur commun de l'ensemble de ces actions est d'entrer dans l'analyse par « les difficultés du métier du travailleur ». Ce qui ne signifie pas faire d'une intervention une liste de pathologies mais constitue l'essence même du travail de l'ergonome. Soit contribuer à adapter le travail à l'homme en progressant avec les sujets *via* les difficultés qu'ils soulèvent. Ce qui justifie cette porte d'entrée. Souligner la difficulté ne signifie pas pouvoir y apporter une réponse immédiate et opérationnelle. La variabilité des situations de travail l'empêche souvent. L'intervention-recherche constitue un moyen au service de ceux dont émane la demande de construire collectivement la réponse aux difficultés.

Le travail de la demande va donc servir à élaborer avec les sujets, l'objet sur lequel va porter l'intervention, les prescriptions qui organisent la tâche, la durée de l'intervention et son organisation.

L'immersion dans le milieu de travail

Un terrain de recherche est constitué de femmes et d'hommes qui travaillent dans un milieu de travail. Ils sont ce terrain. Nous employons le terme de « terrain de recherche », non pas comme la définition du lieu où vont se dérouler des opérations ou se vérifier des hypothèses mais comme un milieu, au sens de Wallon, au sein duquel exercent les travailleurs. Ce milieu de travail, complexe et singulier dans lequel les référents travaillent va, par la présence du chercheur, se transformer en « un milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone et al., 1981). Pour que ce soit effectif, le chercheur adopte une posture particulière qui peut s'apparenter à celle d'un ethnologue qui agirait dans le milieu. Il s'immerge pour le transformer. « Dans l'intervention, l'intervenant est dans l'aventure au milieu des acteurs, il cherche à saisir la genèse des phénomènes en cause dans leur activité, mais il cherche aussi à en influencer l'évolution. C'est toute la différence avec une étude. » (Daniellou, 2007, p. 7). Nous utilisons le terme d'intervenant-chercheur pour marquer cette différence avec une autre position du chercheur non-ethnologue, plus classique, et la relation avec « son terrain ». Cette immersion, qui est une phase de découverte, constitue une étape importante car elle situe les sujets de l'étude dans la complexité et la singularité du milieu dans lequel ils travaillent. Cette collaboration qui

s'installe progressivement, avec un collectif mais également inter-individuellement, nous amène à échanger avec les référents sur leur milieu de travail. Pour le dire comme Schwartz, nous cherchons à nous « mêler à leur vie et de leur vie », à « les rencontrer dans leur activité, leurs savoirs et leurs valeurs, pour produire de la ressource, développer, faire évoluer, transformer leur vie et sans doute aussi la nôtre » (Schwartz, 2007).

3 Transformer pour comprendre, l'apport de la clinique de l'activité

L'approche clinique de l'activité propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours. Elle s'oppose en cela aux méthodes expérimentales centrées sur des hypothèses. Nous employons le terme de clinique comme une méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail dans la tradition de l'ergonomie de l'activité sans oublier le développement des connaissances. Clot et Leplat (2005) ont souligné les effets de l'observation sur l'action qui se déroule. Ils l'ont fait en citant Wallon :

« Toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui. Et, à ce titre, elle possède deux destins, elle est à double effet. L'observation du travail produit des résultats pour l'intervenant en termes de connaissances mais elle ne produit pas que des connaissances. Elle produit aussi de l'activité chez l'observé. Ici l'analyse de Wallon dans un autre contexte est précieuse : « L'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger à s'observer. S'il est en train d'agir, l'objet de son action et l'action elle-même sont brusquement supplantés par l'intuition purement subjective qu'il prend de son propre personnage. C'est comme une inquiétude, une obsession de l'attitude à adopter. C'est un besoin de s'adapter à la présence d'autrui, qui se superpose à l'acte d'exécution » (p. 302).

Puisqu'on ne peut observer sans modifier les conditions réelles, l'observation est une transformation de l'objet étudié. On ne peut alors pas comprendre sans transformer. La clinique vise alors à délibérément transformer pour comprendre (Yvon & Clot, 2004). En perdant de vue la modélisation d'une activité générique pour chercher à comprendre le développement de l'expérience singulière. « Toute la difficulté est alors de transposer cette expérience vécue d'une analyse de sa propre activité en moyen de vivre d'autres expériences » (Vygotski, 1925/1994) en opérateur de développement de son activité en situation réelle de travail, autrement dit, d'obtenir des effets durables. Il faut alors renverser le statut de l'observation. Faire passer le sujet d'observé à observateur de sa propre activité. Et dans ce renversement, l'analyse du travail par le chercheur compte moins que celle du sujet qui s'observe lui-même. Cette analyse ne se néglige pas, elle « n'est plus une source de l'action mais une ressource pour seconder » (Clot & Leplat,

2005, p. 306). La mobilisation de cette ressource se situe dans l'échange qui va s'installer. Le dialogue entre le sujet et le chercheur va être une transformation de l'activité. Ainsi c'est en transformant l'activité que s'ouvre la possibilité de la comprendre (idem). Clot et Leplat mobilisent Bakhtine pour l'expliquer « comprendre c'est penser dans un nouveau contexte » (1984). La méthodologie employée pour l'analyse du travail selon une approche clinique consiste à faire de l'analyse de l'activité un instrument psychologique (Vygotski, 1934) pour les formateurs.

4 La méthodologie des autoconfrontations

Comme le développement n'est pas observable directement, la méthodologie utilisée vise à permettre aux formateurs de dire quelque chose de ce qu'ils ont fait tout en leur laissant la possibilité de dire quelque chose de ce qu'ils auraient pu faire. Pour y parvenir, nous nous appuyons sur les films préalablement réalisés lors de la situation de travail. Cette situation, préalablement filmée, apparaît alors comme une expérience vécue parmi des expériences possibles. C'est « celle qui a vaincu ». Comme les possibilités écartées par le sujet au moment de la réalisation de l'action ne sont pas accessibles directement, nous mobilisons l'expérience filmée comme un moyen d'accès indirect à l'expérience vécue. Nous la rendons disponible comme moyen d'accéder à l'expérience vécue pour qu'elle change de statut et devienne « le moyen de vivre d'autres expériences » (Clot, 2008, p. 128) dans un redoublement de l'expérience. C'est en cela que l'autoconfrontation fait partie des méthodes indirectes qui selon Vygotski permettent d'étudier le développement de l'activité. Elle transforme « l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue » (Bonnemain et al., 2015). Le cadre méthodologique des autoconfrontations croisées (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta & Viera, 2003) peut se décrire en trois phases que nous détaillons ci-dessous.

4.1 La constitution du groupe d'analyse

A la suite de la phase d'immersion dans le milieu de travail, le collectif des formateurs va déterminer lesquels de ses membres vont participer au travail de co-analyse au sein de l'intervention-recherche en tant que milieu de travail associé à la recherche. C'est ce collectif qui déterminera les séquences à filmer. Même si le chercheur a la possibilité de donner et de défendre son point de vue. À la suite de l'immersion, le chercheur est plus proche du collectif qu'en début d'intervention, il ne peut rester à côté du choix des séquences qu'il ira lui-même filmer. Ce temps-là ne doit pas être considéré à la légère. Un choix d'objet non pertinent ou non partagé est susceptible d'annihiler la suite du processus. A titre d'exemple, dans notre recherche, le choix de la séquence à filmer s'est porté sur le travail en TD délocalisé. Dans le rôle complet du référent ESPE, c'est ce dispositif qui a été choisi. Collectivement, il a été décidé d'en filmer l'intégralité sauf en cas d'impossibilité (comme par exemple le refus d'une enseignante d'être filmée dans une séance en classe avec ses élèves).

4.2 La phase des autoconfrontations

Elles visent à donner la parole au travail « non pas en faisant parler les professionnels selon les critères du chercheur mais bien par la « bouche des travailleurs » (Maggi et al., 2007, p. 31). Les phases d'autoconfrontations simples (ACS) et croisées (ACC) sont des cadres d'analyse qui offrent un moyen d'accès indirect à l'expérience vécue par les professionnels. La méthode des autoconfrontations, dans la clinique que nous mobilisons, vise par un travail de coanalyse entre le sujet préalablement filmé et le chercheur à provoqué le développement de l'activité de travail du référent, du collectif engagé dans l'intervention et de la situation de travail. En suivant Clot et al, nous considérons que « seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail » (Clot & al, 2000, p. 2). Notre tâche, à la fois plus modeste et plus exigeante sur le plan scientifique, est de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité ». (Clot & al, 2000 p. 1). Ces autoconfrontations sont également un moyen pour que « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, (doivent) puissent être admises dans l'analyse » (Clot, 1999, p. 120) par l'intermédiaire du cadre dialogique instrumenté par l'usage de la vidéo (Faïta, 2007).

L'autoconfrontation simple

Dans la méthode des autoconfrontations (Clot & al, 2000) l'autoconfrontation simple (ACS) occupe une place spécifique. Elle s'organise comme un nouveau contexte dans lequel le sujet préalablement filmé devient observateur de sa propre activité de travail par une projection du film, ou de passages de celui-ci, en compagnie du chercheur. C'est également la première situation spécifique de l'intervention, hors de l'ordinaire du travail. Elle est également filmée.

Installé devant un écran, en compagnie du chercheur, le sujet se regarde au travail dans son activité initiale. Il s'installe dans une seconde activité psychique « à la fois intra-psychologique et inter-psychologique. Le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet il devient moyen. » (Clot, 2008, p. 226). Intra-psychologique car cette situation produit une nouvelle activité intérieure par l'aménagement d'un milieu de travail qui organise des conditions permettant à « l'observé [...] de devenir l'observateur de sa propre activité. » (Felix et al., 2014, p. 53). Mais également inter-psychologique car cette observation est entrecoupée de moments d'arrêt du visionnage, générés par le sujet où par le chercheur pour échanger sur ce qui se déroule à l'écran. Cette situation d'observation et d'échanges provoque un résultat et un produit pour le dire comme Clot :

Un résultat car face aux choix ou aux dilemmes qu'il redécouvre dans son activité le sujet « convoque du renfort » dans le dialogue avec le chercheur. Ce renfort identifié quand le « on » remplace le « je » pour justifier une manière de se voir faire s'apparente au métier, au genre professionnel convoqué comme « destinataire de secours » (Bakhtine, 1984).

Un produit pour le sujet, car le réel de l'activité avec sa part d'impossible ou d'automatisé sort développé des situations dialogiques qui ont eu cours dans l'ACS, « au mieux, le travail psychologique du sujet continue avec cet observateur extérieur qu'il porte en lui et qui a grandi en lui. Il se regarde faire avec les yeux du métier et regarde le métier avec d'autres yeux. » (Clot, 2005, p. 228).

L'autoconfrontation croisée

L'autoconfrontation croisée (ACC) réunit deux sujets et le chercheur. Cette phase est également filmée. Pour chacun des référents, il s'agit du troisième film (film du TDD, ACS puis ACC). Le chercheur va présenter successivement aux sujets l'enregistrement de l'activité initiale (celle du premier film) de chacun d'eux. A ce moment-là, ce sont les commentaires et les réactions du référent dont l'activité n'est pas à l'écran que nous sollicitons. Cette situation place le référent dont l'activité est à l'image en position de réagir aux commentaires de son collègue. Cette situation va être potentiellement porteuse de controverses professionnelles et c'est ce que nous cherchons. Pour les sujets eux-mêmes au moment de cette analyse croisée, leur activité initiale ici à l'image est pour la seconde fois (après l'ACS) un objet de travail et peut faire de l'analyse de l'activité l'instrument psychologique pour repenser l'expérience. C'est ce que Clot nomme une « activité au carré » (Clot, 2004, p. 27). Les échanges deviennent ici une possibilité entre professionnels de refaire, en la disant, l'activité présente à l'image. L'objectif pour le chercheur « est de changer les protagonistes de l'observation et de placer les travailleurs concernés en position de devenir ensemble des observateurs de leur propre activité. Mieux, en position de re-devenir, au moyen de controverses professionnelles réglées, les « auteurs » d'une activité « revue et corrigée » ensemble. Ce faisant, [...] c'est la restauration d'une fonction qui nous occupe : la fonction psychologique du collectif dans l'activité personnelle » (Clot, 2004, p. 27). Face aux images de l'activité d'un pair, il peut y avoir des écarts dans la manière d'agir qui peuvent être relevés, débattus comme autant de différences sur les styles des actions. « Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement » (Clot & al, 2000, p. 5).

4.3 La phase de retour au collectif

Cette phase, à l'aide de montages issus du matériel filmé, va permettre de relancer le collectif d'intervention dans un travail d'analyse. Les échanges et les débats sont alimentés par le visionnage d'extraits. Elle va permettre de reprendre collectivement des controverses qui ont émergé entre deux protagonistes en ACC. Les débats s'élargissent alors et deux phénomènes peuvent se produire. Le sujet s'éteint progressivement car le collectif ne s'y reconnaît pas complètement ou, au contraire, la controverse s'amplifie, se nourrit des nouvelles prises de positions et apparaît clairement comme une controverse de métier qui interpelle les sujets à ce moment de leur histoire professionnelle et dans

leur contexte. A titre d'exemple, dans notre travail de recherche, le rapport des référents à la prescription a été l'objet d'une reprise par le collectif qui a contribué à éclairer cette question.

Nous pouvons ajouter une quatrième phase au cycle ACS, ACC, retour collectif. Qui est incluse dans la globalité de l'intervention-recherche. C'est justement la réappropriation différée par le chercheur des enregistrements issus de la méthodologie des autoconfrontations. Plus tard, dans le temps de la recherche, le chercheur procède à une analyse des objets produits en les transformant en données. Mobiliser le cadre théorique et méthodologique de l'ergonomie de l'activité enseignante permet que « l'épistémique et le transformatif, la compréhension et la transformation, se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention, dont ils sont réciproquement l'un et l'autre le moyen et l'objectif » (Saujat, 2010, p. 68)

Nous « entrerons » dans ces données par les difficultés et les dilemmes de métier pour le dire comme Wisner (1995) qui considérait l'autoconfrontation comme « irremplaçable dans les situations où la racine des difficultés paraît difficile ou impossible à atteindre » (p. 123).

5 Difficultés et dilemmes

L'analyse ergonomique privilégie une entrée par les difficultés du métier (Wisner, 1995). Pour Wisner, énoncé par Clot, l'analyse ergonomique du travail montre sa pertinence « dès qu'il s'agit de comprendre comment développer le pouvoir d'agir réel des travailleurs sur leur milieu et sur eux-mêmes, dès qu'il s'agit de comprendre le réel comme une épreuve et non par un modèle (Clot, 2006a). Autrement dit, c'est par une entrée par les difficultés du métier telles que les énoncent les travailleurs que l'on peut contribuer à une reprise du pouvoir d'agir à l'issue d'un processus de formation comme l'intervention-recherche. Dans le cadre des autoconfrontations et plus largement dans l'intervention-recherche, les difficultés vont constituer notre porte d'entrée. Toutefois, nous ne visons pas d'aboutir à une typologie des difficultés rencontrées par les référents ni de faire une distinction entre ce qui relèverait de bonnes ou de mauvaises pratiques.

Wisner a identifié dans l'activité telle que la définit Leontiev une potentialité pour l'analyse des situations de travail sous l'angle des difficultés. Selon lui, « elle permet d'aller plus loin dans la compréhension des difficultés que rencontrent les opérateurs dans leur travail si la situation est dégradée » car elle ouvre la porte aux questions du développement ni linéaire ni direct, mais irrégulier et discontinu. Cela veut dire que les activités ont aussi chacune une histoire propre. Des traces des phases anciennes des activités restent incluses dans les nouvelles qui se développent, et « l'analyse historique du développement est souvent nécessaire pour pouvoir comprendre la situation récente » (Wisner, 1997, p. 247). Ce que Felix, que nous rejoignons, précise très clairement : « de manière plus générale, ce qui nous intéresse, ce sont les préoccupations sous-jacentes qui, rendues apparentes au terme du processus d'intervention et validées par les différents

collectifs, permettent d'éclairer la façon dont les professionnels s'efforcent de surmonter les obstacles et les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail lorsqu'ils s'efforcent de transformer les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur activité » (2014, p. 57).

Les dilemmes dans l'activité de travail³⁴

Nous l'avons dit, nous nous situons dans le cadre d'une ergonomie francophone, qui parce qu'elle fait la distinction entre travail prescrit et travail réel, met face à face deux conceptions de l'activité de travail. Travailler c'est soit appliquer la prescription de manière conforme et répondre à une liste d'aptitudes, soit pour reprendre la citation de Pacaud, « vaincre une série de difficultés dont chacune prise isolément peut paraître insignifiante, mais dont le concours constant rend la tâche délicate complexe et souvent épuisante du point de vue nerveux » (Pacaud, 1949, p. 48). C'est dans cette deuxième conception du travail que nous cherchons à identifier les dilemmes professionnels. Le dilemme est habituellement compris comme un choix difficile à opérer pour un travailleur entre deux arguments. Dans notre approche, il naît d'une contradiction sociale de nature professionnelle présente dans le milieu de travail que celui qui travaille doit gérer dans son activité comme un dilemme de métier (Prot et al., 2010). Le dilemme constitue un déclencheur et un moteur potentiel du développement de l'activité de la personne. Mais le dilemme peut lui-même se transformer dans le cours de l'activité dans son rapport dialectique avec la contradiction sociale du milieu de travail qui l'a suscité. Si le dilemme ne trouve pas de devenir possible dans l'activité, il n'est plus un facteur de développement de l'activité du travailleur mais plutôt un potentiel facteur d'atteinte à la santé (Canguilhem) du travailleur en paralysant son action. En cherchant à comprendre le travail pour le transformer, nous avons pisté les dilemmes en circulation non pas comme des conséquences fâcheuses mais comme trappes d'accès (Clot, 2007, p. 90) au réel de l'activité de travail. Sous réserve de regarder ces dilemmes dans leur rapport dialectique aux contradictions sociales, historiques et professionnelles du milieu de travail.

Dans une perspective d'analyse du travail, nous définirions les dilemmes comme :

- Des tensions dans l'activité entre ce qu'un professionnel a à faire et ce qu'il fait. Ou entre ce qu'il voudrait faire, n'arrive pas encore à faire ou ne veut plus jamais faire. Des tensions susceptibles de générer des arbitrages vitaux, des conflits de critères sur des façons de faire et de penser le métier (Schwartz, 2000) à conditions que ces conflits trouvent dans l'intervention un espace pour un questionnement entre professionnels.
- Des difficultés individuelles ou partagées qui peuvent alors être identifiées comme difficultés de métier. A ce moment-là, il est envisageable qu'elles se constituent dans un répertoire ou un référentiel de dilemmes (Prot, idem). Ils ne sont pas les

³⁴ Ce paragraphe doit beaucoup à Mouton et Felix. Nous les remercions chaleureusement.

dilemmes d'un sujet mais des dilemmes de métier qui s'expriment « par la bouche de ceux qui agissent » (Faïta, 2011).

Problématique de recherche

Comme nous l'avons précisé dans la présentation de la recherche, notre étude, va se focaliser sur les effets produits par les transformations du travail sur l'activité des formateurs ESPE quand, en tant que référents, ils doivent concevoir et mettre en œuvre des TD délocalisés.

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation de notre cadre théorique, nous nous situons à la fois dans une perspective transformative et épistémique. Afin de comprendre l'activité des référents ESPE en TD délocalisés, nous conduirons une intervention-recherche qui vise à provoquer un développement ou une reprise du pouvoir d'agir des référents dans un premier temps. Ensuite, nous identifierons les effets produits par ce développement sur le métier de formateur ESPE dans son lien de travail avec le terrain de stage des enseignants novices et sur les potentielles transformations du TD délocalisé.

Cette approche développementale s'appuie sur le postulat que l'activité humaine est située, en permanence en lien avec le milieu au sein duquel elle se déploie. Pour ce faire, nous avons eu besoin d'outiller notre cadre théorique principalement à partir de quatre courants épistémiques complémentaires et compatibles : la psychologie historico-culturelle, l'ergonomie de l'activité, la clinique de l'activité et enfin la didactique professionnelle.

Nous avons pris comme unité d'étude l'activité des participants et son développement. Grâce à l'approche historico-culturelle, nous retenons que le développement des fonctions psychiques supérieures est le résultat de conflits interpsychiques puis intrapsychiques résultant d'une pratique sociale basée sur des échanges de signes culturels, ces échanges étant sources de débats et de controverses que nous pouvons avantageusement situer dans une zone de développement le plus proche du sujet. Dans ce mouvement développemental, l'activité est la source de plusieurs conflits avec autrui, (d'ordre dialogique), avec son objet et avec elle-même dans le présent mais également dans son histoire par le biais des expériences vécues et en train de se vivre. Le développement de cette activité s'organise dans un mouvement biphasé, entre le sens (le rapport entre les buts poursuivis et les motifs du sujet) et l'efficacité (le rapport entre les buts et les instruments utilisés) selon une alternance fonctionnelle et nous pouvons par moment en pister le développement dans la réorganisation de sa structure triadique.

L'ergonomie francophone, étudie l'activité de travail en situation. Elle nous fournit un cadre pour conceptualiser l'activité des formateurs comme un travail. Cette activité se caractérise par un conflit de logiques, un conflit entre activité réelle et prescriptions. Le travail y est défini comme une activité collective au sein de laquelle on peut parfois envisager une nouvelle forme de prescription, en reconnaissant à son activité une dimension servicielle. Ce travail est organisé par des prescriptions de nature « discrétionnaire » (sur-prescrivant les buts et sous-prescrivant les moyens de les atteindre). Des prescriptions remontantes, issue du milieu, des participants ou du

formateur lui-même peuvent s'exercer et venir contrarier ou *a minima* impacter son activité. Le travail du formateur s'effectue au sein d'un TDD défini comme une situation professionnelle dont les caractéristiques peuvent varier en fonction de l'activité du formateur qui y travaille. Ce travail, s'exerce au sein d'un métier, intercalaire social entre professionnels, porteur de quatre instances, personnelle, impersonnelle, interpersonnelle et transpersonnelle, simultanément et en permanence présentes toutes les quatre dans l'activité des travailleurs.

Méthodologiquement, l'intervention-recherche en ergonomie de l'activité, selon une approche clinique, nous permet de dépasser l'opposition entre transformer et comprendre en prenant pour objet d'étude l'activité des participants et son développement, au travers d'une méthode d'intervention qui s'appuie sur une méthodologie indirecte dite d'autoconfrontation croisée. Notre approche sera donc centrée sur l'activité, comme transformation du milieu dans lequel évolue le sujet, en lien permanent avec son objet et l'activité d'autrui centrée sur ce même objet. Cette activité ne se réduit pas à l'observable, au mesurable, mais comprend également une part impossible, contrariée, empêchée dont on peut saisir l'émergence par l'expression de difficultés et de dilemmes de métier. Nous entrerons dans l'analyse par les difficultés et dilemmes que rencontrent les référents. Nous pisterons leur devenir tout au long de l'intervention. Ainsi c'est le développement du pouvoir d'agir, provoqué par l'intervention-recherche, dont nous allons étudier le mouvement.

A partir du cadre conceptuel énoncé ci-dessus, nous formulerons les questions de notre recherche comme suit :

Nous avons vu dans la première partie de la thèse que le rythme incessant des réformes, qui transforment le travail dans une perspective de ruptures plus que de rectifications, mettent en difficulté les formateurs qui doivent composer avec ces mouvements, effectués dans l'urgence. Plus particulièrement quand, en prenant appui sur des avancées scientifiques, les prescriptions qui accompagnent ces réformes commandent des transformations profondes qui impactent les dispositifs mis en œuvre et leurs visées de formation. En considérant que le pouvoir d'agir d'un sujet augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action ou se joue les buts poursuivis ou la recherche de nouveaux buts, nous questionnerons notre étude de trois manières :

En quoi et comment les prescriptions descendantes qui accompagnent la réforme ont-elles des effets sur l'activité de travail des référents ESPE ?

Notre étude a des visées transformatives et épistémiques. Elle s'intéresse au mouvement développemental provoqué par notre intervention-recherche et par l'utilisation de méthodes indirectes pour parvenir à y accéder. Nous questionnerons à nouveau notre étude ainsi :

En quoi et comment le développement de l'activité provoqué par l'intervention-recherche a-t-il un effet sur la transformation du travail des formateurs ESPE ?

Notre dernière question, dans une visée plus épistémique, s'intéressera à la méthodologie de recherche que nous avons mobilisé dans cette étude. A la fois par l'utilisation de méthodes directes et indirectes en vue de préparer l'intervention proprement dite mais également dans la constitution de la phase d'intervention. Nous nous demanderons :

En quoi et comment l'intervention-recherche soutient-elle le mouvement développemental qu'elle impulse ?

Nous répondrons à ces trois questions dans la sixième partie de la thèse. Préalablement nous détaillons dans la troisième partie le dispositif d'intervention-recherche, les quatrième et cinquième parties présentent nos résultats en première analyse.

TROISIEME PARTIE :

Dispositif de l'intervention-recherche

Présentation générale de l'intervention-recherche

Cette intervention-recherche a eu un empan temporel très long. Elle s'est étendue sur trois années universitaires (2014-2015, 2016-2017 & 2017-2018).

Comme l'indique le schéma ci-dessous, elle se décompose en deux grandes phases :

- Une phase diagnostique en préambule de l'intervention *stricto sensu* s'est déroulée en 2014-2015 que nous allons présenter dans le premier chapitre
- Une phase d'intervention-recherche auprès d'un collectif de référents ESPE entre juillet 2016 et novembre 2018 que nous allons présenter dans deux chapitres distincts
- Le chapitre deux présente, *le temps pour agir*, la phase d'intervention
- Le chapitre trois, *le temps pour expliquer*, la phase de recherche

Nous pensons que ce partage favorise la compréhension d'ensemble, mais ce n'est pas la seule raison de cette partition. Pour la présentation de la phase d'intervention-recherche en deux chapitres, ce choix est inspiré par Clot à qui nous empruntons les deux formules en italique. Dans le travail de l'intervenant-chercheur lors des recherches fondamentales de terrain il distingue ces deux postures suivant le moment de son intervention.

La réalité, bien entendu, n'est pas aussi dichotomique que cette présentation pourrait le laisser penser. D'ailleurs sur le schéma général de l'intervention-recherche (page suivante), il apparaît deux blocs dans la représentation (en blanc, aux dates 06/2018 et du 11/2018) associés à la fois à la phase d'intervention et à la phase de recherche. Ces deux temps viennent pour l'un, clôturer le travail avec les participants et pour l'autre revoir des TD délocalisés en vue de les comparer avec les premiers filmés en 2016. Nous sommes à la fois dans des temps pour agir avec les référents ESPE et dans des temps pour expliquer.

En guise de légende, dans le schéma, : (TDD) signifie TD délocalisé, (RC) Retour au collectif, (ACS) Autoconfrontation simple, (ACC) autoconfrontation croisée et (EF) Entretien final. Le numéro après les RC aide à les identifier chronologiquement. Chaque RC dure entre 2 heures (RC1 et 2) et une demi-journée (toutes les autres). Les EF entre 15 et 20 minutes.

Dans la suite du manuscrit nous insérerons des parties de ce schéma général en guise de vignettes pour aider à la localisation dans le temps et la structure des éléments qui seront abordés.

Schéma général de l'intervention- recherche sur le travail des référents ESPE en TD Délocalisé

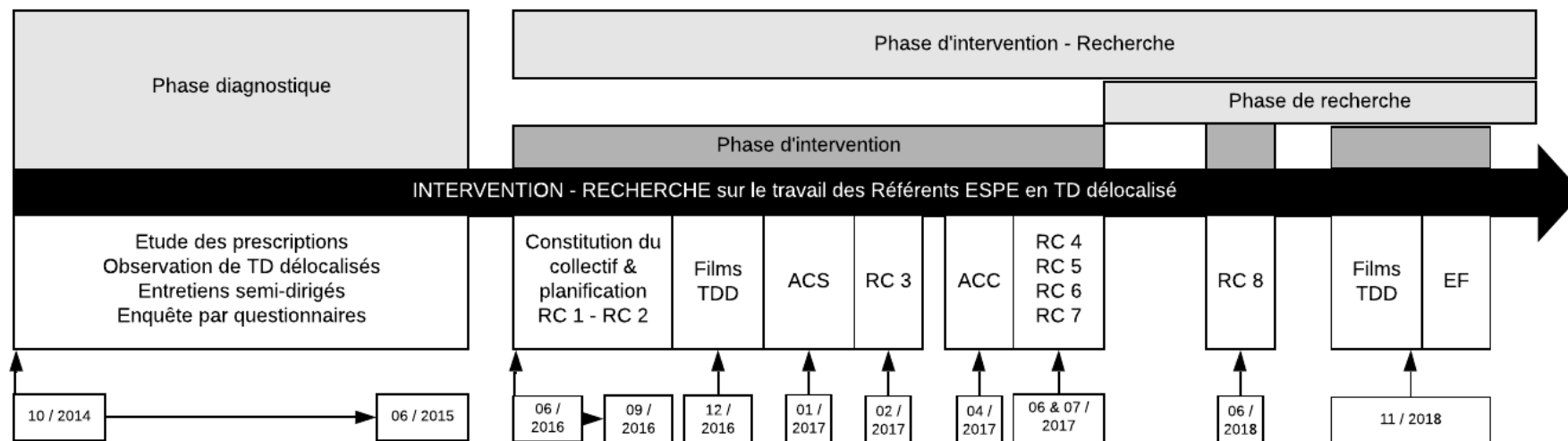


Schéma 3 : Déroulement général de l'intervention-recherche.

1 Quelques principes méthodologiques

1.1 Une méthodologie mixte

Le cadre méthodologique de cette recherche s'inscrit dans la tradition des interventions ergonomiques en milieu de travail (Daniellou, 2007, 1996) et dans celle de l'équipe ERGAPE à laquelle j'appartiens (Bruno, 2015; Felix, 2014a; Felix & Saujat, 2015b; Laurent-Marsero, 2014; Seguy, 2018).

Notre intervention-recherche selon une approche clinique de l'activité, « propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formule la demande » (Clot & Faïta, 2000, p. 8) et va donner au chercheur « la méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301) à la demande des intéressés et avec leur concours.

« Une intervention ergonomique est une construction qui, partant de la demande, s'élabore, prend forme, au cours du déroulement de l'intervention. Chaque intervention est de ce fait singulière. » (Guerin et al., 1997, p. 136). Notre intervention-recherche n'échappe pas à cette règle. Elle est singulière par sa méthodologie, sa durée et son apprenti-chercheur.

Nous avons décidé de la mener en deux étapes distinctes. Nous avons d'abord procédé à une première phase de recherche de type exploratoire (Van der Maren, 1996) pour établir un diagnostic avant de laisser place à la phase d'intervention-recherche *stricto sensu*.

Notre méthodologie de recherche est mixte. Elle articule des méthodes directes dans la phase diagnostique et indirectes dans la phase d'intervention. Elle s'efforce d'articuler des méthodes quantitatives et qualitatives en vue de poursuivre une analyse selon un double enjeu :

- Un enjeu d'élargissement du champ de l'intervention pour embrasser une plus grande pluralité de situations et de difficultés par le biais d'observations, d'entretiens et de questionnaires
- Un enjeu d'approfondissement de la variabilité de ces situations de travail et des difficultés/solutions qui en résultent. Envisager le développement de l'activité de travail des référents, ainsi que des transformations potentielles des situations, des dispositifs et de l'organisation du travail

Statut et devenir des matériaux

Les matériaux produits lors de cette recherche ont des devenirs distincts.

Ceux qui sont issus de la phase exploratoire, sont convertis en données. Les résultats qui en découlent permettent l'élaboration du diagnostic par une connaissance plus fine de la situation réelle dans laquelle se déroulera l'intervention. Ils contribuent à l'élaboration « d'hypothèses issues du terrain ». Elles sont présentées aux référents puis

discutées et validées dans un travail de la demande qui contribue à préciser finement l'objet de l'intervention. Ces données deviennent donc, à la fois, des éléments au service du chercheur et de l'intervention et des résultats diffusables.

Ceux qui sont produits lors de l'intervention vont aussi avoir un double devenir. D'abord, pendant le temps de l'intervention, ils prendront la forme d'objets intermédiaires (Vinck, 2009) au service de son déroulement. Ensuite quand viendra le temps de la recherche *stricto sensu*, ils subiront un traitement différent pour devenir des données au service de résultats de recherche.

1.2 Contextualisation de la recherche

L'origine de la demande. Le rôle central du GCIEF

Cette recherche débute en 2014-2015. Elle est indissociable de ce contexte et du lancement d'un groupe de travail avec quelques professionnels de l'ESPE, le GCIEF.

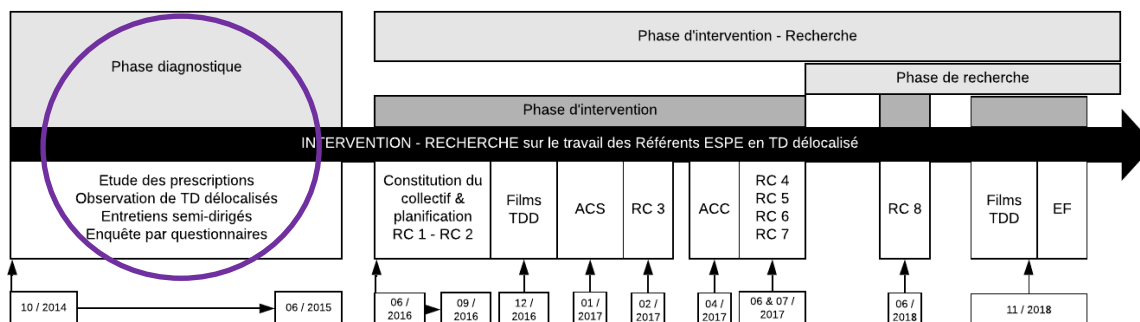
Ce Groupe de Conception et d'Intervention dans les Environnements de Formation est fondé en 2014 se compose d'enseignants-chercheurs et d'enseignants exerçant à l'ESPE. Il est pluri-catégoriel. Il est également pluridisciplinaire, tous ces formateurs qui s'y retrouvent exercent dans des parcours de formation différents. Il s'agit donc d'un collectif de « pairs / impairs » :

- Pairs par le fait qu'ils effectuent le même travail de formateurs mais également qu'ils soient réunis autour d'une problématique commune : faire face efficacement et collectivement à la refondation au sein de l'ESPE
- Impairs par le fait qu'ils n'exercent pas auprès d'un même public

Le GCIEF se constitue comme un groupe qui s'ouvre ensemble à l'analyse du travail. Il est soutenu pour cela par des chercheurs qui en maîtrisent les fondements théoriques. L'objectif de formation est d'outiller les formateurs pour que collectivement ils reconstruisent de l'efficacité sur les situations nouvelles de travail. Il va être organisé en plusieurs sous-groupes, dont un qui s'intéresse aux TD délocalisés.

C'est dans ce contexte qu'une demande d'intervention émane du collectif des formateurs et que je m'en saisis. Cette demande représente un double marqueur. Celui qui va donner lieu à cette intervention-recherche et celui du déclenchement de mon « déplacement » de formateur à chercheur illustré par la rédaction de ce travail de thèse.

Chapitre 1 : Une phase exploratoire pour formuler un diagnostic



Chaque intervention ergonomique débute par un travail de la demande. Ce travail vise à construire le problème posé. Dans notre cas, la réponse à cette demande a pris la forme d'une étude exploratoire dont le but est de produire un diagnostic (Saujat, 2009, p. 245).

Les formateurs ESPE veulent, individuellement et collectivement, mettre en œuvre efficacement ce nouvel « objet » qu'est le TD délocalisé. Comment en faire une situation de travail efficace dans laquelle « collaborent les formateurs universitaires et les tuteurs de terrain afin d'aider les enseignants stagiaires à tisser des liens entre la théorie et la pratique et leur faire vivre des expériences de classe porteuses d'apprentissages ? » (Sève, 2019, p. 10).

Si la question est simple à énoncer, la réponse ne l'est pas. Les conditions d'installation de la réforme et la singularité de la prescription sont telles que « les connaissances scientifiques disponibles sont incomplètes et décalées par rapport à des prescriptions nouvelles et en évolution rapide qui tendent à instituer des objets d'enseignement ou des pratiques quasiment inédits pour la recherche en éducation » (Amigues, Felix et Saujat, 2008).

1 Objets d'étude de la phase diagnostique

La recherche exploratoire s'établit autour de trois orientations distinctes : Etudier la prescription qui organise le travail du référent ESPE pour le TD délocalisé ; s'immerger dans le milieu de travail sous la forme d'observations de TD délocalisés suivis d'entretiens avec les référents ; puis élaborer une enquête auprès de tous les participants : les référents ESPE et tuteurs, et l'ensemble des FSTG de l'académie.

1.1 Méthodologie d'étude de la prescription

L'étude de la prescription est essentielle pour comprendre le travail des référents. Elle « peut être considérée comme l'organisateur du travail partagé des enseignants » (Amigues & Lataillade, 2007, p. 22). Formellement, la prescription du TD délocalisé s'articule entre les textes nationaux, la loi de refondation de 2013 et ses documents d'opérationnalisation, et les textes locaux : le guide des stages et ses annexes (qui auront plusieurs versions entre novembre 2013 et septembre 2016) et la fiche technique des TD délocalisés qui est le seul document spécifique. Nous avons étudié ces documents à l'aide du travail de Leplat sur les documents prescripteurs (2005).

1.2 L'immersion dans le milieu de travail

L'observation, première activité de l'intervenant-chercheur

L'observation est « la partie centrale et originale de l'analyse ergonomique du travail » (Wisner, 1994) dans le cadre théorique et méthodologique mobilisé dans cette recherche. Il est nécessaire de rappeler ici, que le chercheur n'est qu'apprenti et qu'il est formateur (de terrain puis à l'ESPE) d'enseignants depuis plusieurs années. Il a donc un « œil », qu'il doit rééduquer sans le renier, qui est influencé par ce milieu originel. L'immersion lors cette phase diagnostique a été, pour l'intervenant, marquée par les premiers pas dans des terrains de recherche. Elle s'effectue sous la forme d'observations, filmées ou non, de TD délocalisés.

C'est vers l'observation à la manière de l'ergonome que nous nous sommes dirigés. Il s'agit d'une observation globale lors de laquelle on « s'attache à noter les faits tels qu'ils se présentent le plus rapidement possible pour ne pas perdre d'informations sans interpréter ces faits » (Simonet et al., 2011).

Le but de cette observation, augmentée de l'usage de matériel vidéo, est de préparer la suite, la confrontation avec les professionnels. Les notes de l'intervenant ont pour fonction de repérer (chronologiquement) des faits saillants (consignes, hésitations, interventions, affects, relances, etc...), survenus lors de la captation pour les retrouver dans les enregistrements vidéo et de les compiler en vue des entretiens.

Un milieu de travail sous tension

L'immersion vise à comprendre comment les référents ont opérés face à cette nouvelle façon de procéder. En septembre 2014, nous sommes au cœur de la colère et de l'incompréhension des formateurs face à l'arrivée brutale des changements issus de la réforme. La tension se cristallise sur deux axes :

- Les nouvelles UE SME (savoirs du métier enseignants), parce qu'ils sont trop éloignés des spécialités disciplinaires des formateurs
- L'instauration du TD délocalisé par sa triple rupture avec le précédent modèle de relation avec le terrain :

- Une première rupture, dans la forme de la modalité de travail entre les formateurs ESPE et les stagiaires lors du stage. On remplace le conseil pédagogique, soit une situation individuelle d'observation de la pratique suivie d'un entretien, par cette nouvelle situation de TDD qui inclut plusieurs stagiaires et tuteurs.
- Une seconde dans la fonction, le précédent dispositif visait à conseiller ou évaluer. Celui-ci veut rapprocher théorie et pratique à l'aide d'échanges supportés par des éléments issus du terrain.
- Une troisième qui est une sorte de rupture d'équité entre les stagiaires. Là où tous étaient individuellement « visités », les référents ne voient plus tous leurs stagiaires en situation d'enseignement.

Rapidement, il nous est apparu une très grande variabilité d'organisations, du nombre et du type de participants (FSTG et tuteurs), une hétérogénéité de modalités de travail mais également d'objectifs pédagogiques. Cet éclectisme observé a été conforté par les échanges informels que le chercheur a eu sur le lieu de travail (les sites ESPE) avec d'autres référents.

1.3 L'enquête par questionnaire

Cette enquête est portée par trois questionnaires. Chacun d'entre eux est destiné à une catégorie de participants. Elle a été élaborée à la suite de l'immersion. Les questionnaires sont construits à partir des observations du chercheur, depuis l'intérieur du milieu de travail pour « définir précisément les contours de ce qui doit être mesuré » (Singly, 2012, p. 9). L'enquête a pour ambition d'expliquer « ce que font les acteurs par ce qu'ils sont et à partir d'où ils le font », lors de la première année d'existence du TD délocalisé. Elle est destinée à vérifier si la variabilité des TD délocalisés et la complexité de mise en œuvre révélées durant l'immersion sont visibles à une plus grande échelle.

2 Le recueil des données en phase diagnostique

2.1 Les TD délocalisés

Les captations ont eu lieu entre novembre et décembre 2014 et entre avril et mai 2015. Nous avons observé des TD délocalisés dans des parcours de formation différents : 1^{er} degré, 2nd degré dans différentes disciplines et également chez les documentalistes.

Parcours & établissement : (ville, formation)	Participants : (Qualité et nombre)	Date	Observation
Parcours Prof. Des Écoles École maternelle. Marseille	réfèrent, 2 tuteurs, 10 FSTG	26/11/2014	Filmée
Parcours Mathématiques Collège. Aix en Pce	réfèrent, 2 tuteurs 4 FSTG	11/12/2014	Filmée
Parcours Mathématiques Collège. Peyrolles.	réfèrent, 3 tuteurs, 4 FSTG	21/01/2015	Non filmée
Parcours Prof. Des Écoles ESPE Aix en Pce.	réfèrent, 1 tuteur, 15 FSTG	28/01/2015	Filmée
Parcours Prof. Des Écoles École élémentaire. Aix en Pce.	réfèrent, 1 tuteurs, 7 FSTG	25/03/2015	Non filmée
Parcours Prof. Des Écoles École élémentaire. Marseille	réfèrent, 1 tuteur, 6 FSTG	31/03/2015	Filmée
Parcours Sciences économiques ESPE Aix en Pce.	réfèrent, 5 FSTG	03/04/2015	Non filmée
Parcours Documentaliste Collège Gardanne	réfèrent, 3 tuteurs, 4 FSTG	07/04/2015	Filmée

Tableau 1 : Récapitulatif des TD délocalisés observés et filmés en phase diagnostique.

2.2 Les entretiens post TD délocalisés

Ils ont tous été conduits par le chercheur et enregistrés en audio. Ils concernent seulement des volontaires à l'issue des TD délocalisés observés et filmés. Un guide d'entretien de 10 questions a été élaboré en amont (annexe 4). Les entretiens sont réalisés sur un mode semi-directif. L'ordre des questions n'est pas régulier d'un entretien à l'autre. Le chercheur s'adapte au fil des réponses des référents.

Les entretiens ont été élaborés en premier lieu grâce au GCIEF. Cet espace de réflexion collectif a permis l'expression des premières difficultés concrètes et/ou envisagées par les référents au moment de la conception de leurs TD délocalisés. Ils ont permis cette perception « de l'intérieur » des dilemmes qu'ils rencontrent et des choix qu'ils opèrent pour les trancher.

Les questions ont une triple visée :

- La préparation du TDD : identifier comment le formateur est-il devenu référent, le but de formation de ses TDD, les collaborations intra ESPE, la forme de la co-construction avec les tuteurs de terrain, l'organisation concrète en lien avec les établissements supports du TDD...

- Son déroulement : Les modalités de pilotage, le ressenti du référent, l'apprentissage potentiel des stagiaires, la collaboration effective référent-tuteurs...
- Et l'aval : Les modifications envisagées pour les TDD à venir, le maintien sur la mission de référent dans le futur...

2.3 Les questionnaires

Présentation

Chaque questionnaire est partagé en cinq parties. Nous avons choisi de proposer des questions ouvertes, laissant les acteurs interrogés s'exprimer librement, d'autres avec des échelles de réponses et des questions fermées à choix unique ou multiple dont le traitement numérique est plus aisé. Nous décrivons l'organisation du questionnaire et nous insérons le questionnaire adressé aux référents en guise d'exemple partie par partie.

La première partie, « renseignements généraux », va servir à qualifier l'échantillon. Elle comporte quatre questions.

1/ Indiquez la mention dans laquelle vous êtes référent ESPE pour la deuxième année de Master MEEF ? <i>(Plusieurs réponses possibles)</i>
• Mention 1 (Professeurs des Écoles)
• Mention 2 (Professeurs du Second Degré)
• Mention 3 (C.P.E.)
2/ Pour la mention 2, merci d'indiquer le parcours.
3/ Sur quel(s) site(s) travaillez-vous ? <i>(Plusieurs réponses possibles)</i>
• Aix
• Avignon
• Digne
• Marseille
4/ Professionnellement, dans quelle structure étiez-vous il y a 5 ans ?
• IUFM
• École maternelle ou élémentaire
• Collège ou Lycée
• Fin d'études
• Autre

La seconde partie traite de la mission de référent. Elle comporte cinq questions.

5/ Vous êtes référent pour combien de professeurs stagiaires ? *
<i>Une seule réponse possible.</i>
• Moins de 5
• Entre 5 et 10
• Entre 11 et 15
• Plus de 15
6/ Sur quel site ESPE sont-ils inscrits ? *
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Aix
• Avignon
• Digne
• Marseille
7/ Avec combien de tuteurs de terrain devez-vous travailler ? *

<i>Une seule réponse possible.</i>
• 2
• entre 3 et 5
• entre 6 et 8
• 9 et plus.
8/ En tant que formateur ESPE: Avez-vous l'occasion de travailler avec "la plupart" des professeurs stagiaires dont vous êtes référent ? *
<i>Une seule réponse possible.</i>
• Oui, dans différentes U.E du Master
• Oui, ponctuellement ou dans d'autres dispositifs du Master
• Oui de manière informelle
• Non, pas du tout.
9/ Si vous avez répondu OUI précédemment, indiquez dans quelles UE êtes-vous aussi le formateur de ces professeurs stagiaires ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• UE SME (UE34,43)
• UE disciplinaires
• UE mémoire (UE35,44,45)
• Autre :

La troisième partie interroge le dispositif TD délocalisé avec six questions concernant la préparation et la planification.

10/ A quelle date a eu lieu votre premier TD délocalisé ? (mois et année seulement)
11/ Combien de "premier(s)" TD délocalisés avez-vous organisé cette année en 2^{ème} année de MEEF ? (Il peut y avoir plusieurs "premiers TD" si vous avez séparé les stagiaires en plusieurs TD différents).
• 1
• 2
• 3 ou plus
12/ Si vous n'avez pas organisé le premier TD délocalisé avec la totalité des professeurs stagiaires, merci de préciser sur quels critères vous avez séparé les groupes
• <i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Pour des raisons géographiques
• Par rapport à leurs disponibilités
• Pour des raisons pédagogiques
• Autre :
13/ Avez-vous préparé le(s) premier TD délocalisé(s) avec les tuteurs de terrain ?
• OUI
• Non je ne l'ai pas souhaité
• Non ils n'étaient pas disponibles
• Autre :
14/ Contenus et dispositifs: Quels thèmes de travail, savoirs de métier, situations, disciplines, ... avez-vous choisi d'aborder ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• Observer un expert en situation
• Observer un professeur stagiaire en situation
• Animer des échanges suite aux observations préalables
• Animer des échanges entre pairs sur leurs difficultés de terrain
• Transmettre des notions essentielles pour débiter
• Analyser des pratiques à l'aide de vidéos
• Commenter les rapports de visite
• Travailler à l'aide d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
• Travailler sur les outils et supports essentiels de l'enseignant.
• Un travail didactique disciplinaire
• Une réflexion sur le mémoire professionnel
• Autre :
15/ Organisation: Indiquez la chronologie des situations prévues pour le TD.

Comment débute le TD ? (observation, discussions, ...). Décrivez dans quel ordre vont s'enchaîner les temps du TD délocalisé. Si vous en avez organisé plusieurs, indiquez l'organisation qui s'est reproduite le plus souvent.

La quatrième se compose de onze questions qui concernent le déroulement du TD.

16/ Dans quels types d'établissements ont-ils lieu ?
(Plusieurs réponses possibles si plusieurs "premiers" TD)
• École maternelle
• École élémentaire
• Collège
• Lycée
• Lycée Professionnel
• Sur un site ESPE
17/ L'(es) établissement(s) choisi(s) pour le TD délocalisé étai(en)t?
(Plusieurs réponses possibles si plusieurs "premiers" TD)
• Celui du référent ESPE
• Celui d'un professeur stagiaire
• Celui d'un tuteur de terrain
• Autre :
18/ Quels critères ont déterminé le choix de(s) établissement(s) qui ont accueilli le(s) TD ?
19/ Combien de professeurs stagiaires étaient présents lors d'un même TD ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• 1
• entre 2 et 5
• entre 5 et 10
• Plus de 10
20/ Combien de tuteurs de terrain étaient présents lors d'un même TD ?
<i>Plusieurs réponses possibles.</i>
• 0
• 1
• 2
• >2
21/ D'autres professionnels de l'éducation ont-ils participé au TD ? (Supérieurs hiérarchiques, autres formateurs, CPE, ...)
<i>Une seule réponse possible.</i>
• OUI
• NON
22/ Si oui, lesquels ?
23/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents participants ? *
<i>Une seule réponse possible par catégorie de participants</i>
Temps de parole élevé / moyen / réduit
Référent ESPE -Autres formateurs -Enseignants -Stagiaires
24/ Le TD s'est-il déroulé comme vous l'aviez prévu ?
Contraintes, obstacles surmontés, persistants, solutions envisagées... Si vous en avez organisé plusieurs, merci d'envisager une analyse "globale".
25/ Etes-vous satisfait du déroulement de ce TD délocalisé ? *
Si vous en avez organisé plusieurs, positionnez un ressenti d'ensemble.
<i>Une seule réponse possible. (1 pas satisfait → 10 très satisfait)</i>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26/ Par la suite, comment avez-vous exploité le travail produit lors du(es) TD délocalisé(s) ?

La dernière partie vise à dresser un bilan du dispositif. Par quatre questions dont une question ouverte suggérant des modifications du dispositif.

27/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ? *
<i>Une seule réponse possible. (1 inutile → 10 indispensable)</i>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28/ Comment jugez-vous la relation entre les visites en classe et le TD délocalisé ? *
<i>Une seule réponse possible. Est-ce :</i>
• Complémentaire à des visites de formateurs
• Moins utile que des visites de formateurs
• Plus utile que des visites de formateurs
• Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent.
• Autre :
29/ Selon vous, combien de TD délocalisé devrait-il y avoir en Master 2 l'an prochain ?
<i>Une seule réponse possible.</i>
• 0
• 2 au plus dans l'année
• 2 par semestre
• 1 par mois
• Autre :
30/ Selon vous, quelles modifications faudrait-il apporter à ce dispositif ?

Tableau 2 : Questionnaire adressé aux référents ESPE.

Conditions de passation de l'enquête

Les questionnaires ont été réalisés puis publiés à l'aide des outils de l'application de formulaire Google Forms et ils ont été complétés en ligne du 14/03/2015 au 28/05/2015. Nous avons expédié à chacun des participants un courriel indiquant les motivations de l'enquête et un lien vers le questionnaire assurant ainsi l'anonymat. Durant la période où l'enquête est restée ouverte, nous avons effectué 3 relances de courriels à l'ensemble des protagonistes.

La garantie d'un recensement juste et complet des participants a été possible avec la participation des services administratifs de l'ESPE qui nous ont communiqué les courriels des stagiaires et celle des responsables de parcours de formation pour les courriels des référents et des tuteurs.

Représentativité de l'étude

Le nombre de courriels porteur de questionnaires (N) ne correspond pas exactement à la taille de la population interrogée. Certaines adresses se sont révélées erronées (retour de messages d'erreur).

Nous appelons (N') le nombre réel de sujets interrogés (voir tableau suivant). Pour garantir la représentativité de cette étude, nous acceptons une marge d'erreur (E) d'environ 5% considérée comme acceptable dans ce type d'enquête. Pour connaître (n), le nombre de répondants nécessaire à une bonne représentativité, nous appliquons la formule : $n = 1/E^2$. (Marien & Beaud, 2003). La taille minimale de l'échantillon est égale à l'inverse de l'erreur (E) au carré.

Pour obtenir une bonne représentativité de l'étude ($n=1/0.05^2$), nous devons obtenir : $n \geq 400$ réponses.

Cette valeur se justifie pour la plupart des enquêtes réalisées à l'aide de grands échantillons. Dans notre cas, la population totale est inférieure à la taille de l'échantillon nécessaire, pour les référents et les tuteurs et à peine supérieure pour les FSTG. Il faut lui appliquer un facteur de correction adapté aux cas où la population est plus réduite. Selon Marien et Beaud (2003) : ($n' = N \times n / (N + n)$), où (n') est l'échantillon corrigé. (N), la taille de

la population, (N') le total de la population interrogée et (n) celle de l'échantillon. La valeur de (n') indique donc le seuil de réponse garantissant la représentativité de l'étude.

Pour chacun des trois questionnaires, nous obtenons :

Questionnaire	N	N'	n	n'	échantillon
FSTG	667	638	400	250	341
Référents ESPE	70 (**)	70	400	59	52
Tuteurs	277(*)	264	400	163	184

Tableau 3 : représentativité de l'étude par questionnaire.

Au regard de la population interrogée, le nombre de réponses obtenues indique une bonne représentativité de cette enquête. Les astérisques indiquent que la valeur (N) ne correspond pas au nombre réel concernant les enseignants référents (***) et les tuteurs de terrain (*) pour la totalité de l'ESPE. En effet, certains responsables de parcours n'ont jamais répondu à nos relances. Ils sont très minoritaires dans ce cas et ont des parcours à petit effectifs (parfois 1 ou 2 stagiaires concernés par l'étude).

3 Traitement des données issues de la phase exploratoire

3.1 Transformation des matériaux en données de recherche

Nous avons généré trois sortes de matériaux dont il faut distinguer le traitement, l'usage et la portée :

- Des données quantitatives issues des réponses à l'enquête
- Des données qualitatives sous forme textuelle *via* les questions ouvertes du questionnaire et les entretiens
- Sans omettre les notes recueillies par le chercheur sur le terrain

Traitement des données issues des observations *in situ*

Ce matériau est, chronologiquement, le premier que nous avons recueilli. Il est issu de l'observation de TD délocalisés, de prises de notes du chercheur et des enregistrements audios des entretiens. Il a été scénarisé sous la forme de synopsis. La forme générale (lieux, participants, phases, durée, scénarisation) de chaque TD a été décrite (un exemple, annexe 6). Certains extraits vidéo de TD délocalisés ont été sélectionnés par le chercheur pour être repris collectivement lors de séances de travail du GCIEF. Seuls quatre entretiens ont été transcrits.

Traitement des données issues des questionnaires

Le traitement du questionnaire a été effectué avec Sphinx pour les questions fermées dont les données sont numériques. Les questions ouvertes ont été traitées à part, à l'aide du logiciel Idéographix³⁵.

Traitement des données quantitatives

Les trois questionnaires ont d'abord été traités séparément mais selon une même méthodologie. Nous avons procédé à des tris à plat, d'autres croisés et des analyses multivariées. Les résultats ont été compilés sous forme de tableaux avant interprétation.

Les tris à plat nous ont donné un panorama descriptif et nous aident à dégager des impressions générales sur les tendances dominantes dans les réponses. (ex : identifier que tous les stagiaires n'avaient pas eu de TD délocalisés dans leur parcours de formation.)

Les tris croisés ont permis d'examiner si les grandes tendances identifiées à l'aide des tris à plat se recoupent avec d'autres variables (ex : distinguer les réponses des stagiaires entre ceux qui ont participé à des TD délocalisés de ceux qui n'en ont pas eu). Ils ont contribué à dégager les bases d'un modèle plus explicatif. Par exemple, les tris croisés ont permis de mettre en évidence que l'organisation générale de la phase d'observation des TD délocalisés était dépendante du parcours de formation.

Nous avons également procédé à quelques analyses multivariées mais seulement avec le corpus des tuteurs et celui des stagiaires. La taille de l'échantillon des référents, même s'il représente pratiquement la population totale ne peut pas donner de résultats fiables avec ce modèle.

Traitement des données qualitatives

Nous n'avons pas procédé à une analyse de contenu mais à une lecture intégrale pour dégager des tendances dans les réponses :

- Une première lecture nous a donné des tendances d'ensemble qui ont soutenu les résultats des mesures quantitatives et permis, pour le questionnaire des référents dont la population est réduite, d'étayer certaines analyses quantitatives.
- Une seconde lecture est effectuée afin de « nettoyer » les données (fautes d'orthographe, coquilles, sauts de ligne inutiles, suppression de la ponctuation, sauf points et casse, ...).

Ce traitement des données textuelles a pour but de rendre le corpus analysable par un outil informatique. En effet, dans le comptage d'occurrences d'une forme écrite est une

³⁵ Editeur AFL.

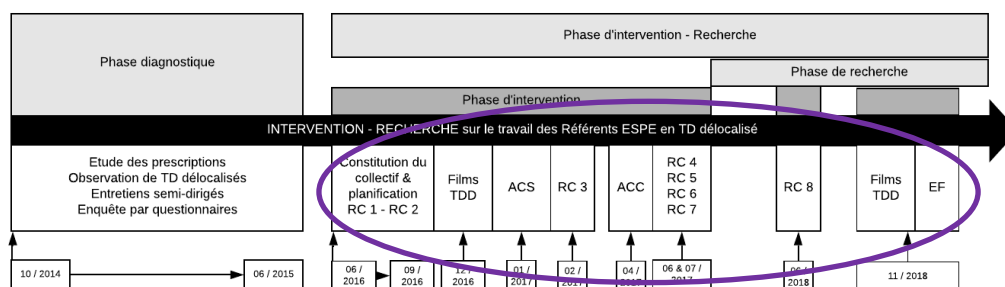
chaîne et elle doit être identique à une autre pour être comptabilisée. Une faute d'orthographe peut compter séparément un même mot écrit deux fois.

Nous avons alors procédé à des analyses et des mesures à l'aide du logiciel d'aide à l'analyse de texte :

- Des comptages du nombre d'occurrences pour identifier les termes les plus employés. Par exemple la fréquence du mot « observation » ou de la racine « observ ». Nous pouvons ainsi la comparer avec d'autres mots ou racines.
- Nous avons eu recours à une lemmatisation afin de grouper des mots de même sémantique mais utilisés dans des termes différents (ex : clair, claire, claires...) pour compléter le travail sur les occurrences avec les radicaux.
- Des recherches de co-occurrences ou de groupes de mots (2 à 4 mots ensemble). Ceci afin d'éviter une interprétation inverse. Par exemple si « observe » (forme lemmatisée) est fréquemment associé avec « pas ». (« pas observé » nous donne l'information opposée à « observé », donc l'occurrence simple ne suffit pas).

L'ensemble de ces analyses permettent cependant de dégager une tendance qui, cumulée à l'analyse des questions fermées, précise les résultats obtenus. Ainsi, la combinaison de ce traitement et du traitement quantitatif nous a permis de dégager des tendances clés pour certains groupes au sujet des différentes questions posées dans les trois questionnaires. C'est, par exemple, en procédant ainsi que nous avons pu relier des éléments qualitatifs de satisfaction ou d'insatisfaction à des modèles de conception de TDD qui ont été identifiés grâce aux analyses quantitatives.

Chapitre 2 : La phase d'intervention



1 Entrer par les difficultés du métier

C'est en suivant Wisner, qui considère la demande « comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle (nous) conduit sur la difficulté » (Wisner, 1995, p. 10), que nous allons débiter cette seconde phase de notre intervention-recherche. C'est en effet parce que nous allons, avec le concours des référents, construire un dispositif en vue de comprendre le travail pour le transformer que cette intervention constitue un moyen au service de ceux dont émane la demande de construire collectivement des réponses aux difficultés.

L'intervention-recherche débute un an après la phase diagnostique. Les résultats, maintenant connus, de la phase précédente contribuent à préciser les contours de l'intervention. Nous décidons après concertation avec les référents participants à l'intervention-recherche de faire du travail du référent, au sein de ce nouveau tutorat mixte et dans l'opérationnalisation du TD délocalisé, le centre de gravité de l'intervention.

Ce travail de la demande, maintenant circonscrit par la phase d'immersion, constitue la première pierre de la construction d'un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Re, Briante, 1981), où prédomine l'instauration d'une collaboration entre les référents et l'intervenant-chercheur.

2 La préparation collective de l'intervention

2.1 Les participants

Un groupe de 6 référents volontaires va se constituer. Deux réunions seront nécessaires pour finaliser ce groupe et lui présenter les résultats de la phase diagnostique pour circonscrire le champ de l'intervention (RC1 et RC2).

- 4 référents qui ont participé au GCIEF s'engagent dans l'intervention :

VERONIQUE, enseignante et référente dans le parcours des futurs documentalistes. Elle enseigne exclusivement dans ce parcours. Elle a participé l'année précédente au collectif de travail entre direction et formateurs qui est à l'origine du guide des stages. Elle fait également partie des référents qui avaient accepté d'être filmés et interviewés lors de la phase diagnostique. Au sein du parcours Documentaliste, elle est l'une des 2 référentes. Avant d'intégrer l'ESPE elle a enseigné en tant que documentaliste dans le secondaire.

MARIAGRAZIA, enseignante en Philosophie, tout juste recrutée comme Maître de Conférence (MCF), enseigne dans plusieurs composantes de l'université et pas seulement à l'ESPE. Au sein de l'ESPE elle exerce dans plusieurs mentions mais travaille peu avec les enseignants débutants. Elle a accepté d'être référente dans le premier degré à la rentrée 2016-2017 surtout pour participer à cette intervention. Elle n'a jamais enseigné en établissement scolaire. Elle ne pourra finalement participer qu'au lancement de l'intervention (les deux premières réunions du collectif) à cause d'un évènement très douloureux dans sa vie personnelle.

MALEK, enseignant spécialiste de l'Histoire-Géographie, exerce à l'ESPE dans deux parcours de formation : celui des futurs professeurs des Écoles (PE) et celui des futurs professeurs d'Histoire-Géographie. Il exerce sur deux sites ESPE, Aix et Avignon, avec une répartition équivalente dans le temps. Au sein du parcours Histoire-Géographie, il est un des 4 référents. Avant d'intégrer l'ESPE il a enseigné dans le secondaire.

JEAN-YVES, est enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Il enseigne à la fois dans le parcours des futurs professeurs des Écoles et celui des futurs professeurs d'EPS. Il n'est référent qu'au sein de ce parcours dont il est l'un des 2 référents. Avant d'intégrer l'ESPE il a également enseigné dans le secondaire.

- 3 autres référents qui n'ont pas participé au GCIEF vont intégrer ce collectif.

BRIGITTE, enseignante d'Espagnol. Elle est l'unique enseignante de ce parcours de formation sur le site d'Aix en Provence. Elle en est donc également la seule référente. Avant d'intégrer l'ESPE, elle a enseigné dans le secondaire et travaillé dans une autre administration dans l'aide sociale. C'est sa collaboration avec l'apprenti-chercheur et Christine Felix dans une UE d'enseignement qui la motive à rejoindre ce groupe.

PIERRE, enseignant en mathématiques. Il travaille dans le parcours des futurs professeurs des Écoles. Il est référent au sein de ce parcours mais pas auprès de professeurs stagiaires de Master 2. Pierre est référent au sein du DESU pour des enseignants stagiaires du professorat des Écoles. Il est l'un des trois référents du premier degré pour le DESU. Il a enseigné dans le secondaire mais exerce depuis de longues années d'abord à l'IUFM puis l'ESPE.

JULIEN, enseignant CPE. Il est l'un des 3 référents de ce parcours. Il travaille exclusivement sur le site ESPE d'Aix en Provence. Avant d'intégrer l'ESPE, il a été CPE dans le secondaire et a été récemment recruté à l'ESPE. Il intègre ce collectif après un choix concerté avec ses collègues CPE et pour donner suite à l'intérêt partagé des trois référents de ce parcours pour cette intervention.

Ce groupe de six formateurs pairs et impairs présente plusieurs hétérogénéités :

- Une hétérogénéité d'histoire : Quatre de ses membres et le chercheur ont participé au GCIEF, alors que les trois autres ne se connaissent pas
- Une hétérogénéité de milieu professionnel originel. Aucun des membres de ce groupe n'est spécialiste de la même discipline scolaire, c'est un critère de constitution de ce groupe
- Une hétérogénéité de proximité au milieu scolaire : Tous ne sont pas d'anciens professionnels ayant travaillé en établissement scolaire. Leur connaissance des formateurs de terrain est également hétérogène. Malek (HG), Julien (CPE), Jean-Yves (EPS) et Véronique (Doc) sont très intégrés dans leur réseau disciplinaire auprès des professionnels de terrain, contrairement à Mariagrazia (Philo) qui n'a pas été enseignante et Brigitte (Esp) qui n'a enseigné que peu de temps et fait peu de formation continue en tant que formatrice à l'ESPE
- Enfin une hétérogénéité d'ancienneté au sein de l'organisme de formation, certains sont employés à l'ESPE depuis 20 ans (Pierre, Véronique et Brigitte en discontinu) quand d'autres viennent d'être recrutés (Mariagrazia, Jean-Yves et Julien)
- Ils n'ont pas non plus la même histoire en tant que formateur, Malek par exemple, est formateur académique « détaché » à l'ESPE, son maintien dans la formation se discute à la fin de chaque année

Les milieux à solliciter

Les TD délocalisés se déroulent en présence de FSTG et de leurs tuteurs. Pour les référents engagés, il faut trouver rapidement des dyades (tuteur et stagiaire) qui acceptent d'intégrer cette dimension recherche dans leur travail et d'être filmés. Cette identification a des conséquences immédiates pour le référent mais aussi pour le chercheur :

- Pour le référent, elle conditionne le choix du TDD qui sera filmé. Une dyade définit un lieu. Chaque dyade ne participe qu'à un seul TD délocalisé par semestre et sur un lieu donné (le plus souvent l'établissement de stage du FSTG ou celui du tuteur). Il faut obtenir leur accord pour participer et être filmés
- Pour le chercheur, elle nécessite une rédaction d'un projet de recherche adressé aux participants de ces TD filmés et parfois à leur hiérarchie mais également l'accord en termes de droit de captation et de diffusion d'images de tous les participants au TDD, de la hiérarchie et de l'établissement

Nous produisons donc deux outils pour faciliter la mise en route et la coordination de l'intervention afin que tous les TDD puissent être filmés :

- Deux documents décrivant le projet d'intervention, adressés aux fonctionnaires stagiaires et aux tuteurs. Le but de ces documents est de soutenir la demande du

réfèrent par un support produit par le chercheur qui présente le projet et les participants.

- Un agenda en ligne partagé où les référents indiquent les dates et lieux des TD délocalisés programmés en s'ajustant en fonction des plages disponibles identifiées par le chercheur et non occupées par les autres référents.

Chronologiquement nous avons procédé ainsi :

- Le réfèrent identifie la dyade FSTG-Tuteur intéressée
- Il communique leurs coordonnées courriels au chercheur
- Le chercheur envoie par courriel le projet à chacun d'entre eux, donne ses coordonnées et propose un contact pour répondre aux questions supplémentaires
- Le chercheur informe du démarrage de cette intervention-recherche les établissements ou circonscription dont le FSTG dépend pour son terrain de stage et envoie les formulaires pour les captations vidéo
- Le réfèrent programme son TD délocalisé incluant la dyade et l'inscrit sur une date disponible de l'agenda partagé

3 Le statut différent de l'observation en phase d'intervention

Durant les phases filmées, l'ensemble des protagonistes a une activité. Pour une part elle est similaire à celle que nous avons décrite pour la phase exploratoire. Nous n'abordons ici que ce qui en diffère.

L'activité de l'intervenant consiste à noter le déroulement chronologique, des faits singuliers, des expressions, des postures, des étonnements, et l'enchaînement des situations comme une suite ordonnée de tâches (Goigoux³⁶, 2016). Mais également ce qui, selon nous, constitue les « points problèmes ou situations critiques » (Simonet & al, 2011, p. 111) lors des TD délocalisés. Ils seront des éléments précieux pour la construction d'un synopsis, outil du chercheur destiné aux phases suivantes du dispositif d'intervention. Nous n'intervenons jamais lors des TD.

Comprendre le travail des référents ne se limite pas à « regarder l'activité réelle, comme un comportement ou une conduite observable et réalisée » (Clot, 1995, p. 3). Le travail du chercheur, ici dans la posture d'intervenant n'est pas d'identifier des difficultés visibles pour proposer des solutions mais plutôt d'accumuler des traces en vue de les soumettre aux intéressés. Les films, le repérage de faits saillants, de situations critiques,

³⁶ R. Goigoux : Quels savoirs utiles aux formateurs ? Conférence en ligne IFE. 38'30.

l'identification de moments charnières sont des repères pour l'intervenant-chercheur en vue de solliciter les professionnels dans les phases futures.

Les conditions de captation vidéo

L'ensemble des séances de l'intervention ont été filmées à l'exception de la première réunion des référents qui a été enregistrée en audio (RC1). On peut séparer les conditions techniques de captation et de montage en trois catégories :

En dehors du site ESPE :

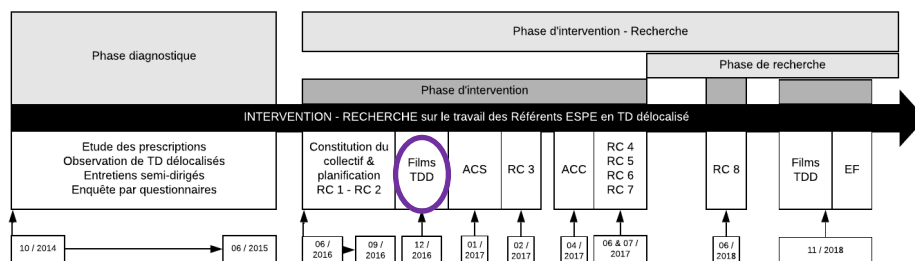
Le matériel utilisé pour filmer, appartient au pôle numérique de l'ESPE. Il comprend 2 caméscopes HD avec pieds, 1 micro-cravate fixé sur le référent, 1 micro d'ambiance captant avec un large spectre. Suivant les lieux de tournage, le kit film n'a pas été utilisé en totalité. Le plus souvent une seule des caméras a été utilisée. Le montage des captations vidéo des films de l'année 2014-2015 est assuré par le pôle numérique de l'ESPE (9 films). Celui de tous les films réalisés entre 2016 et 2018 est assuré par l'intervenant-chercheur avec Sony Vegas pro 10.

Sur le site ESPE :

- Les autoconfrontations ont été faite dans une salle dédiée à cela. L'ensemble du matériel est configuré sur place par un technicien du pôle numérique et assemblé à l'aide d'un matériel spécifique (Inwicast).
- Les réunions du collectif sont filmées avec le même matériel qu'en dehors de l'ESPE. Le montage est assuré par l'intervenant-chercheur à l'exception des captations du 30/06 et du 03/07/2017 qui ont été réalisées et montées par un technicien de l'ESPE.

4 Les situations spécifiques de l'intervention

4.1 Les TD délocalisés filmés en début d'intervention (2016)



Ce sont les situations de travail de référence pour l'intervention. Les TDD vont nous permettre de comprendre les choix de conception faits par chacun des référents. C'est par l'intermédiaire des images filmées lors de ces TD délocalisés que nous allons faire réagir les référents face aux images de leur propre activité en autoconfrontation simple.

Date de captation	Situation filmée	Parcours ESPE	Etablissement support	Ville
03/10/2016	TDD - Phase d'observation	EPS	Lycée	Aix
10/10/2016	TDD - Retour individuel	EPS	Lycée	Aix
11/10/2016	TDD - Phase d'échanges	EPS	ESPE	Marseille
08/11/2016	TDD complet	PE	ESPE	Aix
01/12/2016	TDD complet	HG	Collège (REP+)	Vitrolles
02/12/2016	TDD complet	CPE	Lycée professionnel	Marseille
02/12/2016	TDD - Phase d'échanges	Doc	Lycée professionnel	Port de Bouc
05/12/2016	TDD complet	PE	École élémentaire	Aix
24/11/2016	TDD complet	Esp	Collège	Marseille
05/04/2017	TDD - Phase d'échanges	PE	ESPE	Aix

Tableau 4 : TD délocalisés filmés en début d'intervention.

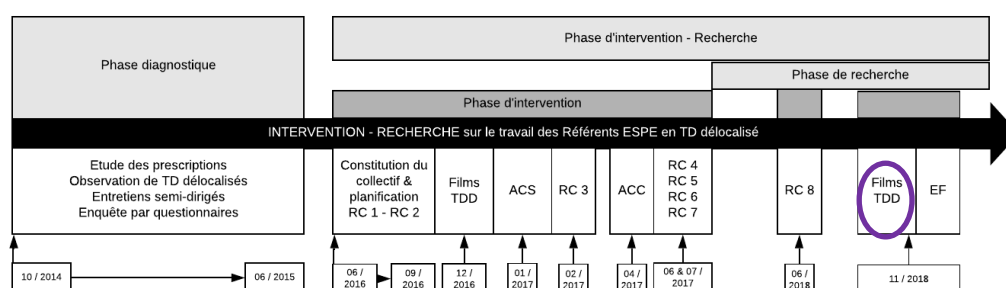
Les situations filmées ne sont pas strictement identiques. Nous précisons les variations dans colonne situation filmée :

- TD délocalisé *complet* signifie que tout a été filmé
- TD délocalisé *phase d'observation* signifie qu'à la date indiquée seule l'observation a été filmée
- TD délocalisés *phase d'échanges* indique que seule la situation d'échanges a été filmée

Pour plus de précisions :

- TDD Documentation, il a été possible d'observer mais pas de filmer la situation support.
- TD EPS : Retour individuel signifie qu'un temps proche d'un entretien conseil a été filmé
- TDD PE (du 05/04/2017) : l'observation a été préalablement filmée et montée par les participants.

4.2 Les TD délocalisés filmés en fin d'intervention (2018)



Ces TD délocalisés filmés en toute fin de recherche ont un statut différent des précédents. Ils ne seront pas supports d'un travail, ils attestent ou non de transformations

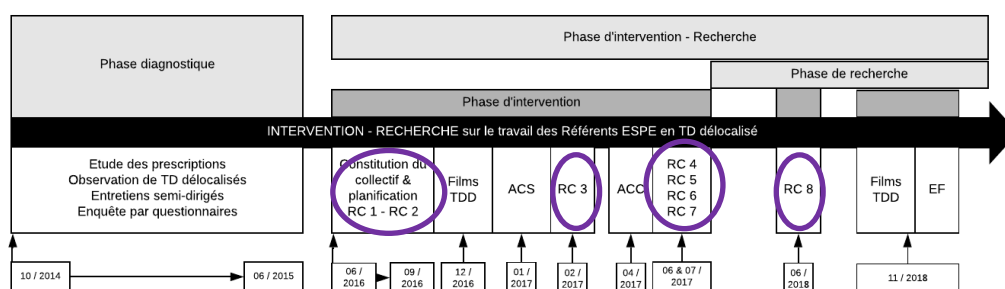
des dispositifs conçus par les référents. Pour le dire à la manière des ergonomes, ils nous indiquent ce que les référents font de ce qu'ils disent lors de l'intervention.

Date	Situation filmée	Parcours ESPE	Etablissement support	Ville
05/11/2018	Post TDD	PE	ESPE	Aix
29/11/2018	TDD - Phase d'échanges	Espagnol	Collège (REP)	Marseille
07/12/2018	TDD complet	CPE	Collège	Marseille
11/12/2018	TDD - Phase d'échanges	EPS	ESPE	Marseille

Tableau 5 : Récapitulatif des TDD filmés en fin d'intervention-recherche.

Pierre (PE) nous propose de filmer non pas la phase d'échanges de son TDD mais la phase suivante qu'il a ajouté et que nous avons nommé post TDD dans le tableau ci-dessus. Les entretiens individuels de fin d'intervention (EF) ont eu lieu immédiatement après les TD délocalisés de 2018 et n'ont concernés que les 4 référents filmés en 2018 (Pierre, Brigitte, Julien et Jean-Yves). Ils contribuent à la fois à clôturer l'intervention mais également à recueillir une dernière parole individuelle en guise de bilan personnel pour chacun des référents. Ils ont été réalisés sans cadre d'entretien.

4.3 Les retours au collectif



Les retours au collectif de référents (RC) ont été nombreux lors de cette intervention. Ils jouent un rôle majeur dans la dimension transformative et développementale de cette recherche.

Ils sont construits autour de visionnage d'extraits et de diaporamas et sur un temps long (3 heures au minimum). Il n'est pas aisé de s'exposer face à des collègues et le temps est un facteur qui aide à construire un milieu de confiance. Un moment de convivialité est également organisé à l'issue des réunions, une fois l'intervention-recherche lancée (à partir du RC3). Il a lieu après les échanges ou entre deux temps de celle-ci comme en juin 2017 et juillet 2017. Ces moments ne sont pas anecdotiques, ils lient le collectif, permettent des échanges parfois plus débridés par l'absence de la caméra et offrent, au chercheur comme aux formateurs, l'occasion de se mêler de la vie des autres et de transformer aussi un peu la nôtre pour le dire comme Schwartz. Ils sont également propices à l'apport d'informations supplémentaires.

Durant ces retours au collectif, le rôle du chercheur est de proposer des objets sous la forme de brefs extraits vidéo et des relances au fil des échanges. La sélection des extraits retenus par le chercheur se fait sur la base des difficultés et dilemmes qui ont surgis lors des phases précédentes. Ils sont complétés par des demandes des référents de « revenir » sur des situations vues en AC ou lors des temps collectifs précédents. Parfois le chercheur propose des « relances » au collectif sur des situations filmées déjà vues lors des phases précédentes en fonction du déroulement des échanges. Le chercheur a en permanence avec lui l'intégralité des situations filmées.

Date	Objet du travail collectif	Durée	Site	Ville
07/07/2016	RC 1 & RC 2 Délimitation de l'intervention-recherche.	3h	ESPE	Aix en Provence
14/09/2016		2h	ESPE	Aix en Provence
25/01/2017	RC 3- Retour collectif à partir d'extraits de TDD filmés	3h	ESPE	Aix en Provence
30/06/2017	RC 4 – RC 5 Devenir des objets de controverses issus des AC	journée	ESPE	Aix en Provence
03/07/2017	RC 6 Travaux de re-conception du TDD RC 7 Echanges avec tuteurs et FSTG	journée	ESPE	Aix en Provence
06/09/2017	Planification 2017-2018 (non filmé)	2h	ESPE	Aix en Provence
28/06/2018	RC 8 : Restitution finale et confrontation des résultats transformatifs	4h	ESPE	Aix en Provence

Tableau 6 : Récapitulatif des rassemblements des référents

Lors d'une réunion des référents en septembre 2017 (non filmée et non représentée sur le schéma), il a été collectivement décidé de ne rien planifier de spécifique pendant l'année universitaire 2017-2018 exception faite d'un temps de travail collectif final en juin 2018. Mais également de filmer une dernière « vague » de TD délocalisés à l'automne 2018. Les référents souhaitent mettre à l'épreuve « les gains » du travail effectué en 2016-2017. Nous décidons de retourner les filmer en TDD à l'automne 2018. Ce qui, en plus, donne l'occasion de comparer des situations similaires. En effet, par rapport aux films de 2016 c'est à la même période de l'année, les « nouveaux » professeurs stagiaires sont à peu près à un même stade de formation qu'en 2016.

5 Les autoconfrontations

Le rôle du chercheur ne se limite pas à projeter les extraits et à écouter les acteurs. Il doit prendre un certain nombre de précautions. Nous les avons empruntées à Faïta et Viera (2003, p. 59) et nous les présentons succinctement ci-dessous comme des recommandations adressées au chercheur qui :

- Ne doit pas emprunter la démarche des acteurs qui pensent ce que pourrait ou devrait être leur travail en même temps qu'ils mettent en mot ce qu'ils en revoient

- Doit garder en tête l'objectif de l'analyse : la mise en rapport dialogique de l'activité représentée et le processus qu'elle déclenche. « C'est seulement ainsi que l'on pourra établir des relations de pertinence entre le déjà-vu, le déjà dit et vécu et les phénomènes émergents »
- Doit centrer le débat sur l'activité filmée afin de maintenir le mouvement dialogique autour de ce que les protagonistes voient de ce qu'ils font
- Doit rester vigilant face au danger d'instrumentalisation des ACS qui ne doivent pas constituer un prélèvement de données à seule fin de construire un point de vue extérieur à l'activité

5.1 Les autoconfrontations simples

Cette autoconfrontation simple (ACS) rassemble le sujet, ici le référent ESPE, le chercheur et les images préalablement filmées en TDD. Lors de cette phase, nous allons confronter le sujet aux images de son activité. Cette phase est elle aussi filmée. Nous obtenons alors, dans un second film, le résultat d'une nouvelle activité. Cette seconde activité du référent en ACS est une activité constituée de ses réactions face à sa première activité dans une situation dialogique avec le chercheur mais surtout avec lui-même. « Le langage loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui » (Paulhan, 1929 *in* Clot & Faïta, 2000, p. 5).

Méthodologiquement nous avons conduit des ACS d'une durée d'environ 1h15. Avec une contrainte toutefois, la configuration de la salle n'a pas permis une position « face à face » du chercheur et du sujet comme le suggèrent Clot, Faïta et Viera mais côte à côte face à la caméra.

Date	Sujet auto confronté	Site de captation
18/11/2016	Pierre : référent PE	ESPE Aix
08/12/2016	Jean-Yves : référent EPS	ESPE Aix
12/12/2016*	Malek : référent HG	ESPE Aix
12/12/2016*	Véronique : référente DOC	ESPE Aix
15/12/2016*	Brigitte : référente Espagnol	ESPE Aix
06/01/2017	Julien : référent CPE	ESPE Aix
11/01/2017	Malek : référent HG	ESPE Aix
17/01/2017	Brigitte : référente Espagnol	ESPE Aix
27/04/2017	Pierre : référent PE	ESPE Aix

Tableau 7 : Récapitulatif des ACS conduites durant l'intervention.

Les ACS marquées par un astérisque sont inexploitable suite une panne de son lors de l'enregistrement.

5.2 Les autoconfrontations croisées

La phase d'autoconfrontation croisée (ACC) est la seconde situation spécifique de la méthode. Elle réunit trois protagonistes. Le chercheur et deux référents avec lesquels une autoconfrontation simple a été préalablement conduite.

Comme nous l'avons décrit dans la partie méthodologique, des séquences filmées, issues d'extraits de l'activité initiale des deux référents, conduits par l'un et l'autre vont être successivement projetées. Le sujet dont on visionne l'extrait est alors confronté aux commentaires de l'autre.

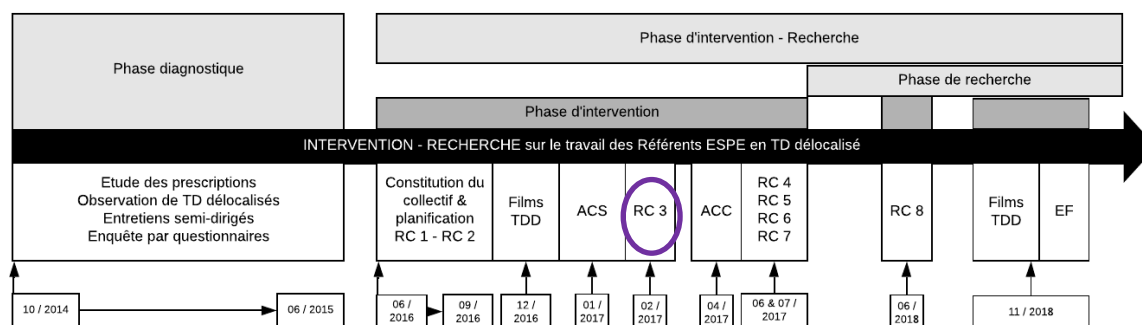
Les situations observées deviennent parfois objet de vives discussions. Ce qui est le but recherché par cette phase, les différends étant plus intéressants que les accords. En effet, en expliquant et en s'expliquant avec l'autre, le sujet va dévoiler une part cachée, parfois même cachée à lui-même de son activité. Ce qui va permettre à la fois de dévoiler ce qui préoccupe individuellement et collectivement les deux professionnels mais aussi d'affiner les objets. Les constitutions des « paires » réunies en autoconfrontations croisées ont été décidées par le chercheur à la lumière des ACS. Soit parce que des sujets de débats potentiels y ont été identifiés, comme entre Brigitte et Julien concernant la régulation des échanges lors des TD délocalisés, soit par une ressemblance « en surface » de conception de TD délocalisés comme chez Pierre et Jean-Yves.

Les autoconfrontation croisées les ACC durent environ 1h30. Au moment du tournage, le chercheur s'est placé entre les deux ce qui se révélera un mauvais choix car il instaure une « séparation » physique entre eux et, de plus, il tourne automatiquement le dos à un des deux protagonistes lors des échanges.

Date	Référent 1	Référent 2
05/05/2017	Véronique : référente DOC	Malek : référent HG
25/04/2017	Brigitte : référente Espagnol	Julien : référent CPE
18/05/2017	Pierre : référent PE	Jean-Yves : référent EPS

Tableau 8 : Récapitulatif des ACC conduites durant l'intervention

5.3 Un dilemme pour l'intervenant-chercheur entre les phases d'autoconfrontation



Dans l'exposé méthodologique des autoconfrontations Faïta & Viera insistent sur la continuité entre les deux phases concernant le protocole des autoconfrontations. « On ne peut que mettre en garde contre la production et l'utilisation d'ACC détachées du processus continu (ACS / ACC / retours collectifs) qui par cette instrumentalisation ne peuvent que perdre toute cette validité en tant que moment d'un processus développemental » (Faïta & Viera p. 59).

Nous avons pourtant inséré un temps de travail du collectif entre ces deux phases. Non « prévu » au moment du démarrage de l'intervention, il est la conséquence d'un constat que nous avons fait en observant les premiers TD des référents. En effet la disparité de conception, de mise en œuvre et d'objectifs assignés aux TDD des référents semblait tellement large qu'elle a suscité un dilemme méthodologique à l'apprenti-chercheur. Ce dilemme consiste à trancher entre deux précautions. La première « garder la continuité » telle que préconisée par Faïta et Viera et la seconde issue du même texte « les divers protagonistes sont filmés dans des situations de travail aussi proches que possible les unes des autres, ce qui est essentiel pour engager l'autoconfrontation sur les manières de faire comparables et opposables. » (idem p. 58).

Nous avons tranché ce dilemme en proposant d'exposer les situations initiales au collectif immédiatement après la phase d'ACS et en repoussant le moment des autoconfrontations croisées après cette phase collective. Ce choix, motivé par un écart très important entre les TDD a été plus intuitif que scientifique au moment où la décision a été prise. Il s'est révélé positif nous semble-t-il. Nous détaillerons cette affirmation dans la présentation des résultats.

A noter cependant qu'à l'issue de celle-ci, un des référents, Pierre, a demandé que nous revenions « *filmer ses TD délocalisés du semestre suivant car ils prennent une forme nouvelle* ». Une autoconfrontation simple a été conduite à l'issue de ce nouveau TD effectivement complètement modifié. Il semble que ce soit un effet de cette réunion intercalée dans l'intervention-recherche.

6 Traitement des données issues de l'intervention

Une fois la phase d'intervention commencée, les seuls matériaux mobilisés sont ceux qui sont recueillis par capture vidéo chez les référents engagés. Ils s'agglomèrent au fur et à mesure que l'intervention se déroule. La rapidité et la forme de leur traitement est un enjeu important pour l'intervenant-chercheur car ces matériaux ont un double devenir. Pendant l'intervention, ils vont être transformés en instruments au service du redoublement de l'expérience lors des différentes phases qui la constitue (ACS, ACC, TC). Ensuite, une fois le temps de l'intervention terminé, les matériaux vont recevoir un nouveau traitement afin de constituer les données du chercheur. Ce double devenir engendre un double traitement des documents vidéo.

Nous précisons ici leur forme et leur fonction pendant l'intervention uniquement. Dans ce paragraphe, l'intervenant-chercheur sera nommé intervenant car c'est le rôle qu'il incarne à ce moment-là.

Les matériaux, des instruments au service de l'intervention

Dans le temps de l'intervention, nous avons utilisé les données comme des objets intermédiaires (Vinck, 2009) pour les mobiliser dans les empan temporels de l'intervention. Chaque type de situation filmée va générer un objet particulier destiné à être utilisé dans une autre situation. Le traitement des données doit permettre de constituer un matériau capable de répondre à cet usage.

A l'issue des TDD filmés, des synopsis en vue des AC

Entre les TD délocalisés et les autoconfrontations simples, l'intervalle de temps doit être le plus court possible. En vue de l'ACS de chaque référent, nous avons choisi de concevoir un synopsis. Ce synopsis modélise le déroulement du TDD et l'activité réalisée des participants. Il devient alors un instrument au service du chercheur lors de l'autoconfrontation simple. Nous avons choisi de repérer des événements survenus lors des TD délocalisés pour y revenir lors de l'autoconfrontation. Nous en présentons un extrait ci-dessous³⁷ :

Général	temps	Eléments saillants
Une tension à la suite d'une différence de forme de communication Annie / Angelina / Hélène	25'14-30'10	Angelina communique durement. Brigitte intervient : « Je ne sais pas si c'est « il faut ». (25'51) » (relever le regard de Brigitte), (26'30) : gestes des bras d'Angelina Echange de regards entre Henri & Brigitte. Ils sentent une tension (27'40) : intervention d'Hélène : des conseils opérationnels à Annie (27'50) : échanges regards Brigitte-Henri baisse de la tension (28'19) : intervention d'Henri à la suite d'Hélène. Il relève un exemple mal choisit (faire souligner ce que les élèves ne connaissent pas) (29'10) : rire collectif
Echange vif entre Annie et son tuteur (Henri) qui s'agace	32'30-36'20	Henri : « La visite a toujours 1 objectif ». Henri recentre sur des questions sur le cadre. (32'30) Annie se défend. 34' : Henri s'agace : Qu'est-ce que doit faire le prof ? Qu'est-ce que tu faisais toi aujourd'hui

Tableau 9 : Synopsis réalisés à la suite des TDD filmés (document de travail)

Les synopsis permettent au chercheur en amont des ACS de repérer rapidement des événements. Ils nous permettent de seconder les référents si, lors de l'ACS ils font référence à un fait survenu sur lequel ils veulent revenir. Ils nous permettent aussi de proposer de revenir sur des faits. Une des difficultés pour le chercheur consiste à trouver un juste équilibre entre laisser se dérouler l'enregistrement en laissant la main au référent

³⁷ Il est une trace d'un document de travail, même remis en forme il reste peu interprétable ici. Mais il n'est là que pour exemplifier une trace du travail du chercheur et pas pour lui-même.

qui se voit à l'écran et lui proposer de revenir sur un fait marquant. Par exemple, sur le synopsis proposé ici, à la 43^{ème} minute un fait majeur du TDD se produit. Il est bien entendu impossible d'atteindre 43 minutes de visionnage en avançant naturellement. Nous assumons le fait d'avoir proposé le visionnage de certains faits que nous avons repéré à l'aide des synopsis. Toutefois, si le référent ne produit aucune réaction, nous n'insistons pas.

A l'issue des autoconfrontations, l'intervenant-chercheur revoit les ACS afin de repérer les moments où le référent a évoqué ou ressenti des difficultés, a semblé affecté ou a montré un intérêt particulier pour un sujet. Nous préparons des montages en vue des retours collectifs.

En vue des retours aux collectifs, le repérage et le montage d'extraits vidéo

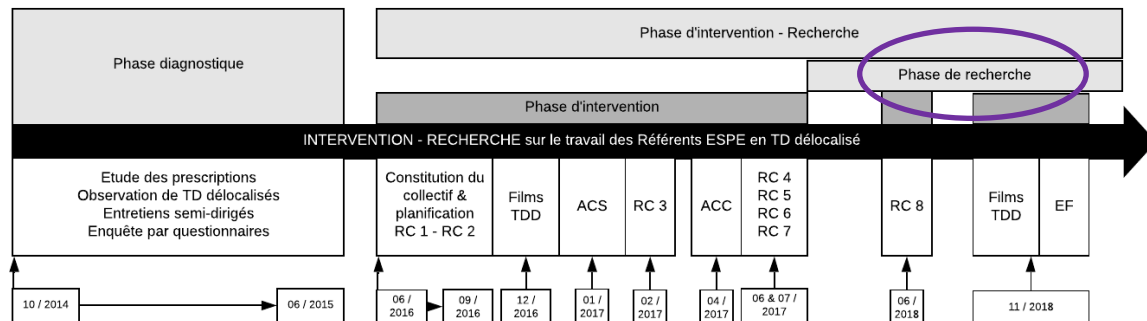
La fonction des retours au collectif est de soumettre au débat collectif des situations de travail issues des TD délocalisés qui ont fait réagir les référents en AC. Nous préparons de brefs extraits à la suite des ACS. Ils sont ceux qui ont remis en activité le référent devant une difficulté ou un dilemme face auquel il a dû trancher. Ils ont par conséquent deux caractéristiques. Ils ont été revus par le référent et l'intervenant-chercheur une première fois lors de l'ACS puis ils ont été sélectionnés par celui-ci en vue d'être soumis au collectif avec l'approbation du référent.

Au service des retours collectifs, des diaporamas

L'intervenant a recours à des diaporamas lors des temps de retours au collectif. Ils sont conçus sur le même principe, à partir de photos ou d'extraits du verbatim. Ils gardent également les traces du travail collectif précédent et généralement lancent la demi-journée de travail. Toutefois suivant le moment de l'IR où se situent le retour collectif, les diaporamas n'ont pas tous le même but et leur forme peut différer :

- Partager le résultat de l'étude exploratoire et contractualiser l'intervention lors de la première rencontre du collectif (RC1 juin 2016 et RC2 septembre 2016)
- Contextualiser les TD délocalisés de chacun lors du premier retour collectif (RC3 janvier 2017)
- Présenter une première compilation des difficultés abordées en ACS, et en RC en lien avec le référentiel de compétences du formateur (RC4 et 5, juin 2017)
- Présenter un instrument au service des référents pour concevoir leur TD délocalisés (RC6 et 7, juillet 2017)
- Rendre compte de premiers résultats issus de l'intervention (RC8, juin 2018)

Chapitre 3 : La phase de recherche



1 Traitement des données pour la phase de recherche

Le temps de la recherche éloigne l'intervenant-chercheur du terrain de l'intervention. Dans ce paragraphe, nous nommerons l'intervenant-chercheur en tant que chercheur. Ce changement de statut s'accompagne d'un changement de forme pour les données. Toutes les données audio et vidéo qui vont être utilisées dans cette phase de recherche vont être transcrites. Ce temps de recherche a débuté dans l'été 2017 pour le chercheur.

1.1 Transcription des données

Nous avons personnellement procédé à l'intégralité des retranscriptions verbatim avec Transana. Sans logiciel de reconnaissance vocale et en ayant le souci de retranscrire fidèlement le discours des sujets.

A nos yeux, cette retranscription représente une difficulté et plusieurs avantages.

Elle est longue et fastidieuse, les presque 900 pages de transcription qui constitue l'annexe 2 correspondent à pratiquement 50 heures de captation et leur transcription représentent plusieurs semaines de travail ininterrompu. A ce titre, ça peut constituer une limite méthodologique de cette recherche.

Mais elle est également l'opportunité d'une écoute active de l'intégralité du corpus, et même s'il s'agit de vidéo, la transcription favorise en premier lieu l'écoute. C'est donc une première appropriation des données. Les écoutes répétées, parce que transcrire implique des va et vient dans le matériel audio) contribuent à une connaissance fine du matériau. La transcription, parce qu'elle demande écoute et répétition, *a fortiori* quand le chercheur n'est pas dactylographe et réécoute souvent, donne l'occasion de repérer précisément des faits saillants comme des hésitations dans le discours, des désaccords, des interruptions de la parole etc.

Elle est aussi le temps de l'apprentissage de l'expression verbale singulière des référents. Chacun dans son style, avec ses tics de langage. Elle rend possible le repérage

fin de changements dans l'expression de chacun et donc de ce qui résiste, met au travail, celui qui s'exprime.

Enfin, elle est le premier moyen d'inférences. Elle met en relation des passages transcrits les uns après les autres car elle les remémore auprès du chercheur au fur et à mesure des transcriptions. Les transcriptions s'accompagnent donc d'une prise de notes.

Pour toutes ces raisons, la retranscription fait partie intégrante de l'analyse.

Les conventions de transcription

- Les transcriptions apparaissent ainsi, sous forme de tableau

TP	Initiale du locuteur	Propos retranscrit
----	----------------------	--------------------

- Lorsque des extraits du verbatim sont utilisés dans le corps du texte, ils apparaissent entre guillemets et en italiques. Ils sont suivis du numéro du tour de parole : exemple « *Il a raison !* » (TP 21)
- La transcription met en évidence la spécificité de l'oral par rapport à l'écrit et n'en respecte pas toujours le code
- Les répétitions, les bribes de mots, les ruptures du propos, les négations incomplètes sont reproduites telles qu'elles sont
- Certaines marques du doute, de l'acquiescement ou de l'accord (euh, hun hun, ouais, ok) sont marquées comme tours de parole

19	C	il a raison !
20	P	hun hun

- Sauf si elles sont minimales et ne semblent pas influencer sur l'échange. Dans ce cas elles sont entre parenthèses dans le propos d'un autre locuteur.

19	C	il a raison ! (P, hun hun)
----	---	----------------------------

- La retranscription tient compte de la prononciation, des mots qui ne sont pas terminés
- Les points d'interrogation, d'exclamation sont utilisés lorsque le chercheur a ressenti leur usage dans l'expression du locuteur
- Nous utilisons également un codage :
 - (rire C) : les parenthèses sont utilisées pour des comportements non verbaux
 - XXX (formateur): est utilisé pour conserver l'anonymat de personnes citées. Lorsque c'est nécessaire à la compréhension un renseignement est rajouté à la suite du nom masqué
 - URGENT : Les majuscules sont utilisées en cas de forte insistance sur un mot.
 - :sont utilisés pour représenter la durée relative d'un silence

Lorsqu'un dialogue se déroule en interrompant l'un ou l'autre des locuteurs, chaque prise de parole imbriquée est coupée le plus fidèlement possible.

2 Analyse des données de recherche

L'analyse des données repose au niveau macro sur ce qui a motivé la recherche. La phase exploratoire a déjà mis en exergue certains éléments. Elle nous a aidé à mettre en évidence que la difficulté était d'abord structurelle.

C'est maintenant au niveau micro des données recueillies auprès du collectif d'intervention qu'il nous faut entrer en recherche. En suivant Clot dans sa troisième voie de recherche fondamentale de terrain, nous considérons que cette intervention ne peut se voir qualifier d'intervention-recherche qu'à la stricte condition de dépasser les constats du stade exploratoire. « En psychologie, une recherche qui n'étudie pas la façon dont se développe l'activité humaine n'est pas une recherche fondamentale » (Clot, 2018, p. 69). Il nous faut donc revenir sur l'action produite pour étudier les mécanismes de développement ou d'empêchement de l'action, et notre porte d'entrée sera l'expression des difficultés et dilemmes des référents.

C'est en cela que nous nous reconnaissons dans la qualification de « l'ergonomie de l'activité enseignante [...] comme une ergonomie de correction consistant à mobiliser les travailleurs en tant qu'acteurs de la transformation de leur situation de travail » (Yvon & Saussez, 2010, p. 15).

Et nous conservons, dans cette phase de recherche et d'investigation des données, le même choix que pour l'intervention. Nous allons sélectionner les données en prenant comme prisme l'expression des difficultés et dilemmes des référents face aux images de leur activité lors des TD délocalisés.

Nous procéderons dans l'analyse des verbatim avec une démarche proche de la démarche ethnographique. Cette possibilité nous est offerte à la fois parce que l'immersion et l'intervention ont placé le chercheur non pas dans la stricte position d'un ethnographe mais *a minima* comme un acteur situé dans le milieu de travail. A ce titre le chercheur, lecteur des *verbatim* qu'il a retranscrit « n'est pas un être anonyme : ses connaissances, son patrimoine de lectures, ses expériences de toutes sortes, son ancrage dans le monde interviennent et interagissent avec les matériaux étudiés. Les données constituent un socle, voire un tremplin, à partir duquel se développent des manières de lire personnelles » (Guigue, 2012, p. 61).

2.1 L'identification des difficultés et dilemmes individuelles en ACS

En nous inspirant de Ginzburg et de son paradigme indiciaire (Thouard & Bertozzi, 2007), nous allons procéder au repérage de traces des difficultés et dilemmes qui ont été révélés par les référents lors des ACS. Les traces « appartiennent au monde, même si elles émergent dans des manières de dire, elles ne se réduisent pas à des questions de mots. Même si les données prennent une forme langagière, cette perspective épistémologique implique de les mettre en relation avec des réalités extérieures, objets, pratiques,

institutions, personnes... Le langage, les mots et les tournures de phrases, ne sont pas considérés comme un objet ou comme un univers symbolique autonome, mais comme un moyen d'accès à la pensée, au monde et à ce qui s'y passe. La portée référentielle du langage est essentielle. » (Guigue, p. 63)

Ces marques qui portent la difficulté sont de plusieurs ordres. Elles sont contenues dans le lexique, dans un rapport négatif à l'activité, aux participants ou à leurs actions, à soi-même. Elles sont aussi présentes dans l'expression des émotions « face aux traces de leur activité [...] les signes de conflits, de dissonances entre le réel et le réalisé, d'empêchements, de distorsions entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils souhaiteraient faire, ce qu'ils auraient préféré faire » (Bruno, 2015, p. 111) ou lorsque qu'un langage non verbal ou l'utilisation de figures de style vient palier une difficulté de mise en mots (idem, p. 113).

Pour chaque référent, nous identifions les extraits qui contiennent les marques de leurs difficultés et dilemmes et nous les compilons dans un tableau. Nous en proposons un exemple avec les dilemmes (D) et difficultés (DL) formulés par Pierre (PE) en ACS³⁸.

N°	TP	description
D1	7	« Me taire, pas intervenir comme je le fais à chaque fois que je passe 1 film ». Cette difficulté va « ouvrir » le DL1
DL1	7-46-> 49-52-58-94->106- 128->134	<i>Couper le film pour montrer ce qu'il voit et qu'ils ne voient pas VS respecter son contrat et montrer le film jusqu'au bout.</i> Piste de résolution « en cours » séparer les espaces d'observation et d'échange dans la salle.
D2	13	Avoir les tuteurs en TDD
D3	17	Le planning très compliqué au niveau des agendas. « Je craignais que ça décale ».
D4	19	Son placement face aux FSTG, la « peur du bug, ne « voit » pas les FSTG.
DL2	29 -> 41	Réagir instantanément au retard de 3 FSTG, en étant énervé et interrompre le travail de ceux qui sont déjà-là VS Ne rien faire, ne pas interrompre et reprendre la question des retards « à froid »
D5	52--58	Quand on observe en TDD en ne peut pas revenir en arrière (obs en direct) « sauf si on a filmé ». Ça oriente différemment le travail par rapport aux APP (où on peut voir et revoir). (dans DL1)
D6	60-62	Crainte de Pierre que les FSTG cherchent des « solutions » toutes faites dans les observations alors que Pierre voudrait qu'ils construisent.
D7	74-76-78-80-84-86-87	Créer un « groupe » avec les DESU qui, à cause de l'organisation de la formation ne se connaissent pas. Pierre n'a pas réussi à le faire.
D8	94	Cf DL1 détaillé. N'arrive pas à se retenir de parler de ce qu'il voit
D9	130	C'est difficile d'anticiper quels éléments issus des pratiques en stage vont faire écho avec le film projeté.
D10	163-167	Les imprévus (dû à la désorganisation de la formation) qui font que sans arrêt je repense à la suite. « Ça me fait basculer » (C'est l'ACS qui le fait basculer ?)

Tableau 10 : Marques des difficultés repérées dans l'ACS de Pierre (document de travail)

³⁸ Comme pour l'extrait de synopsis, ce document de travail du chercheur n'a qu'une valeur illustrative.

2.2 Suivi du devenir individuel et collectif des difficultés et dilemmes

A l'issue de la recension des difficultés, nous procédons à une relecture minutieuse et chronologique de l'intégralité des transcriptions. Nous procéderons référent par référent. D'abord en repérant à propos de quel thème l'un s'engage dans le dialogue puis en délimitant le tour de parole où débute le thème abordé et celui où il se termine. Si l'extrait est en lien avec une difficulté ou un dilemme préalablement repéré en ACS pour ce référent, nous codons le passage repéré dans un tableau (ex : « RC-01/17-TP 134-148 » pour retour collectif de janvier 2017, extrait compris entre les tours de parole 134 et 148) en précisant avec quelle difficulté identifiée en ACS nous le mettons en relation. Le lien peut être de trois ordres. Une reprise collective de la difficulté repérée dans l'ACS d'un ou plusieurs référents, une marque traduisant un changement d'état chez le référent sur cette question (renoncement, transformation...), une réaction à la présentation ou à la proposition d'une alternative par un membre du collectif.

Cette méthode d'entrée dans le *verbatim* a été reprise systématiquement et méticuleusement pour chaque référent engagé dans l'intervention. Ainsi nous avons l'assurance que l'ensemble du corpus a été investi systématiquement et à plusieurs reprises. *A minima*, une fois pour chaque référent.

Cette technique d'exploration des *verbatim* nous offre :

- Une lecture horizontale du devenir des difficultés et dilemmes rencontrés à chaque étape. Elle met en évidence quels sont les points concordants et discordants entre les référents sur les différents thèmes abordés et la manière dont les positions évoluent au fil de l'intervention, d'une étape à l'autre et d'un référent à l'autre
- Une lecture verticale, pour un référent, sur le temps long de l'intervention. Cette deuxième lecture nous offre la possibilité de pister un potentiel développement provoqué par l'intervention individuellement. Elle nous donne aussi accès au devenir d'une difficulté sur la durée de l'intervention. Nous pourrions identifier si, grâce à une reprise du pouvoir d'agir, s'ouvre une voie à une évolution possible et, dans ce cas, si en surmontant cette difficulté le référent le traduit par une transformation concrète (par exemple une modification du TDD) ou non.

A l'issue de cette phase, nous avons une vision précise de ce qui s'est discuté au sein du collectif de professionnels tout au long de l'intervention. Le travail issu de la phase précédente a permis de procéder à une « réduction » du corpus. Il est circonscrit aux extraits sélectionnés. L'étape suivante va consister en un assemblage problématisé des questions abordées.

A partir de cet assemblage, nous construisons des cas emblématiques de certains résultats à partir desquels nous pistons le devenir de la dimension individuelle et collective du développement de l'activité des référents.

Nous avons procédé ainsi pour tenter de croiser deux dimensions :

- La possibilité de garder une continuité temporelle peut permettre de mettre en évidence des traces d'un apprentissage et d'un développement individuel de l'un ou de l'autre des référents. A titre d'exemple, nous avons pu pister ainsi le développement de Brigitte. Mais également ce que nous avons nommé à ce moment-là l'émergence d'une question « de genre formateur ». Par exemple, la dimension du travail « avec » ou « adressé à » autrui qui s'est avéré être une difficulté collective malgré des dispositifs TDD différents et des tailles de collectifs variées.
- L'émergence de certaines questions plus liées à notre méthodologie. Cette construction de cas nous a aidé à identifier de manière plus prononcée l'effet d'une phase ou l'autre de l'intervention sur un ou plusieurs membres du collectif ou sur le fonctionnement du collectif lui-même. Par exemple, l'effet spectaculaire de l'ACS sur Pierre et Brigitte, le rôle du RC3 sur la construction du collectif, l'effet de l'autoconfrontation croisée sur Jean-Yves et Pierre.

Nous avons choisi de ne pas présenter tous ces cas dans la présentation des résultats de notre recherche. Nous avons choisi un autre découpage, un peu artificiel, mais qui nous a semblé plus représentatif du mouvement individuel et collectif qui s'est déroulé lors de l'intervention-recherche. Nous avons choisi de séparer en deux parties ce principe incontournable de l'ergonomie de l'activité pour la rédaction de nos résultats. *Comprendre pour transformer et transformer pour comprendre.*

Nous avons donc rassemblé :

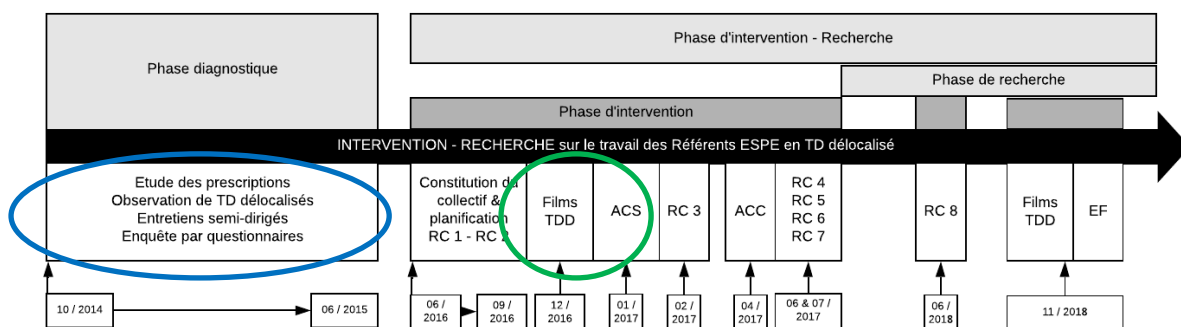
- Dans la partie quatre les résultats auxquels nous accordons une portée exploratoire et compréhensive. Nous voulons, ainsi rendre compte des effets de la refondation indépendamment (ou presque parce qu'elle a permis d'en recueillir certains) de l'IR, en tout cas de ces effets développementaux
- Dans la partie cinq, ceux qui mettent en évidence une reprise du pouvoir d'agir des référents et les résultats transformatifs, donc qui sont liés à l'IR

QUATRIEME PARTIE :

Les résultats à visée exploratoire et compréhensive

Cette partie vise la restitution des analyses et la présentation de résultats résultant de ce que la refondation a provoqué sur les référents ESPE en instaurant ce TD délocalisé en lieu et place des visites-conseils.

Elle est bâtie en deux chapitres qui ensemble nous permettent de comprendre les transformations du travail des référents consécutives de suite à la refondation, « en amont » de l'intervention et à deux échelles différentes.



Le chapitre 1 présente les résultats obtenus lors de la phase de diagnostic. Il débute par l'analyse de la prescription locale du TD délocalisé et se poursuit par l'analyse du travail réel des référents. D'abord avec une visée descriptive à l'aide des résultats obtenus à partir des questionnaires puis compréhensive par l'étude de deux cas. Par le choix d'une méthodologie mixte, il nous offre une lecture à deux échelles de ces transformations. Clinique par les études de cas et globale grâce à l'enquête. Ces deux analyses sont précédées de l'étude de la prescription et des documents prescripteurs.

Le chapitre 2 présente des résultats à dominante compréhensive vis à vis de ce que font les six référents en TD délocalisé en début d'intervention et de ce qu'ils disent de ce qu'ils font, lors des ACS. Il présente les six dispositifs de TD délocalisés et révèle les difficultés et dilemmes qui pèsent sur leur activité en TDD, dans la conception et la mise en œuvre.

Les deux chapitres ont des constructions similaires. Ils commencent par des analyses et se finissent par une synthèse. Une synthèse intermédiaire clôture cette partie.

Les extraits *verbatim* situés dans le corps du texte sont en italique et suivis de leur référence (nom du verbatim, TP + n° du tour de parole).

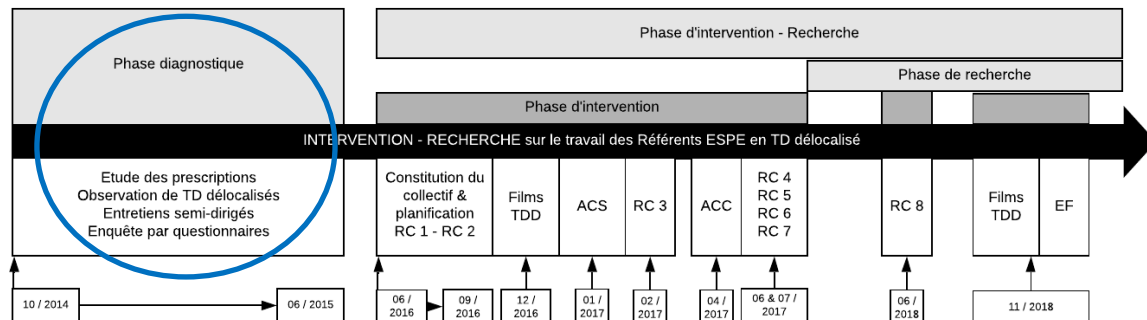
S'il s'agit de plusieurs tours de parole, ils sont présentés dans un tableau selon le bandeau ci-dessous. Les lettres correspondent aux initiales des référents dont les parcours sont rappelés entre parenthèses : B, Brigitte (Espagnol) ; M, Malek (Histoire-Géographie) ; J, Julien (CPE) ; JY, Jean-Yves (EPS) ; P, Pierre (Professorat des Écoles) ; V, Véronique (Documentation) et C (Chercheur).

Numéro du tour de parole	Initiale du locuteur	Tour de parole
--------------------------	----------------------	----------------

Dans le chapitre deux, certains extraits de retranscription situés dans le corps du texte s'accompagnent d'une note de bas de page. Elle renvoie vers un développement plus étendu qui figure en annexe de ce document et nous avons relié par un hyperlien la note de bas de page et l'annexe correspondante pour faciliter sa localisation.

Nous avons procédé de manière identique dans la cinquième partie.

Chapitre 1 : Les résultats issus de la phase diagnostique



Comme précisé dans la première partie, le TD délocalisé a été présenté à l'ensemble des formateurs de l'ESPE à la rentrée 2014. Dans le cadre de cette nouvelle organisation du lien aux terrains de stage de cette formation initiale en alternance refondée, les formateurs ne se rendront plus sur le terrain pour effectuer des « visites-conseils » mais pour organiser des échanges concrets entre stagiaires, tuteurs et formateurs universitaires (ESPE), sur des problématiques professionnelles. Dans ce contexte de modification profonde, les nouvelles missions ont provoqué un questionnement de la part des formateurs ESPE à l'égard de la prescription, qui dit « quoi faire » mais pas « comment faire » (Amigues, 2009). De ce point de vue, il nous est apparu important de faire précéder l'intervention-recherche par une phase de diagnostic (Saujat, 2009).

Nous allons présenter les résultats de cette phase diagnostique en trois parties :

- L'étude de la prescription qui organise le TDD. Par une analyse précise des documents prescripteurs et de leurs effets sur le travail des référents
- L'étude globale des premières mises en œuvre du TDD à l'échelle de l'ESPE. Par l'analyse des résultats issus des questionnaires
- L'étude de deux cas cliniques. L'un issu du travail d'un référent dans le parcours 1^{er} degré (PE), l'autre d'un référent d'un parcours du second degré (mathématiques)

1 Etude de la prescription

1.1 Une prescription stabilisée en deux temps

La prescription s'articule en deux parties. Une prescription nationale, par la loi de juillet 2013, qui détermine une année de formation en deuxième année de master en alternance et qui commande la mise en œuvre d'un tutorat mixte. Et une prescription locale portée par chaque ESPE et l'université dont elle est une composante. Nous n'allons

ici étudier que la prescription locale du TD délocalisé. L'organisation choisie par l'ESPE d'Aix-Marseille relève de choix ambitieux :

- Installer une situation de travail « sur le terrain » et « à partir de traces de l'activité ou de pratiques observées »³⁹ afin de relier les deux contextes, l'ESPE et le stage
- Associer plusieurs FSTG et plusieurs formateurs expérimentés pour mettre « le métier en débat », tout en évitant les effets négatifs de la visite conseil tel que les ont décrits Chaliès et Durand (2000) ou Chaliès et *coll.* (2009)
- Organiser par conséquent des pratiques de tutorat collectives (Moussay, 2012)

Il se dessine ici, à travers la formulation de cette prescription, une volonté de faire partager aux formateurs « des évolutions récentes susceptibles d'influer sur (la) leur professionnalité » (Moussay et Serres, 2015).

La prescription qui organise ce dispositif est la même pour l'ensemble des parcours de formation, quels que soient les effectifs qu'ils représentent et l'histoire des formateurs au sein de l'ESPE et celle des disciplines depuis le mouvement de professionnalisation. L'ESPE se compose de formateurs avec une histoire professionnelle diverse : d'anciens formateurs IUFM, des maîtres de conférences récemment recrutés qui ont des expériences très diverses dans le domaine de la formation des enseignants et des formateurs issus du terrain qui « arrivent » à l'ESPE, soit en y étant recrutés soit via un détachement.

La prescription a été présentée de deux façons aux formateurs. Oralement lors de la réunion de rentrée des formateurs et par écrit par le guide des stages de septembre 2014. Elle a subi des modifications en décembre 2014 lors de la parution de la fiche technique (annexe3), soit pendant sa première mise en œuvre⁴⁰.

Une première prescription en septembre 2014

Le Guide des stages, la première prescription (09/2014), ne précise pas comment le référent va devoir s'adapter aux contraintes administratives spécifiques à chaque parcours. Car, ce que ne dit pas cette prescription, c'est comment composer à la fois avec les contraintes de l'organisme de formation (composition des groupes de stagiaires, emplois du temps) mais aussi avec les contraintes des professionnels de terrain et des établissements qui ne dépendent pas de l'ESPE.

Il va être de la responsabilité du référent ESPE de constituer une équipe pluricatégorielle, d'engager cette équipe, de décider d'un contenu, d'une date, d'un lieu, d'obtenir les autorisations pour ces différents personnels et espaces appartenant à des

³⁹ Les passages entre guillemets ici sont issus des documents prescripteurs

⁴⁰ La prescription impose les fins de semestre pour mettre en œuvre les TDD. Au moment où cette fiche technique apparaît les TDD, sont en train de se faire.

hiérarchies différentes, de créer un espace de travail et d'échanges entre de futurs enseignants en formation et des formateurs issus du terrain.

Une fois constitué et réuni, ce collectif doit, en 2 séances de 2 heures, mettre à profit le travail de suivi des tuteurs de terrain et mettre en perspective les savoirs enseignés à l'ESPE en vue de contribuer à la professionnalité naissante des FSTG et nourrir leur mémoire de master.

Afin d'atteindre ces objectifs ambitieux, il est préconisé de travailler en groupes restreints. La taille des groupes restant à la discrétion du référent ESPE. Chaque TDD est prescrit pour une durée de 2h de regroupement par stagiaire au début de chaque semestre.

Pour réaliser la mission complète de référent, chaque formateur se voit attribuer en tant que référent un cadrage financier de 2 HTD par stagiaire. Nous ne détaillons pas ici l'intégralité de cette mission mais elle va bien au-delà de la mise en œuvre du TDD car le référent est l'interlocuteur privilégié du tuteur de terrain et de l'inspection pour chaque stagiaire qu'il accompagne. Exception faite des parcours à faible effectif de FSTG, chaque référent se voit attribuer environ 15 FSTG.

1.2 L'analyse des documents prescripteurs

Leplat (2005) a montré l'influence de la forme des documents prescripteurs sur l'efficacité de la mise en œuvre des prescriptions. Nous allons procéder à leur étude en deux temps.

D'abord par une comparaison entre le guide des stages⁴¹ paru en septembre 2014 et la fiche technique « Mise en œuvre des travaux dirigés (TD) délocalisés en école ou EPLE » parue en décembre 2014 qui nous montrera sur quoi ont porté les transformations entre les deux documents prescripteurs pour en comprendre les effets sur l'organisation du travail du référent.

Ensuite, par un examen détaillé des deux paragraphes de la fiche technique. Pour comprendre en quoi cette prescription a modifié le rapport au terrain des référents, nous la comparerons avec les modalités en œuvre pour la visite-conseil, l'ancienne modalité en vigueur. Nous questionnerons alors ses conséquences sur la transformation du rapport au terrain des référents. Nous choisissons ce document plutôt que le guide des stages inaugural de septembre 2014 pour cette seconde comparaison « historique » car c'est cette fiche technique qui est, depuis sa parution, le texte de référence pour les TDD.

De profondes modification entre le « guide des stages de 09/2014 » et la « fiche technique » de 12/ 2014

Ces modifications ont eu des conséquences importantes sur le travail des référents ESPE. D'abord parce que la fiche technique est parue au moment où se déroulent les

⁴¹ L'[extrait](#) du guide des stages qui traite du TDD est présenté dans la partie 1 de ce document.

premiers TD délocalisés mais surtout par les effets des modifications qu'elle demande. Celles-ci changent considérablement les modalités de mise en œuvre du dispositif :

- Restreindre et imposer la taille des groupes. Ce qui revient à multiplier le nombre de TDD à prévoir pour le référent : Par exemple, pour un formateur qui est référent de 15 FSTG, constituer des groupes de 2 à 4 FSTG implique d'organiser entre 4 à 7 TDD chaque semestre. Ce qui multiplie d'autant le nombre d'établissements à solliciter, le nombre de créneaux communs à identifier dans les emplois du temps...
- La composition d'une équipe pédagogique plurielle. Sommes-nous toujours dans un temps de formation quand on ajoute d'autres acteurs, des personnels de direction (DEA) et des CPC notamment ?
- Les TD se situent hors du temps d'enseignement des FSTG. Il n'est donc plus possible d'observer un FSTG directement durant un cours. Pour le faire, il faudra avoir recours à d'autres moyens qu'il convient de mobiliser, voire d'inventer.
- Une incitation à s'appuyer sur le travail d'enseignement des tuteurs.

Au déficit de prescription initial, viennent ainsi se rajouter d'autres éléments de complexité qui se « télescopent » avec la première mise en œuvre des TDD.

Analyse de la fiche technique

Pour comprendre l'ampleur des changements que la prescription du TDD implique pour les référents ESPE, nous avons décidé de nous servir de la visite-conseil comme point d'origine. Pour se faire, nous avons choisi d'analyser plus précisément les éléments de la fiche technique du TDD⁴² en nous intéressant aux formulations utilisées et aux conséquences qu'elles engendrent. Pour y parvenir, nous avons identifié les mots clés porteurs de sens dans ces paragraphes. Ils sont en italique dans les formulations tirées des deux paragraphes de la fiche technique pour chaque partie de texte étudiée (a), b)...).

Paragraphe : « Le TD délocalisé dans le plan de formation »

a) Les TD délocalisés sont des temps de formation *collectifs, sur le terrain*.

- *collectif* : Ici le terme collectif est à comprendre non pas comme « un collectif de travail » dont la construction ne peut se faire en un temps bref mais comme le contraire d'individuel, c'est-à-dire adressé à un seul FSTG. Le TDD marque une première rupture nette avec la prescription précédente la « visite-conseil » qui était individuelle.
- *sur le terrain* : aucune différence avec la visite-conseil qui se déroulait déjà « sur le terrain ».

⁴² [Annexe 3](#)

b) ... permettent un « *aller-retour* » entre temps de stage et formation à l'ESPE : Explicitement ce point indique que le TD « organise » le lien qui couple les deux temps de l'alternance.

c) *Échanges concrets entre FSTG, tuteurs et formateurs* : cette citation illustre la forme attendue de ce temps de travail :

- Des échanges « *concrets* » : faut-il comprendre « concret » comme ayant un lien avec le travail réel, par opposition à des échanges sur des dimensions du métier prescrit ou des dimensions didactiques ou conceptuelles ? Ou bien comme une situation de travail qui s'inspire plus d'un échange entre professionnels d'expérience différente que celle d'un conseil pédagogique entre un stagiaire et des tuteurs ? Ou bien les deux ? Ce terme est sujet à interprétation.
- La présence simultanée des 3 membres du tutorat mixte prévu par la réforme.

d) « sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives » : cette partie de la prescription est moins explicite.

- En effet le « *vécu commun* » de séquences pédagogiques s'adresse à qui ? Tous les acteurs présents ? Tous les FSTG ? S'il s'agit de tous les acteurs présents, ce « vécu commun » est-il un préalable ? D'où provient-il ? Un temps préalable implicite ? Est-il commun par un même « genre professionnel » ?
- « *des problématiques professionnalisantes référées* » à ce vécu commun indique qu'une fois ce vécu passé, il est nécessaire (et préalable ?) d'en extraire des éléments afin de les problématiser avec une visée professionnalisante. Mais il n'est pas précisé qui, dans ce collectif, doit se charger de cette « problématisation » et comment s'assurer que celle-ci soit « professionnalisante ».
- « *des séquences pédagogiques ou éducatives* » : le terme séquence est polysémique. Le plus souvent il désigne une succession de séances, s'il est choisi dans cette acception, il paraît compliqué d'y associer « un vécu commun » qui viendrait indiquer l'observation d'une suite de séances par les membres du collectif surtout dans un temps de formation devant durer 2 heures. De plus, « les pratiques professionnalisantes référées » seraient alors plus complexes à identifier. Il semble donc qu'il faille l'entendre comme « séquentiel », donc un extrait, un passage. Ce qui rend l'ensemble plus cohérent mais néanmoins pas des plus aisés à appréhender pour le formateur devant mettre en œuvre cette prescription.

Analyse du paragraphe : « TD délocalisé en M2 »

Ce paragraphe décrit plus en détail que le précédent les conditions de mise en œuvre.

a) 2 TD/an en S3 et S4 : Ici le cadrage est clair, chaque FSTG en alternance devra participer à 2 TD délocalisés.

b) *2x 2h / FSTG* : Un cadrage horaire est donné.

Regroupement disciplinaire & géographique de 2 à 4 FSTG. 4 informations ici :

- Le TDD n'est plus centré sur un seul FSTG comme l'était la visite-conseil
- La taille du groupe (2 à 4 FSTG) : Un effectif rendant possible une situation « d'échanges » mais qui multiplie le nombre de TDD à organiser pour le référent. En effet, organiser des regroupements de 2 à 4 FSTG, pour un référent qui en suivrait 15, implique à minima 4 TD par semestre à organiser. Soit 8 annuellement
- Le choix d'un regroupement disciplinaire : Cette précision « relie » le TD délocalisé au parcours de formation des FSTG. Si le choix avait été fait d'un groupe pluridisciplinaire, ce sont d'autres types d'UE qui auraient été concernés, les UE de tronc commun et peut-être également d'autres formateurs non spécialistes de la discipline
- un regroupement géographique. S'agissant d'un même parcours, une libre répartition ou une répartition par type d'établissement ne permettrait-elle pas un « vécu commun » plus proximal ?

c) *30 HTD pour 15 FSTG*. Il s'agit du volant d'heures dont dispose chaque référent pour mettre en œuvre le TD délocalisé. Il sera revu à la hausse (+1 HTD/FSTG) dès l'année suivante.

d) *Adossés aux UE35 & 45 (Mémoire)* : Cet adossement va avoir des « conséquences » sur l'attribution à tel ou tel formateur de la mission de mise en œuvre de TD délocalisé. Plusieurs parcours décideront que ce sont les formateurs qui suivent les mémoires qui seront les « référents » des FSTG. Mais ce choix n'est pas imposé. Nous verrons qu'il peut conduire à des situations complexes.

e) *Hors temps enseignement du FSTG* :

- Le TD délocalisé a lieu « en établissement » hors temps d'enseignement des FSTG, donc sur un temps ESPE, qui habituellement, ne se déroule pas en établissement. Il sera donc nécessaire pour le référent de contacter des établissements supports pour l'accueillir.
- hors temps d'enseignement du FSTG ne signifie pas nécessairement hors temps d'enseignement des formateurs de terrain.
- Dans le 2nd degré, « hors temps d'enseignement » signifie-t-il pendant les journées réservées aux enseignements ESPE ou bien quand les FSTG n'enseignent pas ?
- Cet élément de la prescription semble exclure toute possibilité d'observation « en direct » d'un FSTG afin de travailler sur des traces d'activité qui pourraient être issus de l'observation d'un FSTG juste avant le temps d'échanges.
- Il n'exclut pas en revanche la possibilité d'observation de formateurs (en référence au point (g)). Des échanges consécutifs à l'observation d'un expert sont possibles.

f) *Prélèvement éventuel de traces d'activités (observation, supports vidéo, autoconfrontation)* : Cet élément témoigne d'une volonté de travailler non pas de la

théorie vers la pratique mais au contraire de partir de l'activité réelle de travail. La prescription s'inscrit bien dans l'esprit de la loi de refondation de 2013. Mais, il n'est nulle part indiqué comment se procurer ces traces et qui doit le faire (le collectif ? Un de ses membres ?).

g) *Prise d'appui utilement sur séquence ou extrait de séquence d'un tuteur de terrain de l'établissement pour constituer du matériau :*

Ce point semble indiquer le bénéfice à s'appuyer sur le travail d'un expert. Dans quelles conditions et avec quelle visée, ce n'est pas précisé.

h) *Équipe pédagogique plurielle (a minima référent, 1 ou 2 tuteurs, CPC, PEMF, DEA pour le 1^{er} degré.)*

Ce point « précise » la composition du groupe de formateurs au-delà du tutorat mixte et comporte probablement une erreur concernant le contenu de la parenthèse. En effet une seconde parenthèse devrait regrouper CPC⁴³, PEMF⁴⁴ et DEA⁴⁵ si on considère l'expression « *a minima* ». Ou bien l'expression est inappropriée.

1.3 La prescription du TDD : un organisateur / désorganisateur de la tâche ?

La professionnalisation et la mise en place de l'alternance dans la formation initiale des enseignants, telles que la loi de 2013 les définit, incitent à considérer l'enseignement comme un métier à part entière. La prescription dont nous venons de proposer l'analyse doit être regardée « comme un artefact, un marqueur d'une époque, d'une situation donnée, existant au sein d'une histoire à la fois du contexte professionnel dont elle cadre le travail mais aussi de l'ensemble des prescriptions qui l'ont marqué au fil du temps » (Mayen et Savoyant, 2002). Amigues (2009) souligne également, dans une perspective historico-culturelle, que l'artefact prescriptif est « inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Il est pétri de compromis historiques, porteur de mémoire, d'expériences accumulées » (*idem*). Ainsi la prescription, ou plus exactement chaque artefact prescriptif, est une évolution qu'il faut étudier dans les continuités et les ruptures qu'elle produit au sein de la lignée qui est la sienne. On peut dire qu'elle est « le résultat actuel et provisoire de réformes successives » (*ibid.*). La prescription qui organise le TD délocalisé, en parlant

⁴³ CPC : conseiller pédagogique de circonscription. Il s'agit d'un formateur travaillant avec les inspecteurs de l'éducation nationale au sein d'un regroupement géographique d'écoles.

⁴⁴ PEMF : professeurs des écoles maîtres-formateurs. C'est le titre obtenu par les formateurs du 1^{er} degré à l'issue d'une certification. Tous les tuteurs de terrain sont PEMF dans le 1^{er} degré mais on appelle tuteur celui qui est concrètement apparié à un stagiaire dans une relation précise d'accompagnement.

⁴⁵ DEA signifie directeur d'écoles d'application. Les écoles d'application sont une organisation qui date de la formation des enseignants du premier degré du temps des écoles normales. A cette époque afin d'identifier des lieux de formation sur le terrain, les maîtres formateurs étaient regroupés en écoles d'application. Ce dispositif a pratiquement disparu partout en France mais reste en vigueur dans le département des Bouches du Rhône. Le statut de DEA implique des actions de formation auprès des débutants.

de « traces de l'activité », de tutorat actif et d'autoconfrontation porte la volonté de s'intéresser au travail réel de l'enseignant.

Cependant, pour le formateur ESPE qui va devoir la mettre en œuvre, cette prescription, comme nous venons de le montrer, est une source de complexité. Conçue de manière identique pour chaque parcours de formation, quelles que soient les contraintes d'effectifs, d'horaires, de répartition géographique des FSTG dans l'académie, d'organisation de l'alternance ou de spécificités du métier⁴⁶, elle est éloignée du travail réel des formateurs, en particulier après sa modification de décembre 2014⁴⁷.

Ainsi, tout en organisant l'activité des référents, la prescription vient également la désorganiser par l'ampleur des modifications et la perte de stabilité qu'elle occasionne. Il va être de la responsabilité du référent ESPE de constituer une équipe pluricatégorielle, d'engager cette « équipe » à décider d'un contenu, d'une date et d'un lieu, d'obtenir les autorisations pour les différents personnels appartenant à des hiérarchies différentes, de créer un espace de travail et d'échanges entre de futurs enseignants en formation et des formateurs issus du terrain, et cela sans que les moyens soient définis par cette nouvelle prescription. En deux séances de deux heures, le collectif de professionnels doit ainsi mettre à profit le travail de suivi des tuteurs de terrain et mettre en perspective les savoirs enseignés à l'ESPE. Ce faisant, il devrait permettre aux FSTG d'améliorer leurs savoirs de terrain, de progresser dans leurs pratiques de classe et de développer leurs compétences professionnelles grâce à une relation entre ces TD et le mémoire professionnel.

Nous sommes dans ce que Daniellou appelle un « déficit de prescription ». Il apparaît ici assez clairement une « prescription infinie » des objectifs et une sous prescription des moyens pour les atteindre, aux vues des ambitions et contraintes affichées par le texte initial de présentation du dispositif et du cadrage horaire affecté (2002). Ce nouveau dispositif suppose en effet que le référent ESPE définisse non seulement les objectifs précis à atteindre et les savoirs à mobiliser mais aussi invente les moyens d'y parvenir. Il n'est nulle part évoqué « comment » faire, en particulier pour toute la partie en amont du TD. Il n'est nulle part indiqué non plus quel devenir associer aux échanges que le TDD aura impulsé. N'y qui est chargé de les problématiser, ni s'il faut le faire ou y revenir.

⁴⁶ Il est très différent d'être professeur stagiaire dans le 1^{er} degré avec une classe partagée à 50% avec un titulaire 2 jours et demi par semaine et d'être enseignant stagiaire dans le second degré avec 50% de la quotité horaire mais d'être le seul à enseigner à une classe.

⁴⁷ Rappelons que la prescription initiale « laissait à l'initiative des parcours l'organisation des TD délocalisés dans la limite des moyens précisés ».

2 Le TDD analysé à partir des questionnaires

Nous ne présentons pas ici le traitement complet des trois questionnaires. Nous faisons le choix de centrer les résultats obtenus sur les deux premières questions de Lanier et Little avec lesquelles nous avons organisé la revue de littérature. « Qui sont les référents ESPE qui mettent en œuvre le TD délocalisé et comment le font-ils ? » Nous nous limitons à deux questions dans un souci de cohérence interne. Nous complétons ces deux questions avec des indicateurs chiffrés « de satisfaction » et « d'utilité » tels qu'ils ont été demandés aux répondants.

2.1 Qui sont les référents ESPE en 2014-2015 ?

Pour les interprétations des résultats issus du questionnaire adressé aux référents, nous n'employons pas de pourcentages car le nombre de réponses (52) est trop faible. Nous parlerons en proportions ou en rapport de 1 à x.

Pris dans leur globalité et sans distinction de parcours de formation, les données issues du questionnaire référent indiquent qu'ils sont pour moitié des formateurs expérimentés (déjà en IUFM il y a 5 ans) et pour moitié des novices dans la formation (en établissement scolaire il y a 5 ans). La plupart sont également les enseignants des FSTG en cours à l'ESPE.

La composition de leurs tutorats mixtes est plus hétérogène, le nombre de FSTG accompagnés par un référent variant avec un rapport de 1 à 3 et le nombre de tuteurs avec qui les référents sont appariés varie dans un rapport de 1 à 5⁴⁸.

Une analyse factorielle des correspondances réalisée sur les données du questionnaire référent met en évidence un effet explicatif et discriminant entre les données de certaines variables : Elle discrimine d'une part les référents qui travaillent dans le parcours du 1^{er} degré, et d'autre part les référents des parcours du 2nd degré, qui exerçaient il y a 5 ans en IUFM.

Pour cette raison, nous avons également fait apparaître séparément les résultats des référents du 1^{er} et du second degré dans la suite de l'analyse.

⁴⁸ Cette différence de rapport s'explique par un choix de l'employeur. Dans le 1^{er} degré, les tuteurs de terrain suivent entre 4 et 8 FSTG, (6 à 8 dans les BdR moins dans les autres départements). Dans le second degré, chaque tuteur n'accompagne qu'un seul FSTG.

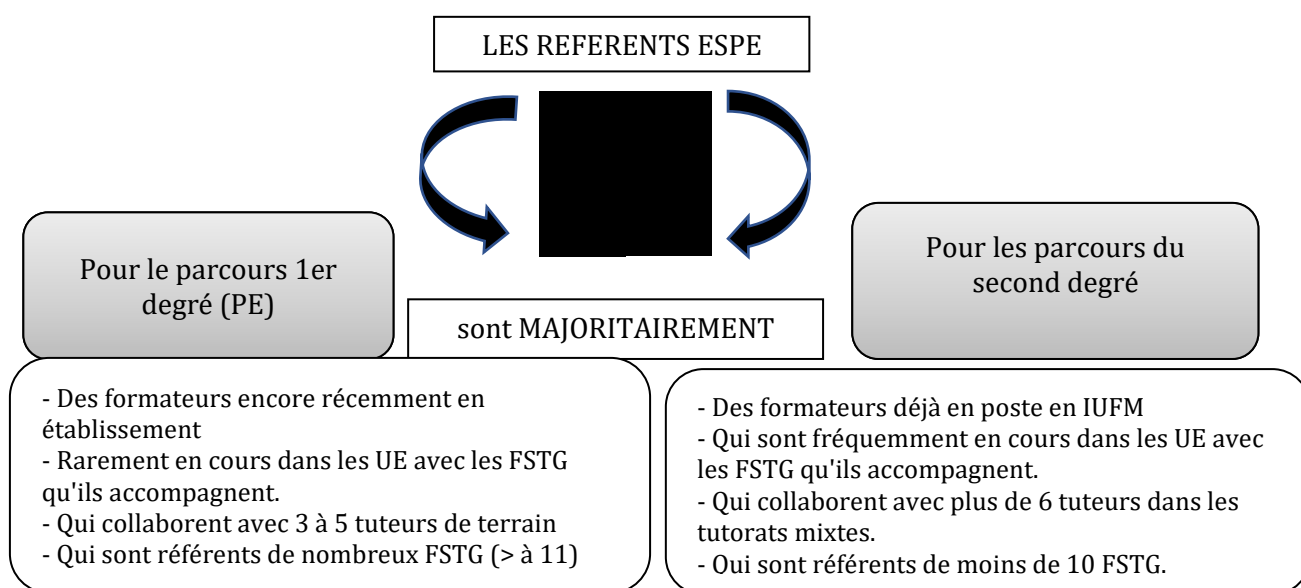


Schéma 4 : Les profils des référents du 1^{er} et 2nd degré.

La distinction de parcours entre les référents

Il y a une disparité d'histoire professionnelle en tant que formateurs entre les référents qui travaillent avec des enseignants stagiaires du 1^{er} degré (parcours représentant environ la moitié des FSTG au sein des ESPE) et ceux des parcours du 2nd degré. C'est l'information que nous donne les réponses à la question « Où travailliez-vous il y a 5 ans ? » En croisant ces données avec d'autres items, nous obtenons les profils décrits ci-dessus. Cette grande disparité de profil entre les référents va se retrouver dans les types de TD délocalisés qu'ils conçoivent et mettent en œuvre.

2.2 Quels TD délocalisés font-ils ?

Les réponses des référents nous renseignent sur les TD délocalisés qu'ils conçoivent, comment ils les conçoivent, avec qui, dans quels lieux et quels sont les contenus abordés.

Résultats généraux

Les questionnaires FSTG et tuteurs nous permettent de montrer que le TD délocalisé n'a pas été déployé dans tous les parcours de formation ni par tous les référents au sein d'un même parcours. Il s'agit là d'un premier résultat.

11% des FSTG n'ont pas eu de TD délocalisé. 23% des tuteurs n'y ont pas participé. Parmi ceux-là, environ 1 sur 4 indique n'avoir jamais été contacté ou informé de l'existence du dispositif. Quand ils ont été organisés, tous n'ont pas eu la même forme ni le même contenu.

Localisation, nombre et composition

Les réponses indiquent que 4 TDD sur 10 ne sont pas délocalisés et se déroulent sur les sites ESPE. Lorsqu'ils sont délocalisés, c'est l'établissement du tuteur qui est choisi dans plus d'un cas sur 2. Les référents ont majoritairement organisé plusieurs TDD chaque semestre. Pour 6 référents sur 10 ça représente 1 ou 2 TDD par semestre. Pour 4/10 ça représente 3 TDD ou plus. Dans plus de la moitié des cas, un seul tuteur de terrain accompagne le référent.

Préparation du TDD : Contenus et dispositifs

Plus de la moitié des référents déclarent préparer collectivement les TDD. Le questionnaire ne permet pas de distinguer, dans cette dimension collective, si le TDD est préparé avec d'autres référents ou avec les tuteurs de terrain. Nous avons questionné les référents sur les contenus abordés et les dispositifs choisis (question n°14 du questionnaire). Le graphique suivant détaille, en pourcentage, les réponses données. Le total des pourcentages est supérieur à 100 car plusieurs réponses sont possibles. Dans la légende, AP désigne des analyses de pratiques.

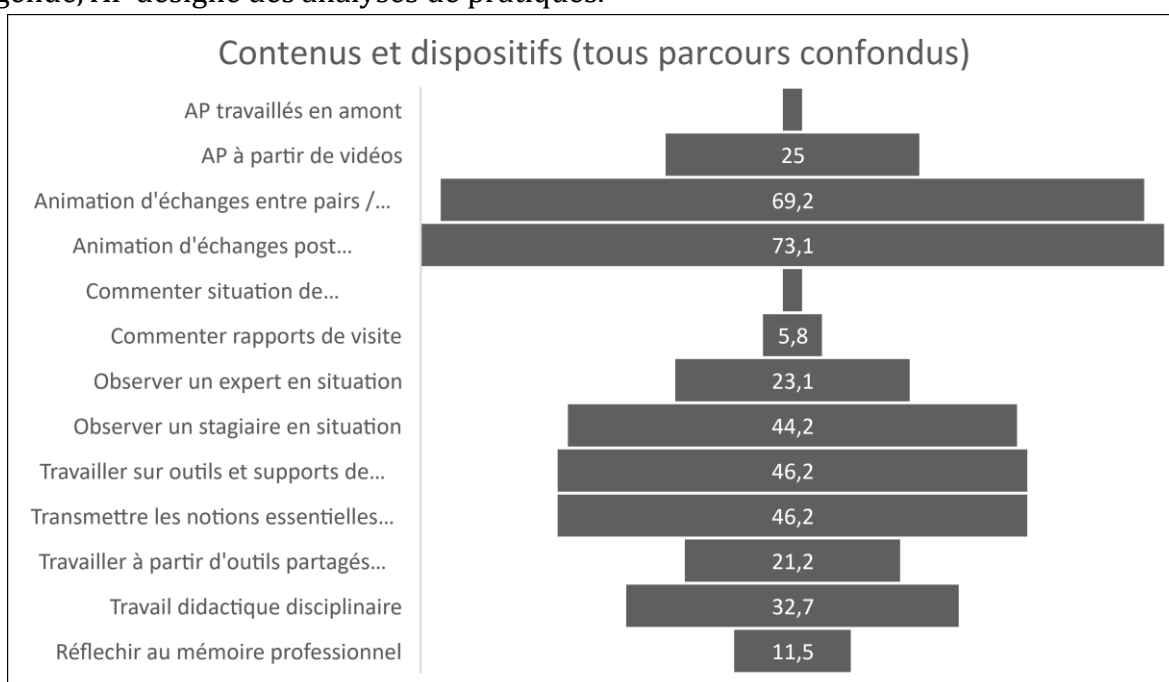


Tableau 11 : Répartition des choix de contenus abordés et de dispositifs choisis en TDD (en %).

Au sujet des dispositifs :

- Trois dispositifs sont privilégiés par pratiquement 7 référents sur 10 :
 - L'animation d'échanges entre pairs par rapport aux difficultés rencontrées par les stagiaires sur le terrain.
 - L'animation d'échanges entre pairs post observation.

- L'observation, un troisième dispositif, concerne lui aussi 7 référents sur 10 mais il est distingué en fonction du support observé. Un expert (23%) et un stagiaire (44%).
- Un autre est plus faiblement mobilisés :
 - L'analyse de pratiques à l'aide de vidéos (25%)

Sur le plan des contenus :

- Deux choix dominant (50% environ) :
 - Travailler sur les outils essentiels de l'enseignant
 - Transmettre les notions essentielles pour débiter
- Deux sont un peu moins mobilisés mais restent conséquents
 - Un travail didactique disciplinaire est réalisé (30%)
 - 20 % travaillent à partir d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
- Trois autres sont plus faiblement mobilisés :
 - Les analyses de pratiques réalisées en amont par les stagiaires (<3%)
 - Commenter les rapports de visite (< 6%)
 - Malgré la prescription qui lie TD délocalisé et mémoire professionnel, seulement 1 référent sur 10 environ déclare y fait référence.
- Concernant les autres scores, 2 items nouveaux apparaissent :
 - Le contexte de l'établissement (< 3%).
 - L'analyse de pratiques travaillées en amont (< 3%)

Les choix des référents des indicateurs de tendances

La dimension « échanges » du TDD est largement investie. Avec la construction mathématique du tableau (choix multiples) nous pouvons sans trop de risques dire que le double score à 70% de l'animation recouvre l'intégralité des réponses.

Ensuite, le faible score concernant les analyses de pratiques comparé au score de « transmission de notions » et « d'outils et supports essentiels de l'enseignant », et à un degré moindre, celui du travail didactique disciplinaire laisse supposer une faible pénétration des outils de l'analyse du travail par rapport à des conceptions plus anciennes comme le modèle de formation qui vise à développer un praticien réflexif et qui va justifier le modèle transmissif et démonstratif très utilisé.

Enfin le tableau indique le rôle important de l'observation. Même si on note deux choix différents, observer un novice ou un expert. Nous constatons également que l'observation des FSTG (44%) est très importante si on la met en regard avec les changements demandés par la fiche technique. En effet, le TDD ne doit plus se dérouler lors du temps de stage. Pourtant le score d'observation de débutants est très important. L'usage de la vidéo (25%) nous amène à déduire que ce changement n'a pas, ou pas encore, été pris en compte à ce moment-là.

Un dernier élément doit être souligné. Le très faible score concernant le lien avec le mémoire professionnel. Il est un marqueur de la difficulté de liaison entre le travail sur le

terrain et la formation ESPE (par exemple entre qui est formateur du mémoire et qui sont les référents) voire un marqueur de la séparation « théorie-pratique ».

Nous rajoutons, même si ce n'est pas un résultat du questionnaire que les deux derniers éléments (observation de débutants et mémoire professionnel) confirment ce que nous avons observé plus cliniquement lors de nos immersions.

L'activité des tuteurs

Les résultats du questionnaire font apparaître qu'un nombre significatif de tuteurs ne se déplacent pas dans les TD délocalisés. Plusieurs raisons évoquées ci-dessous peuvent être à l'origine de ces absences :

- Dans le 1^{er} degré dans les Bouches du Rhône, les tuteurs sont des PEMF qui pour la plupart d'entre eux sont regroupés dans des écoles d'applications situées exclusivement à Aix et Marseille alors que les FSTG sont répartis dans tous le département à l'exception des zones REP+.
 - Une des conséquences est qu'aucun FSTG n'enseigne dans le même établissement que son tuteur.
 - Un tuteur suit 8 FSTG en maternelle ou 6 en élémentaire et doit réaliser 5 visites annuelles pour chacun des FSTG. Les 30 à 40 visites doivent se faire pendant le jour de la semaine où le tuteur est remplacé dans sa classe et il ne peut faire au maximum que 2 visites par semaine.
 - Si la ville où enseigne le tuteur et celles où il effectue ses visites sont éloignées, il sera plus difficile d'effectuer 2 visites ou de prendre le temps nécessaire avec chaque FSTG.
 - Les visites en école maternelle (TPS ou PS) ne peuvent avoir lieu l'après-midi car à cet âge-là des élèves font la sieste.
 - Les visites des FSTG n'ont pu commencer qu'au mois d'octobre les appariements n'étant pas officiels avant.
- Assister au TD délocalisé n'étant pas une mission officielle prévue à l'emploi du temps des tuteurs, pour qu'ils aient la possibilité d'y participer, ce dernier doit avoir lieu sur leur journée « tuteur » (ce qui est impossible lorsque les FSTG sont en classe ce jour-là), ou dans leur classe (ce qui réduit leur participation au fait d'être « un terrain d'observation »).
- Comme un tutorat ESPE est composé de 15 FSTG, certains tuteurs sont amenés à travailler avec plusieurs référents ESPE et donc à s'engager dans plusieurs organisations différentes. Ce qui oblige, en plus, certains tuteurs à « choisir » leur référent pour les TDD.

Cette « double logique d'appariement » (FSTG-référents ESPE d'un côté et FSTG-tuteur d'un autre côté) peut apparaître comme une cause de complication de l'organisation des TD délocalisés. Elle a pour conséquence de réduire les possibilités de collaboration entre

les formateurs. Elle agit comme une prescription remontante pour les référents et les tuteurs.

Une distinction de conception entre le 1^{er} et le 2nd degré

Nous pouvons dégager des différences entre le 1^{er} et le second degré.

Dans le 1^{er} degré :

- Plus de 6 TDD sur 10 se déroulent sur les sites ESPE.
- Quand il se déroule dans un établissement scolaire, le TDD se déroule dans 1 cas sur 2 dans l'établissement du tuteur.
- 4 référents sur 10 n'ont pas séparé leur cohorte de FSTG. ¼ des référents l'a séparée en 2. 1/3 en fait 3 ou plus.
- Quand la cohorte est séparée, le critère de répartition des FSTG est pédagogique pour presque la moitié des cas. Et pas géographique comme le demande la prescription.
- Plus de 6 référents sur 10 déclarent préparer collectivement leur TDD.

Dans le 2nd degré.

- Seulement 2 TDD sur 10 se déroulent sur un site ESPE.
- Quand le TDD se déroule dans un établissement scolaire, dans 7 cas sur 10 c'est l'établissement d'un FSTG.
- La moitié des référents a partagé sa cohorte de FSTG en 3 TDD ou plus.
- Quand ils sont séparés, le critère de partition des FSTG est géographique dans plus d'1/3 tiers des cas.
- A peine la moitié déclare une préparation collective du TDD.

2.3 Trois formats de TDD avec des différences notables

A l'aide de plusieurs résultats issus des trois questionnaires, en procédant à l'aide des tris croisés et de régressions que nous ne détaillerons pas ici, nous sommes en mesure, au-delà de la partition 1^{er} / 2nd degré, de mettre en évidence trois grands formats de TDD.

Les réponses au sujet du déroulement du TDD sont également issues d'une question « ouverte ». L'analyse de son contenu a contribué à la précision des formats.

Les résultats permettent de distinguer 3 formats. 2 formats distincts de TDD mis en œuvre dans le 1^{er} degré (parcours PE) et 1 seul format très majoritaire pour l'ensemble du second degré malgré le grand nombre de parcours de formation. Ce résultat est significatif même s'il doit être immédiatement modéré. En effet dans certains parcours du second degré à petits effectifs il n'y a parfois qu'un ou deux référents. Ce qui « écrase » un peu des différences possibles. Bien entendu, chaque format existe avec des variantes, nous présentons celles que nous avons repéré pour chaque format.

Pour présenter les trois formats successivement. Nous distinguerons :

- La forme générale prise par les TDD
- Le type d'établissement où ils se sont déroulés
- L'organisation générale
- La composition du groupe en TDD
- Les dispositifs et contenus (en référence au tableau présenté plus haut)

Nous associons à ces formats les scores de satisfaction qui leur correspondent. Ces scores proviennent aux réponses aux questions qui concernent le déroulement du TDD et son apport dans la formation. Ils concernent l'ensemble des participants. Nous y associons également un score concernant les apports du TDD dans la formation. (uniquement demandé aux FSTG). Pour faciliter la comparaison de ces scores entre eux, nous avons figuré en vert le score le plus élevé de chaque item et en rouge le plus faible.

Format 1 : TDD du 1^{er} degré sans observation directe

Ce type identifié pour des référents du parcours PE ne s'appuie pas sur l'observation d'un participant au collectif. Il est basé sur des échanges libres ou organisés, avec le référent et des tuteurs, fait parfois usage de diaporamas. Il comprend très marginalement un temps d'analyse de pratiques professionnelles avec la projection d'extraits vidéo. Sur un site ESPE, il est unifié. Le TDD est un « forum » d'ateliers animés par des PEMF et les FSTG qui circulent d'un atelier à l'autre. Le plus souvent le groupe de FSTG du référent n'est pas séparé. C'est le format majoritaire utilisé pour le parcours PE.

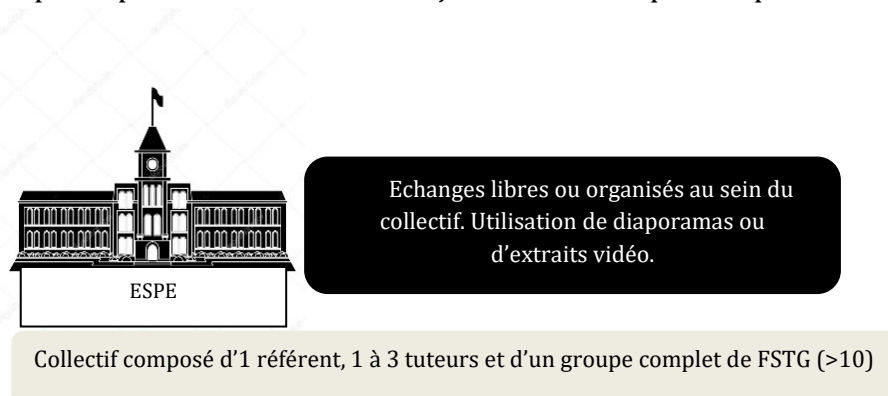


Figure 3 : TDD du 1^{er} degré. Format sans observation directe.

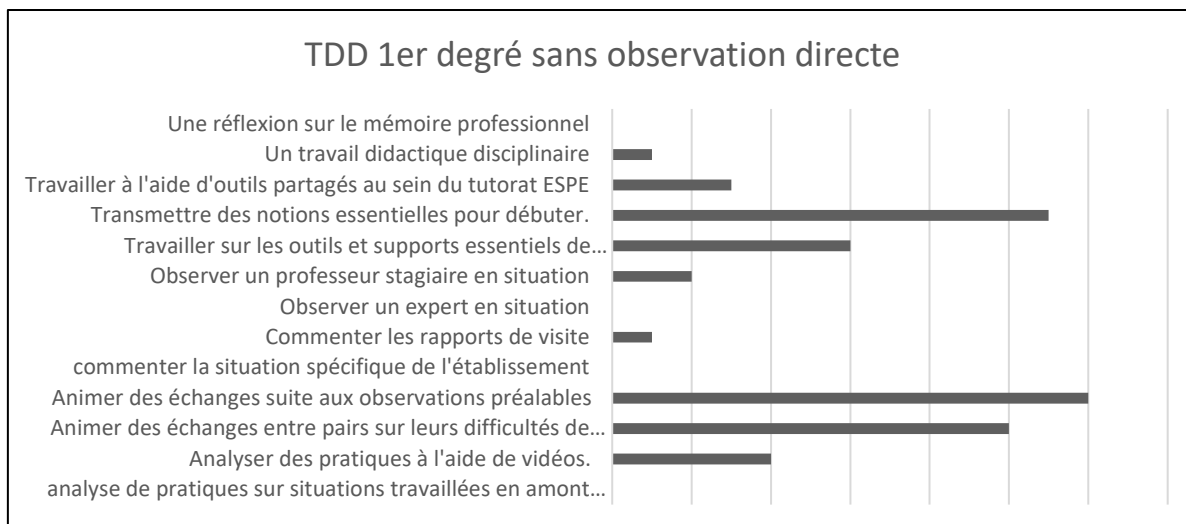


Tableau 12 : Répartition des choix de contenus. Format 1^{er} degré sans observation directe.

Le tableau des dispositifs et contenus confirme une tendance majoritaire à la transmission de savoirs, d'outils et d'expérience et l'absence d'observation.

Ce format peut s'apparenter à un dispositif ancien très prisé dans l'académie. Le Groupe de Formation Professionnel (GFP). Ce sont d'ailleurs majoritairement les référents qui exerçaient déjà au moment de l'IUFM qui l'ont mobilisé.

APPORT DANS LA FORMATION (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.1	7.2	5.3

SATISFACTION DU DEROULEMENT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
6.6	6.4	5.8

APPORTS DU TDD CONCERNANT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
4.7	3.3	5.2	4.4	2

Tableau 13 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD. Format 1^{er} degré « sans observation directe »

Format 2 : TDD du 1^{er} degré avec observation directe

Ce format de TDD, moins représenté que le précédent dans le 1^{er} degré, s'organise à partir d'une observation directe. Ce qui signifie qu'il a lieu là où se déroule le travail et pendant qu'il se déroule. On y observe que des experts. Il s'organise avec un premier temps consacré à l'observation suivi d'un temps d'échanges. Dans des variantes très minoritaires en nombre, ces deux parties sont différées dans le temps et l'observation est filmée. Dans cette variante, les échanges se déroulent sur un site ESPE et s'appuient sur les documents vidéo.

Il peut s'apparenter à un dispositif de (bref) stage en observation dans la classe de formateurs. Ce qui est une ancienne modalité de formation des enseignants novices (les stages d'observation et de pratique accompagnée).

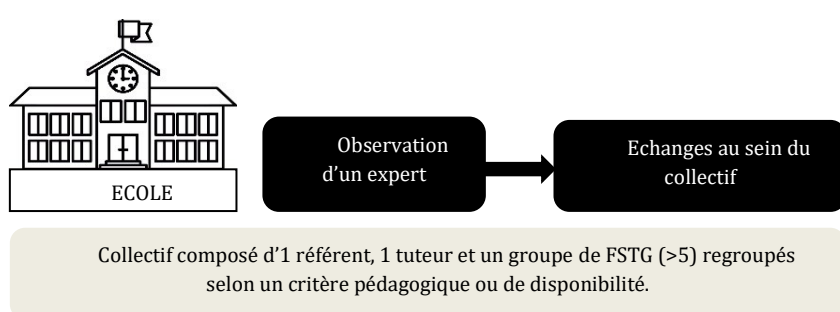


Figure 4 : TDD 1^{er} degré. Format avec observation directe.

Dans ce format, le travail des contenus diffère du précédent.

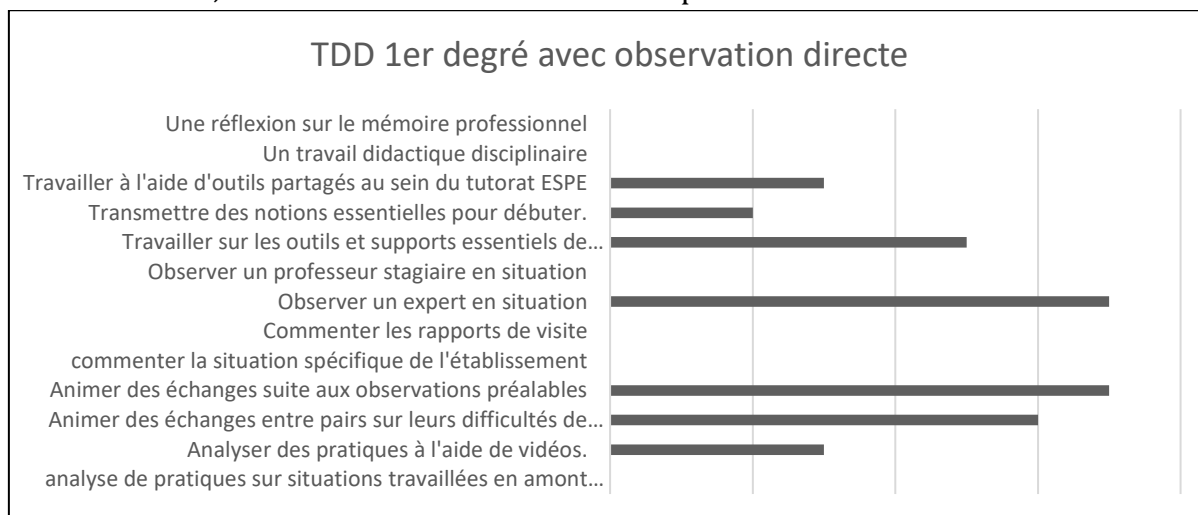


Tableau 14 : Répartition des choix de contenus. Format 1^{er} degré avec observation directe.

La dimension transmissive, bien que très présente est réduite par rapport au format précédent. Bien évidemment la place de l'observation se vérifie. La part du travail didactique disparaît et la part consacrée aux outils et supports de l'enseignant augmente. L'effet de l'observation d'un expert favorise ce type de contenus.

APPORT DANS LA FORMATION (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
8.3	7.5	7.8

SATISFACTION DU DEROULEMENT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.6	7.1	7.5

APPORTS DU TDD CONCERNANT (moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
7.1	5.8	7.4	7	2.6

Tableau 15 : 3 tableaux récapitulatifs. Apport et satisfaction du TDD. Format 1^{er} degré « avec observation directe »

Format 3 : TDD du 2nd degré

Ce format, très majoritaire, d'une observation « directe » d'enseignant novice a une forme similaire à l'ancienne modalité de la visite-conseil. Si ce n'est qu'elle se déroule en présence de pairs. Nous sommes face à une adaptation de la visite-conseil qui prend la forme d'un tutorat collectif. (Moussay, 2012).

Le format présenté est très majoritaire pour le 2nd degré et d'autres formats sont minoritairement organisés :

- un temps de co-construction de la séance qui va servir de support. Il s'organise entre le FSTG qui va faire la séance et un formateur ESPE en amont du TDD
- 2 phases d'échanges. Une seconde phase d'échange rassemble plusieurs collectifs de TDD pour un « débriefing élargi ⁴⁹».
- Un temps d'échange différé, qui se déroule à l'ESPE à l'aide d'extraits vidéo.
- 1 format minoritaire est identifié dans le parcours documentaliste. Il correspond à un accueil en CDI. Il comprend une présentation de celui-ci dans son contexte puis deux études de cas sont proposées.

⁴⁹ Vocabulaire issu du questionnaire

- 1 autre format, à partir de situations de classes filmées par les FSTG, suivie d'une autoconfrontation réalisée par le référent. Ensuite un montage d'extraits vidéo est réalisé et le temps d'échange à l'ESPE à partir des extraits est différé.

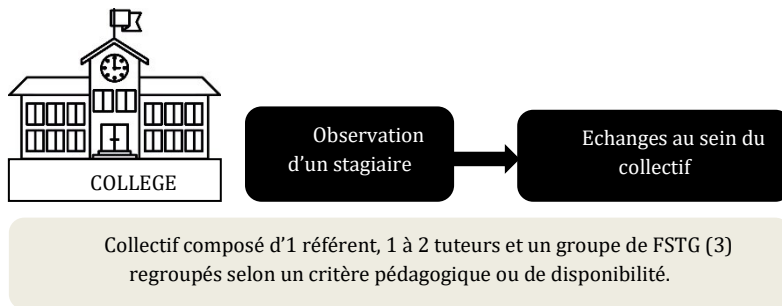


Figure 5 : TDD du 2nd degré. Format avec observation directe.

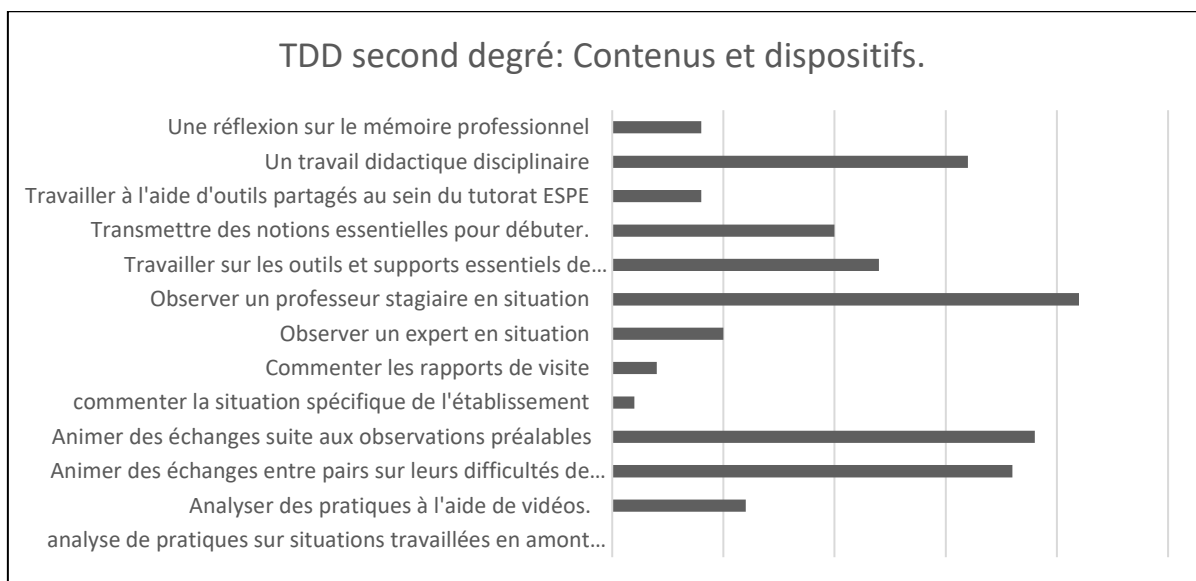


Tableau 16 : Répartition des choix de contenus. Format 2nd degré.

Le graphique sur les contenus montre, bien entendu la place prise par l'observation de l'enseignant novice et celle des échanges. Mais contrairement aux deux formats précédents, les réponses sur le travail didactique disciplinaire sont très nombreuses.

APPORT DANS LA FORMATION		
(moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
7.7	7.0	6.5

SATISFACTION DU DEROULEMENT		
(moyenne sur une échelle de 1 à 10)		
Réf. ESPE	Tuteurs	Stagiaires
6.9	7.3	6.8

APPORTS DU TDD CONCERNANT				
(moyenne sur une échelle de 1 à 10)				
L'amélioration de la pratique de classe	La didactique disciplinaire	Des outils de terrain	Une critique de ma pratique	Le mémoire professionnel
5.7	5.2	6	6.6	3.7

Tableau 17 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD format 2nd degré

Comparaison des trois formats

Cette illustration synthétique permet de visualiser plusieurs aspects concernant les TDD mis en place :

- Les réponses concernant l'apport et la satisfaction illustrent une nette distinction dans le 1^{er} degré entre les deux formats de TDD proposés. Rappelons que ce TDD a lieu au premier semestre d'une année en alternance. On note que le dispositif avec observation correspond nettement plus aux attentes exprimées les stagiaires. Nous pouvons compléter cette explication en indiquant que les FSTG du 1^{er} degré n'ont pratiquement aucune autre opportunité d'observer des pratiques de pairs ou d'experts à l'exception du TDD depuis la mise en place des ESPE⁵⁰. Ce qui justifie peut-être aussi les scores plus favorables. Le TDD est alors le seul accès à l'observation du terrain pour les stagiaires.
- La hiérarchie des scores concernant l'apport et la satisfaction chez les formateurs sur le TDD qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre ou auxquels ils ont simplement participé (pour les tuteurs qui n'ont pas été associés à la conception) est similaire à celle des FSTG même si les scores sont plus flatteurs.
- Dans les formats du 1^{er} degré, la catégorie de participants la moins « satisfaite » est celle des tuteurs.
- Le score des tuteurs du second degré est contrasté. Parmi les tuteurs ils sont à la fois les plus satisfaits mais aussi les plus sévères quant à l'apport. Il nous est difficile d'en faire une interprétation fiable, le nombre de parcours du second degré est très important ce qui nuit à la discrimination.
- Dans la comparaison des contenus travaillés, le travail didactique n'est identifié que dans le 2nd degré. Nous pouvons l'interpréter par la différence de culture disciplinaire entre des référents du 2nd degré qui sont spécialistes de leur discipline et la culture de la polyvalence du premier degré. L'expression de cette différence dans le rapport au terrain est connue. Les travaux sur le tutorat ont depuis longtemps montré cette différence dans le travail des formateurs lorsqu'ils

⁵⁰ Ce qui n'est pas du tout le cas dans le second degré ou la plus grande proximité des tuteurs de terrain permet leur observation par les stagiaires dans l'immense majorité des cas.

observent des novices. Plus centrés sur les questions disciplinaires dans le second degré, pendant que le « prendre et faire la classe » mobilise plus les tuteurs du 1^{er} degré.

- La transmission des notions essentielles est très présente partout même si le type 1^{er} degré sans observation en est très représentatif.

2.4 Les apports des questionnaires pour le diagnostic

Les questionnaires nous donnent de précieux renseignements sur la mise en œuvre globale du TD délocalisé. Ils nous offrent également un panorama de la variabilité de mise en œuvre du dispositif.

D'abord ils nous révèlent un déploiement incomplet du TD délocalisé.

Chez ceux qui l'ont mis en œuvre, il nous permet de mettre en évidence une nette différence de conception liée à deux facteurs, le parcours de formation des professeurs stagiaires et l'origine du formateur qui effectue le TD dans chacun de ces parcours.

Ensuite ils confirment la variabilité d'interprétation que nous avons mis en évidence comme difficulté dans la prescription et ils confirment également que les moyens de réalisation du TDD, absents de la prescription comme nous l'avons montré, impactent fortement la conception du TDD.

Enfin ils indiquent à la fois à partir de quoi les référents ont majoritairement élaboré leurs TDD. Il en ressort une mobilisation de modèles issus d'anciennes modalités de formation, non pas reproduits à l'identique mais adaptés comme ressources permettant de réaliser « malgré tout » les TDD tels que la prescription l'exige.

Une limite cependant de cet outil : il « écrase » la visibilité de potentielles pratiques innovantes minoritaires. En effet un dispositif « original » porté par un petit nombre de référents ne ressortira pas nettement avec un outil comme celui-ci. Il ne révèle pas non plus « ce que ça demande » réellement aux référents de mettre en œuvre ce TDD « comme on le leur demande », même si les questions ouvertes donnent quelques informations sur une forme subjective d'efficacité. Pour cette raison, les cas cliniques que nous présentons nous donnent une compréhension plus approfondie de cette activité réelle du référent face à l'opérationnalisation de cette prescription.

3 Deux cas cliniques dans le 1^{er} et le 2nd degré

Nous avons observé plusieurs référents dans des parcours de formation différents lors du premier déploiement des TD délocalisés. Les deux cas cliniques choisis sont ceux qui illustrent deux types identifiés dans les questionnaires. Nous les présentons pour mettre en évidence la complexité de la conception du TDD. Plus qu'au contenu même de cette situation, nous nous intéresserons à l'activité de conception, en amont du dispositif, afin de comprendre comment, avec qui et dans quelles conditions ces deux référents préparent ce travail.

Dans chaque parcours de formation, la mise en œuvre du TDD est d'abord pilotée par l'organisation des modalités de l'alternance entre l'ESPE et l'employeur. Dans cette

académie, l'alternance « à la semaine », 2,5 journées identifiées ESPE et 2,5 journées identifiées « stage » se combinent chaque semaine.⁵¹

3.1 Premier cas : parcours Professorat des écoles

Le cas que nous présentons correspond au type « 1^{er} degré avec observation directe » mis en évidence dans le questionnaire.

Le collectif de formateurs est constitué d'une référente : Marie⁵² et de deux tutrices. Le TD délocalisé que nous filmons a lieu en novembre 2014 dans l'école des deux tutrices présentes lors du TDD. Les tutrices ont dans un premier temps accueilli dix FSTG et la référente ESPE dans leurs classes afin de « se donner à voir » en situation d'enseignement. Dans un deuxième temps, le groupe s'est réuni sous la conduite de la référente ESPE, afin de revenir sur les éléments observés. Le temps d'échange a duré deux heures.

En amont, la référente ESPE a organisé ce travail. Pour cela, elle a dû prendre en compte un nombre important de paramètres « invisibles » *a priori* mais qui sont venus affecter sa réflexion. Le schéma suivant illustre l'ensemble des paramètres organisationnels qu'elle a pris en compte pour programmer et organiser ce TD délocalisé. Cette schématisation n'a pu se faire qu'à l'examen de son activité réelle par l'intermédiaire de son analyse *a posteriori* de sa propre activité de conception. C'est un exemple significatif des éléments que doivent prendre en compte les référents qui ont dû réaliser leurs TDD selon cette modalité.

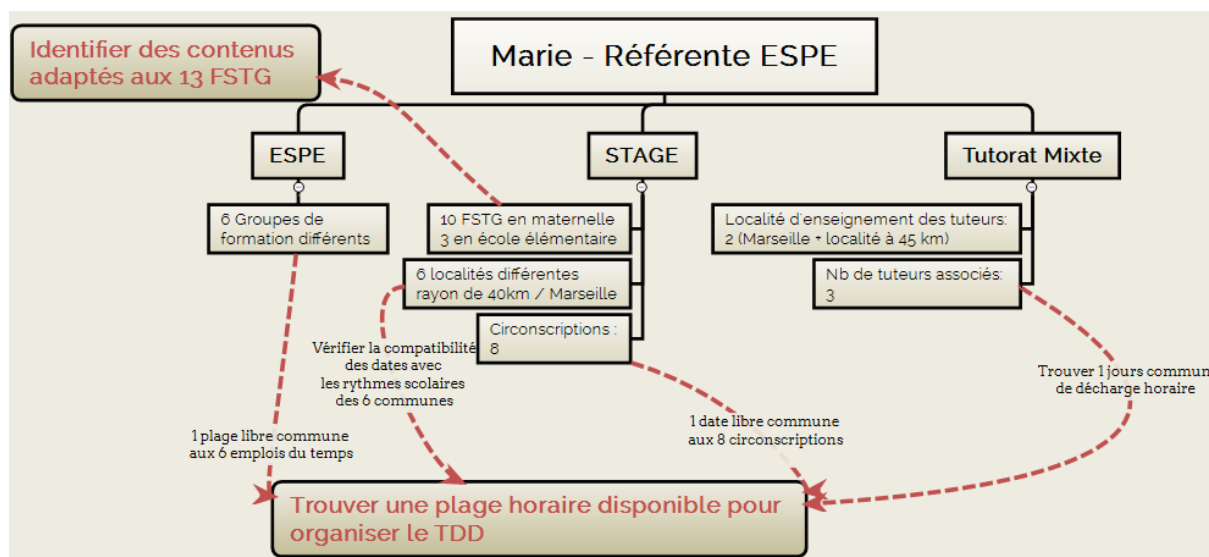


Schéma 5 : Facteurs agissant sur la conception du TDD 1^{er} degré de Marie.

⁵¹ Au moment de l'étude la scolarité des élèves du premier degré est pour au moins une année étalée sur cinq jours. Les mercredis sont équitablement partagés entre la formation et le stage une semaine sur l'autre alternativement.

⁵² Le prénom est modifié pour préserver la confidentialité

Cette organisation met en évidence plusieurs paramètres qui vont déterminer *a priori* l'organisation du travail :

- Les FSTG ont des classes dans des cycles différents.
- Les FSTG appartiennent à six groupes d'enseignements différents ce qui va notablement compliquer l'arrêt d'une date commune pour le TDD.
- Les villes où sont situées les écoles de stage n'ont pas toutes les mêmes rythmes scolaires et sont éloignées du lieu du TDD.
- Le nombre important de circonscriptions peut impliquer des collaborations ou *a minima* de multiples échanges avec les équipes de circonscription.

Le nombre considérable d'éléments à prendre en compte, en amont de la situation de travail, pèse sur l'activité de conception de la référence. Ils viennent contrarier ou empêcher certaines options. Ces éléments « conditionnent » les choix pédagogiques que la référente aurait voulu faire lors de la conception de son TD. Lorsque l'on demande au référent de quoi il est satisfait, il confirme que c'est plus d'avoir réussi à organiser le TD délocalisé que de sa pertinence en termes de formation.

3.2 Second cas : parcours Mathématiques

Le parcours mathématique est présent sur 2 sites. Marseille et Avignon. Notre cas, Gustave, est un référent intervenant sur les 2 sites. Il est également formateur sur les UE de mémoire. Statutairement, il est « formateur associé ». Il enseigne toujours en établissement et son affectation à l'ESPE est provisoire. Il se définit lui-même comme une « variable d'ajustement » au sein de l'équipe de mathématiques. Il est référent pour 6 stagiaires. Il les a regroupés en 2 trinômes pour faire 2 TDD. La répartition des FSTG de l'ensemble du parcours mathématique a été décidée sur des critères géographiques.

Les principaux obstacles à l'organisation des TD ont été administratifs. Les modalités de contact des chefs d'établissements, l'obligation (ou pas) d'un ordre de mission, les modifications dans la prescription ont été des sources importantes de complications. Au sein de ce parcours, les formateurs avaient décidé d'observer des novices en classe. Ce qui était une possibilité dans la prescription initiale mais que la seconde prescription ne permettait plus. L'équipe des formateurs a décidé de s'affranchir de cet aspect.

Pour pouvoir réunir 3 FSTG et leurs tuteurs, il faut gérer les différents emplois du temps, voire négocier des autorisations d'absences avec les chefs d'établissements.

Une autre difficulté pour le référent se situe dans sa collaboration avec des tuteurs de terrain. Ils sont choisis par l'inspection qui priorise des tuteurs du même établissement que le FSTG. Parfois au détriment de l'expertise pédagogique. Les tuteurs de ces établissements n'ont pas toujours une pratique renouvelée et ne sont pas toujours préparés au rôle de tuteur selon Gustave.

En amont des TD, le référent emploie une méthode de préparation personnelle. A l'ESPE, il décide des contenus de la séance à observer avec le professeur stagiaire. Ensuite, ce dernier, aidé de son tuteur, ébauche une première trame. Puis le référent et le FSTG

décident d'une grille d'observation puis ils finalisent la séance. Le référent estime à 8h, le temps de travail réel de la préparation de ces 2h de TD. Il souhaiterait également qu'un temps de « débriefing » individualisé soit institutionnalisé.

Ce référent, à travers le TD délocalisé, cherche à mobiliser des savoirs qu'il qualifie comme étant « à l'articulation de la théorie et de la pratique ». Il engage le FSTG dans un travail préparatoire afin de « lui faire prendre un risque » lors de cette séance observée.

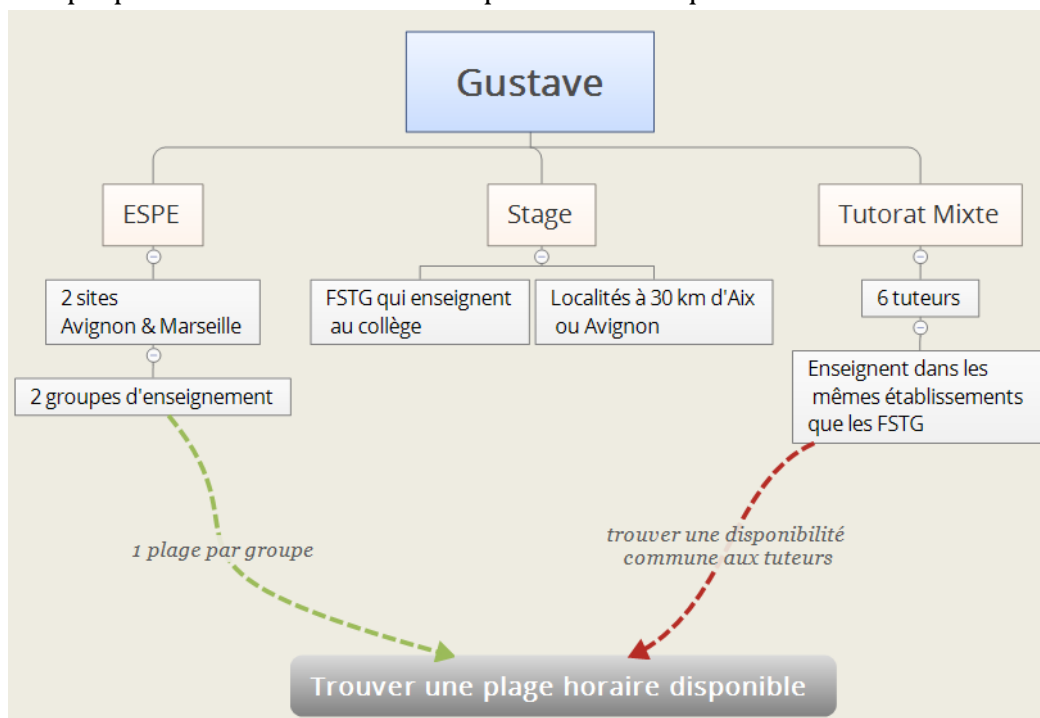


Schéma 6 : Facteurs agissants sur le TDD de Gustave, référent dans le parcours Mathématiques.

La lecture de ce schéma révèle moins de complexité a priori pour le référent sur le plan organisationnel. Les FSTG d'un même tutorat sont dans le même groupe d'enseignement et ils exercent dans les mêmes établissements que leurs tuteurs.

Contrairement au 1^{er} degré, il n'y a pas de structure hiérarchique intermédiaire mis à part le chef d'établissement de chaque binôme tuteur-FSTG. Quant à l'adaptation à un sujet susceptible de tous les concerner, il n'y a qu'à se mettre d'accord sur l'objectif d'apprentissage, le niveau scolaire est proche et la discipline scolaire unique. Pour autant le choix de Gustave de préparation *a priori* de la séance et de régulation avec le tuteur s'avèrera compliqué, les visions du métier et de la discipline n'étant pas nécessairement les mêmes entre le référent et les tuteurs.

3.3 Conclusion des études de cas

La présentation de ces deux cas cliniques illustre assez nettement en quoi les difficultés d'organisation et de disponibilité vont influencer sur les modalités de TDD pour les référents du 1^{er} et du 2nd degré. Même si elles sont moindres dans le second degré, elles sont importantes. Elles aident également à comprendre les raisons de la nette différence de choix de modalités entre les deux catégories de référents qui ont souhaité s'appuyer sur l'observation.

Dans pratiquement l'ensemble des parcours, c'est une tâche complexe pour le référent de « composer » avec l'ensemble des contraintes. Il doit « faire avec » une équipe composée ailleurs et par d'autres selon des critères différents. Dans la mise en œuvre de ce dispositif, l'organisation prendra le pas sur les critères pédagogiques.⁵³ En plus des contraintes présentées plus haut, d'autres aspects viendront encore se rajouter :

- Une lourdeur administrative, en particulier face aux supérieurs hiérarchiques des tuteurs et FSTG. Les autorisations de l'employeur pouvant contraindre certains choix (présence des acteurs, choix des établissements ou modalités d'observations).
- Le manque de temps : les temps de rencontre et de concertation en amont sont inexistant dans l'organisation du travail de ces professionnels ; le temps de retour et de bilan n'est pas prévu dans le dispositif.
- Les circonscriptions du 1^{er} degré et les chefs d'établissement du secondaire vont également avoir un effet prescripteur sur le référent ESPE. En effet, la volonté (ou non) d'accueillir un TD délocalisé dans l'établissement, la souplesse accordée pour modifier un emploi du temps, l'accord pour filmer des situations de travail sont des exemples illustrant un autre type de « prescription » qui a un impact sur l'activité du référent. Dans le 1^{er} degré, les municipalités, par leurs choix d'horaires depuis la mise en place des nouveaux rythmes scolaires ont également une influence (par exemple sur la disponibilité des FSTG ou sur les horaires des établissements).
- Les tuteurs de terrain vont également impacter le travail du référent. En effet, leur volonté de s'engager dans le tutorat mixte et leur disponibilité pour les TD délocalisés sont des éléments très importants pour le référent.
- L'histoire professionnelle du référent, sa perception du rôle de ce dispositif dans la formation et sa familiarité avec le milieu sont également des facteurs importants.

Nous pouvons noter l'extrême complexité de mise en œuvre de ce dispositif, en particulier dans le 1^{er} degré. Le référent devant, en bout de chaîne, organiser ces temps de formation en prenant en compte un nombre important de facteurs qui vont influencer

⁵³ Le 1^{er} degré étant le parcours le plus important en nombre de FSTG, il est le plus impacté par cette difficulté.

directement sur la viabilité du dispositif. On peut de fait considérer que, dans l'activité réelle du formateur ESPE, la part « empêchée » de son activité est première.

La figure suivante illustre ce contexte de mise en place d'un tutorat mixte pour le référent ESPE. Elle montre le rôle que jouent les prescriptions remontantes (Daniellou, 2002), celles qui viennent de l'objet même de son travail.

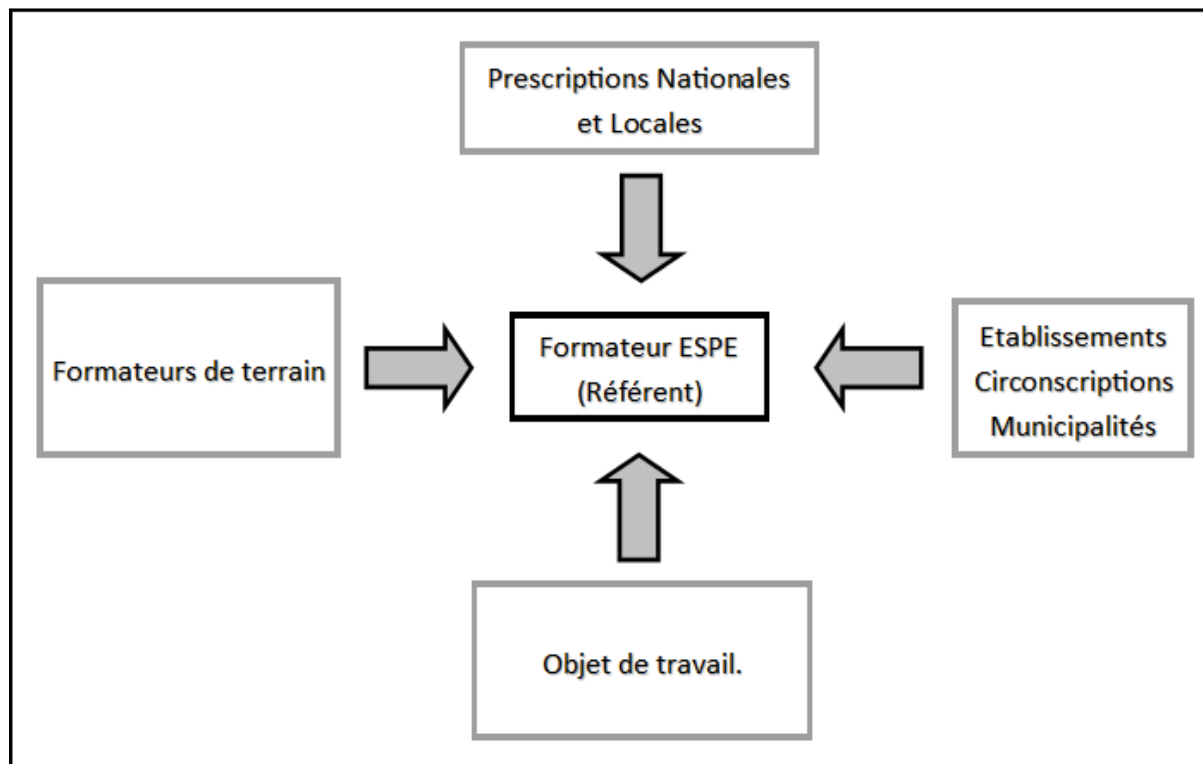


Schéma 7 : Effet des prescriptions descendantes et remontantes sur le référent ESPE

Qu'il s'agisse d'une activité d'observation d'un professeur stagiaire ou d'un professeur expérimenté en situation d'enseignement par des pairs et des experts, visant à mettre le métier en discussion, ou qu'il s'agisse d'un TD « relocalisé » à l'ESPE, sans la présence de formateurs de terrain et fondé sur des interactions entre stagiaires et formateurs, ou encore de la non mise en œuvre de ces rencontres entre professionnels, apparaissent ici comme autant d'exemples concrets caractérisant la diversité des modalités d'organisation de la première mise en œuvre de ce dispositif. Ils illustrent, non seulement la pluralité des contextes, mais également les « arbitrages » et les compromis réalisés par les formateurs (Faïta & Saujat, 2010).

Un dernier élément intervient dans cet ensemble déjà fortement prescripteur, il devrait être le plus important mais il semble finalement arriver tardivement : le choix de la situation de travail et ce que son organisation demande au référent afin de mener à bien sa mise en œuvre. Quelle situation de travail aurait été la plus pertinente pour un parcours de formation donné, à un instant précis et face à ce groupe de professeurs stagiaires à peine entrés dans le métier ? C'est ici qu'interviennent le profil du groupe de FSTG et les choix didactiques et pédagogiques du référent. Avec la marge de manœuvre qu'il lui reste,

il va devoir décider du type de TD qu'il va organiser et décider parmi plusieurs possibles : une observation d'expert ou de pair ? Un travail à partir d'une vidéo ? Dans quel établissement et quel niveau de classe ? Ce n'est qu'une fois tous ces « filtres » passés que le référent donnera à voir la situation de travail choisie. Ainsi, cette activité « cachée » du référent débouchera sur ce qui sera, selon lui, la meilleure situation possible pour faire ce qu'on lui demande.

Le dispositif « TD délocalisé » engage des formateurs ESPE dans un rôle que l'on peut considérer comme connu pour une part, mais nouveau pour une autre. En effet, les anciennes maquettes de formations envisageaient aussi des dispositifs pluri catégoriels. Mais la prescription, les attentes et le contexte de la formation des FSTG étaient très différents. Comme l'ont montré les résultats du questionnaire, des référents, voire des parcours de formations entiers, ont renoncé à mettre en œuvre ce dispositif en 2014-15. D'autres ont renoncé à travailler avec les tuteurs. Les conditions de mise en œuvre, la nostalgie d'anciens dispositifs jugés efficaces par les formateurs et le flou de la prescription sur les aspects concrets de l'organisation semblent être les facteurs qui ont le plus pesé sur ces types de choix. Peut-être, comme le dit Clot (2010), « les méthodes nouvelles n'expliquent [-elles] jamais le développement de l'activité réelle. C'est l'activité réelle qui s'explique - aux deux sens du terme - avec les méthodes nouvelles ».

4 Les apports de la phase diagnostique pour l'intervention

Notre triple investigation, en direction de la prescription, en analysant le contexte de travail et à travers la mise en place d'un triple questionnaire de grande ampleur, avait comme ambition de procéder à un diagnostic permettant d'avoir une meilleure connaissance du dispositif « TD délocalisé » et des conditions réelles de sa mise en œuvre dans le contexte renouvelé de la formation initiale des enseignants. Elle confirme que la variabilité des situations de TDD n'est pas un effet aléatoire provenant des quelques observations réalisées initialement lors des phases d'immersion. Ces résultats nous renseignent également plus précisément sur ce que ça demande au référent de faire ce qu'on lui demande dans les conditions où on le lui demande (Filippi et al., 2019).

Porteur de grandes ambitions, faiblement prescrit au départ, puis « réorienté » au bout de trois mois, ce dispositif a désorienté bon nombre des acteurs ayant la charge de le faire vivre. Son organisation a été contrainte par des conditions de réalisation délicates. Pour l'ensemble des parcours de formation ayant décidé de le mettre en œuvre, les contraintes de disponibilité des acteurs, les contraintes géographiques et/ou hiérarchiques ont conduit les formateurs à y renoncer parfois, et le plus souvent à être moins ambitieux dans les modalités choisies.

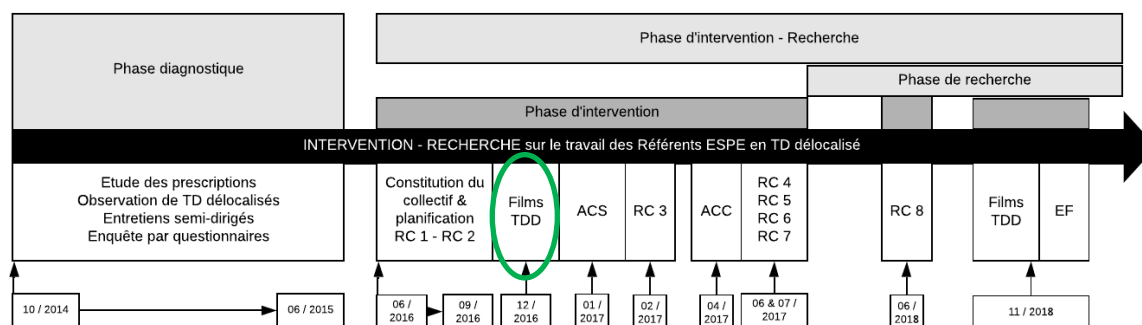
La constitution des collectifs de tutorat mixte a été particulièrement compliquée. Dans de nombreux parcours, les tuteurs de terrain n'ayant pas une conscience claire de ce

« tutorat mixte ». Il est même arrivé qu'ils le « découvrent » lors de la première prise de contact par le référent. Focalisés le plus souvent sur leur rôle de tuteur de terrain, ils n'ont pas tous pris la mesure de ce double regard sur le professeur stagiaire attendu par la refondation de la formation, ce qui a eu pour conséquence une grande diversité de la nature et des modalités des collaborations. Le dispositif a souvent été perçu comme un « dispositif ESPE » auquel ils acceptaient, comme des professionnels engagés, de participer. Ceci a conduit à un travail collaboratif entre formateurs pour lequel on ne peut pas dire « qu'il [ait] réussi à faire converger tous les acteurs plaçant le stagiaire au centre du dispositif » (Malglaive, 1994).

Par ailleurs, le dispositif a pris une forme très différente entre le 1^{er} et le 2nd degré. À ce titre, il peut servir d'analyseur permettant de comprendre la très grande différence de modalités de mise en œuvre de l'alternance entre ces deux niveaux d'enseignement. Alors qu'il existe un rapprochement géographique, voire une proximité au sein de l'établissement, entre le tuteur de terrain et le professeur stagiaire pour le second degré, on constate, pour le premier degré, un isolement du professeur stagiaire dans son école. Dans le premier degré, les tuteurs n'ont pas tous accepté la charge de travail supplémentaire que représentait ce tutorat mixte par méconnaissance de ce dispositif mais aussi étant donné leur charge de travail élevée et la complexité des appariements. Comme nous l'avons souligné, bon nombre de tuteurs étaient associés à plusieurs référents, ce qui rendait leur implication fort complexe, voire impossible. Ceci a eu comme conséquence, chez les plus engagés, de travailler en priorité avec le référent qui avait le plus de FSTG « en commun » avec eux ; pour les autres, de ne pas s'engager dans le dispositif.

Pourtant, malgré ces difficultés, ce dispositif recueille une adhésion assez forte auprès des FSTG qui déclarent qu'il participe plutôt positivement à leur professionnalisation. De nombreux formateurs déclarent également y voir un intérêt même s'ils soulèvent un nombre important de contraintes qui pèsent sur sa mise en œuvre.

Chapitre 2 : Les résultats compréhensifs en début d'intervention



Par ce chapitre, nous débutons l'étude des premiers matériaux issus de la phase d'intervention-recherche. Les résultats que nous allons présenter sont issus de TDD qui se déroulent deux ans après ceux qui ont servi de support à l'étude diagnostique. Nous allons débiter ce chapitre par une analyse des TDD mis en œuvre par les six référents. Pour chacun des six référents filmés dans le cadre de l'intervention-recherche, nous allons d'abord décrire la forme générale, la temporalité et la composition du groupe réuni pour ce TDD puis faire une présentation succincte des contenus abordés et la forme prise par les échanges.

1 Des dispositifs inspirés d'anciennes modalités

L'analyse des données issues des questionnaires a mis en évidence qu'à l'échelle de l'ESPE les référents se sont inspirés d'anciennes modalités de rapport au terrain et les ont adaptés pour élaborer leurs tout premiers TDD. C'est encore le cas ici pour 5 des 6 dispositifs au moment où débute la phase d'intervention. Nous allons présenter et contextualiser ces TDD en distinguant ceux qui s'inspirent de la visite conseil et ceux qui ont adapté l'observation d'experts avant de présenter un dispositif plus original.

1.1 A partir de la visite-conseil

Brigitte (Esp), Malek (HG) et Julien (CPE) vont concevoir leurs TD délocalisés en s'inspirant du format de la visite-conseil qu'ils utilisaient avant la refondation. Brigitte comme formatrice dans la période IUFM, les deux autres, plus récemment recrutés, lorsqu'ils étaient tuteurs de terrain dans leurs parcours respectifs. Comme nous l'a indiqué la phase diagnostique, il s'agit de la modalité la plus largement adoptée par les référents des parcours de formation du 2nd degré.

Le TD délocalisé de Brigitte, une visite-conseil collective

Brigitte va concevoir des TD délocalisés du parcours de formation des enseignants d'Espagnol en « se collant » à la prescription. Elle va reproduire presque à l'identique le format qu'elle utilisait de la visite-conseil. Soit, l'enchaînement d'une phase d'observation d'une enseignante débutante lors d'une leçon suivie d'un temps d'échanges portant sur celle-ci. Mais avec un collectif spécialement rassemblé pour ce TD délocalisé. 3 enseignantes stagiaires, Annie⁵⁴ qui fera la séance, Angéline et Hélène. Et deux formateurs, Henri, le tuteur d'Annie et Brigitte la référente ESPE.

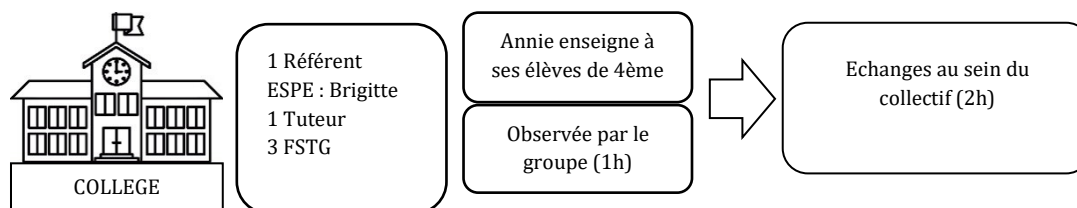


Schéma 8 : TD délocalisé de Brigitte (Esp) - (11/2016)

Contextualisation de la phase d'observation :

La séance observée porte sur le vocabulaire de la description physique. En trois phases successives, Annie demandera aux élèves de se décrire. D'abord oralement puis par écrit sur une fiche. La troisième phase sera un jeu de portraits. Annie lit quelques-unes des descriptions précédemment produites, les élèves doivent en retrouver l'auteur. En fin de séance elle demande une description écrite de personnages vidéoprojetés. Annie présentera ce temps comme un « *entraînement* » pour les élèves.

Lors de cette séance, Annie s'interrompt dès qu'un élève la sollicite pour lui répondre personnellement. Ces interruptions provoquent une conduite de classe hachée et perturbent l'entrée commune des élèves dans les tâches proposées. Voici ce qu'en dit Annie lors des échanges : « *J'arrivais pas à faire deux choses à la fois et en même temps je me mets moi-même toujours dans des situations à faire deux choses à la fois* » (TDD Espagnol, TP 24). « *J'essaie d'aller voir, d'aller en voir quelques-uns [...] ils ont commencé à le faire (le travail) après que je sois réellement allée les voir* » (TP 26).

Elle demande des volontaires pour présenter oralement les portraits et chaque prise de parole d'élève devient un dialogue dont le reste de la classe se désintéresse. Tout cela s'accompagne de bavardages incessants. Annie essaie de rétablir le silence par quelques « chut » ou en demandant le « silence complet ». Ses demandes ne sont pas suivies d'effets « *Je me suis dit : Voilà, il faut faire quelque chose sinon, euh, je vais, je vais pas réussir à les, à les mettre euh, en silence.* ». La séance se termine dans la confusion.

Annie exprimera ses difficultés à mettre ses élèves au travail « *c'est ma problématique la mise au travail et puis après quand ils travaillent* » (TP 12).

⁵⁴ Les prénoms des FSTG et du tuteurs ont été changés pour une question de confidentialité.

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges commence 15 minutes après la fin du cours. Annie est éprouvée par la séance difficile qui vient d'avoir lieu. Brigitte ouvre cette phase d'échange en remerciant Annie de s'être exposée et en annonçant espérer que collectivement ils « *fasse(nt) de ce travail vraiment un moment de partage (TP 1)* ».

La phase d'échange a été la plus longue des 6 TDD observés. La référente et le tuteur ont eu un temps de parole équilibré en nombre (autour de 250 prises de paroles) entre eux mais avec un silence du tuteur pendant les 30 premières minutes. Annie, la FSTG qui a conduit la séance a eu pratiquement 450 interventions. Soit le double des formateurs mais également entre 4 et 7 fois plus que les autres stagiaires. Cette donnée nous confirme le ressenti lors de l'observation quant à l'importance prise par le stagiaire observé dans la suite des échanges. C'est une constante pour les 3 situations de ce format en visite-conseil collective.

Malek aménage un temps d'échange en amont de l'observation

Malek est le seul formateur du collectif à être référent de FSTG de deux sites différents et relativement éloignés (Avignon et Aix en Pce) et dans deux parcours de formation. Concernant le TDD d'Histoire-Géographie, les FSTG qu'il réunit appartiennent pour deux d'entre eux au groupe Aixois. Martin qui va enseigner à ses élèves de 5^{ème} et Paul. Un autre, Henri appartient au groupe d'Avignon et ne connaît pas les deux autres.

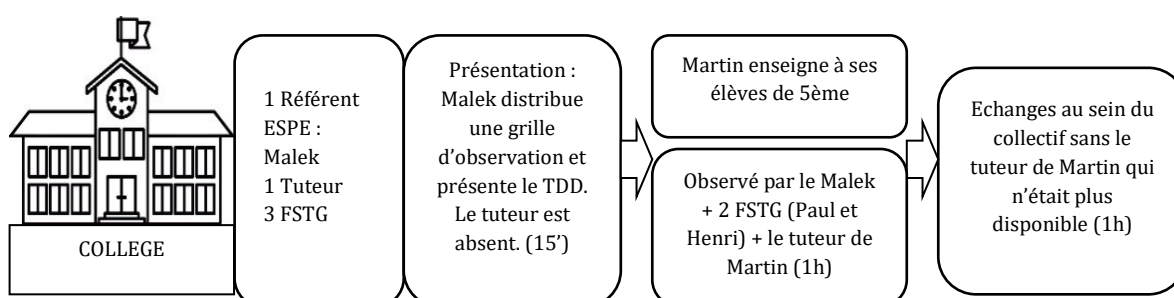


Schéma 9 : TD délocalisé de Malek (HG) - (12/2016)

Contextualisation de la phase de présentation :

Pour ce TD délocalisé, Malek a demandé aux FSTG d'arriver 30 minutes avant l'heure effective du cours. Il les réunit en amont de la séance, leur présente sa conception des TD délocalisés : « *le principe du TD délocalisé c'est, alors déjà y a plusieurs façons de le faire mais, ma façon de le faire pour le groupe Histoire-Géographie c'est d'observer des situations. Non pas pour dire "T'as mal fait, t'as bien fait, évaluer à la fois un tuteur ou un collègue qui, qui est en situation." Mais pour essayer de travailler les gestes professionnels avec un double regard. Le regard de celui qui fait la situation et qui va commenter ce qu'il a fait [...] Et pour ceux qui l'observent, donc pour vous, eux, c'est d'essayer d'observer des gestes professionnels pour de se mettre un petit peu à distance et en s'imaginant, en disant "Ben voilà, y fait ça comme ça, comment moi j'aurais pu faire ?" (TDD Hist-Géo, TP 1)*. Il complètera sa présentation du dispositif par la distribution d'une grille d'observation que les FSTG

découvrent « [...] pour aider l'observation. On va travailler sur une sorte de petite grille de gestes professionnels, qui n'est pas de moi. C'est une grille de gestes professionnels qui a été élaborée par Frédéric Saujat sur les gestes professionnels de l'enseignant. » (TDD Hist-Géo, TP 1).

Ce temps de présentation ajoute une étape au format de visite conseil. C'est une adaptation de Malek en passant d'une modalité à l'autre. Ce TD délocalisé se fera en présence d'un tuteur de terrain, le tuteur de Martin qui n'assistera à pas à la phase suivante, « les échanges ». Il ne sera présent que pendant la leçon de Martin. Il expliquera ne pas avoir pu se libérer d'un cours au moment des échanges.⁵⁵

Contextualisation de la phase d'observation :

La séance de Martin porte sur la révolution française. Elle s'organise sous la forme d'une tâche complexe et avec une classe aménagée en îlots bonifiés. Ce dispositif très complexe à conduire pour un enseignant débutant est prescrit par l'inspection d'Histoire-Géographie en vue de la visite de titularisation de l'inspecteur. Pour sa séance basée sur l'étude de gouaches datant de cette période, Martin demande à ses élèves d'utiliser des ordinateurs pour faire une recherche sur internet. Lors de cette séance pendant laquelle les élèves ont semblé perdus, sollicitant l'enseignant à de multiples reprises, le tuteur s'est fréquemment levé pour aller aider les élèves et parler à Martin. Lors des échanges, ce dernier dira avoir été gêné et n'avoir pas trop apprécié les interventions du tuteur même s'il est coutumier du fait d'après Martin.

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges se déroule en trois temps. D'abord Martin expose longuement ses objectifs sur le plan des contenus, sans jamais ou presque évoquer autre chose. Ensuite le retour d'observation des FSTG observateurs ne sera constitué que de compliments. Enfin, l'essentiel des échanges est constitué des conseils prodigués par Malek à Martin.

Comme dans le TDD de Brigitte, le nombre de prises de parole est très déséquilibré entre les stagiaires. Martin (88 TP) s'est exprimé lors des échanges entre 4 et 10 fois plus que ces 2 collègues. Mais c'est le référent qui a « monopolisé » la parole (204 TP). La forme de ce TDD peut être comparée à un entretien post visite, en présence de deux autres participants.

Depuis la prescription du TDD, Julien change de support d'observation

Adeptes des entretiens individuels, bien adaptés au métier du CPE, Julien et l'équipe des référents CPE se sont questionnés quand ils ont dû passer aux TD délocalisés. Comme Brigitte et Malek, ils ont repris le format de la visite-conseil en y incorporant plusieurs FSTG et plusieurs tuteurs. Mais nous identifions une importante différence. Ils ont collectivement décidé de renoncer à l'observation directe des entretiens individuels tels qu'ils le faisaient avant l'arrivée du TD délocalisé « *Qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place*

⁵⁵ Le principal du collège qui a accueilli Malek lui avait dit avoir « libéré » le tuteur de ses cours de la matinée. Nous ignorons pourquoi il en a été ainsi.

comme types d'observations, quels types d'activités professionnelles on pouvait euh observer ? [...] on peut on peut raisonnablement pas se mettre à 10 dans un, dans un, dans un bureau de CPE à observer un entretien individuel avec un élève » (ACS Julien, TP 7). En remplacement, ils ont conçu leurs TD délocalisés autour d'activités où les CPE travaillent auprès de collectifs d'élèves, comme le CVL,⁵⁶ qui font partie du métier de CPE mais de manière périphérique.

Le TDD de Julien s'appuie sur l'observation d'un CVL conduit par Pauline, CPE stagiaire dans un lycée professionnel. Elle est observée par un collectif constitué du référent, de plusieurs tuteurs et de plusieurs stagiaires.

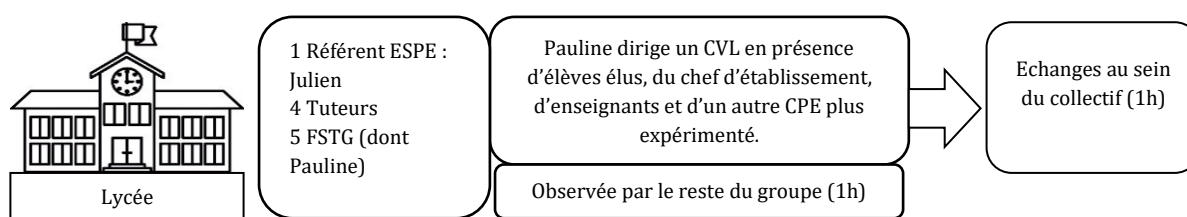


Schéma 10 : TD délocalisé de Julien (CPE) - (12/2016)

Contextualisation de la phase d'observation :

Lors du CVL, Pauline fera preuve de beaucoup d'aisance pour animer, distribuer la parole et faire participer les élèves élus à la prise de décision qui concernent la vie des élèves dans l'établissement. Les discussions qui suivront porteront à la fois sur l'efficacité des gestes de Pauline pour conduire ces échanges mais également sur des sujets qui concernent le travail des CPE au-delà de ce qui a été observé lors du CVL ou de l'activité de Pauline en situation. Les échanges sont cependant très centrés sur Pauline comme l'indiquent les données quantitatives sur les prises de parole.

Contextualisation de la phase d'échanges :

Comparativement c'est le TDD où il y a eu le plus de prise de paroles. C'est également celui où il y avait le plus de FSTG et le plus de tuteurs. Le référent a une prise de parole assez réduite (67 TP). Les tuteurs et les FSTG, si on compare groupe par groupe, ont pris la parole de manière équivalente (342 vs 351 TP). Mais individuellement entre les stagiaires le déséquilibre est très marqué. Pauline, qui a réalisé le CVL, s'est exprimée 235 fois alors que la FSTG la plus loquace après elle, seulement 46 fois.

1.2 A partir de l'observation d'experts en situation

Véronique et Pierre vont privilégier l'observation d'enseignants expérimentés.

Le TDD de Véronique, une observation d'expert avec des experts

⁵⁶ Conseil de vie lycéenne. Ce dispositif est destiné à créer une assemblée comprenant des élèves et des personnels pour associer les élèves à des choix à l'échelle d'un établissement scolaire.

Véronique a organisé le TD délocalisé du parcours de formation des professeurs Documentalistes dans un lycée général et technologique. Ce TDD est le seul où un expert est observé par d'autres experts et les FSTG.

Contextualisation de la phase d'observation :

Le groupe a été accueilli par Anne, tutrice Documentaliste qui a présenté une séance pédagogique en coanimation avec une professeure de français auprès d'une classe de seconde professionnelle. Le but de cette séance, attirer un public de faibles lecteurs au CDI, a consisté en une présentation de livres par des élèves et les enseignantes. Lors de cette séance, les élèves et les enseignantes se sont mis en scène en lisant des extraits de livres qu'ils avaient choisis quelques semaines plus tôt.

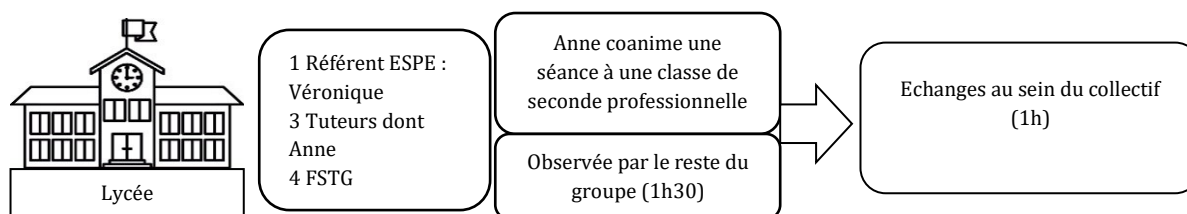


Schéma 11 : TD délocalisé de Véronique (Doc) - (12/2016)

Contextualisation de la phase d'échanges :

Les échanges se sont déroulés à l'issue de cette observation. La tutrice qui a effectué la séance a d'abord présenté sa préparation et ses objectifs pédagogiques. La suite des échanges balaye plusieurs thèmes sans réels liens avec le contenu de la séance. Ils ont porté sur l'attitude impliquée mais peu scolaire des élèves et l'absence de régulation de la part de la tutrice et de l'enseignante de français, les relations filles/garçons dans les établissements professionnels, l'effet de la localisation du CDI sur sa fréquentation et l'intégration du professeur documentaliste dans les équipes pédagogiques. Véronique a effectué de nombreuses relances pour tenter de dynamiser des échanges qui ne l'étaient guère, le groupe a été plutôt passif. Véronique a lancé plusieurs thèmes d'échanges dont le groupe s'est emparé à chaque fois timidement.

C'est dans ce TDD que le nombre de prise de paroles a été le plus faible. Il y a eu de nombreux « blancs » que la référente a comblé par des questions adressées à Anne ou aux FSTG. Dans ce contexte, le total de prise de parole entre le groupe tuteurs et le groupe FSTG est identique (135 vs 136 TP). La référente s'est exprimée fréquemment (82 TP). Contrairement aux TDD de la catégorie précédente, l'observé n'a pas été le plus loquace. Anne, la tutrice qui a fait la séance, s'est exprimée à 58 reprises. Les autres tutrices 46 et 31 fois. La plus loquace des FSTG (56). Nous avons constaté pour les TDD des CPE et d'Espagnol (Julien et Brigitte) que l'observé est celui qui prend le plus la parole. Or cet effet, constaté dans les cas précédents, n'est pas présent ici. Mais l'observée est une formatrice et pas d'une FSTG. Nous ne savons pas si c'est à cela qu'il faut attribuer cette différence ou à la composition d'un groupe qui s'est avéré peu bavard.

A la place de l'observation d'experts, un TD « improvisé »

Pierre, référent dans le parcours du PE, organise tous ses TD délocalisés dans la classe d'un PEMF⁵⁷. C'est une modalité de relation avec le terrain qui est utilisée depuis longtemps en formation des enseignants du 1^{er} degré dans le département. Généralement, dans ce format, le PEMF enseigne à ses élèves tout en étant observé par les FSTG et le référent. S'en suit un échange lors duquel le groupe questionne l'enseignant.

Exceptionnellement, le TD délocalisé initialement prévu se déroule d'une manière singulière à la suite d'une adaptation de dernière minute. Initialement prévu dans 2 classes d'une école maternelle avec 7 enseignants stagiaires, il a lieu sur le site ESPE. Une des deux formatrices qui devait les recevoir dans son école s'est décommandée la veille et l'autre a refusé d'accueillir le groupe complet. Pierre décide de maintenir son TD délocalisé car le reporter « *aurait été très compliqué au niveau des agendas* » (ACS Pierre, TP 17). Il le relocalise sur le site ESPE sans tuteurs et le présente aux stagiaires « *comme un peu improvisé* » (TDD Pierre 1, TP 1) tout en reproduisant la chronologie qui aurait dû avoir lieu. Une observation suivie d'un temps d'échanges.

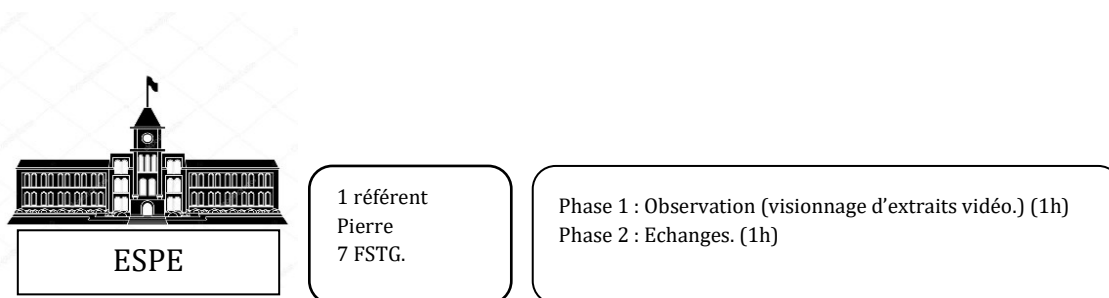


Schéma 12 : TD délocalisé de Pierre (PE) - (11/2016)

Ce groupe va travailler selon deux phases successives. Pierre a aménagé la salle pour matérialiser cette organisation spécifique. Une partie, avec des tables et chaises disposées face à un écran sera une zone dédiée à la phase d'observation, l'autre partie, matérialise un espace d'échanges.

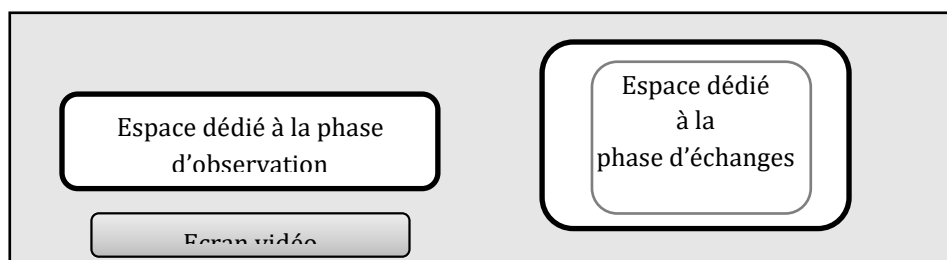


Schéma 13 : Aménagement de la salle de Pierre

⁵⁷ Nous faisons la distinction entre un PEMF (professeur des Ecoles maître formateur) et tuteur de terrain que nous n'emploierons que dans les cas où l'expert fait partie du tutorat mixte. Dans le cas présent, Pierre ne travaille pas avec le tuteur de l'un ou l'autre des stagiaires.

Contextualisation de la phase d'observation :

Le TD dure deux heures. Il rassemble Pierre et 7 FSTG, tous stagiaires dans des classes de moyenne et grande section de maternelle. Les supports vidéo proposés pour l'observation sont composés de 4 extraits de séances menées par des enseignantes expérimentées dans des classes de maternelle. Le premier extrait, d'une durée de 30 minutes présente une séance de mathématiques sur la reproduction de formes à l'aide d'un support « Géoplan⁵⁸ » avec des élèves de grande section. Les deux extraits suivants montrent un rituel d'appel « compter les absents » qui mobilise des procédures numériques. Pendant la première heure, à l'exception de Pierre qui a brièvement présenté chacune des vidéos, il n'y a eu aucune prise de parole. Pierre n'a donné aucune consigne pour observer et lire les situations exposées ou au sujet d'une prise de notes. A la fin des visionnages, Pierre invite les stagiaires à se déplacer et à s'installer dans l'espace prévu pour des échanges « *en lien avec vos pratiques professionnelles* » (TP 9).

Contextualisation de la phase d'échanges :

La phase d'échanges va durer environ 1 heure. Pierre ouvre les échanges en annonçant que « *l'enjeu c'est euh, ces pratiques professionnelles là de, assez diverses hein ? Qu'on a pu euh, voir. C'est de, pouvoir les mettre en relation avec vos pratiques pour voir comment ça peut vous aider à avancer dans votre construction professionnelle.* » (TP 11). Il commence par organiser la prise de parole selon un tour de table « *pour que chacun parle pas de tout hein ? Mais de, ..., de la pratique qui euh, qui pour elle ou pour lui est la plus marquante dans ce qui a, de, dans ce que vous avez observé là, ce ce matin. On va, on commence par Elodie ?* » (TP 11). Chaque stagiaire va successivement s'adresser à Pierre lors de ce tour de table. Celui-ci commente et parfois relance vers les autres stagiaires⁵⁹. A la fin du tour de table, Pierre revient sur certains propos, tente de relancer le questionnement et apporte des compléments, sous la forme de contenus, essentiellement sur l'organisation de la classe. En voici un exemple : « *j'y vois un avantage en termes d'espace de travail de l'élève* » (TP 65) ou disciplinaires en mathématiques. Par exemple : « *on est avec un matériel pour travailler sur euh, la perception des figures planes* » (TP 115).

Lors de cette phase d'échanges, Pierre aura fréquemment pris la parole comme le confirme ce comptage : sur les 182 tours de paroles, Pierre va en occuper 92, soit la moitié. La stagiaire la plus loquace, s'exprimera 25 fois, la moins loquace 8 fois seulement. Cette donnée illustre l'importante présence de Pierre dans ces échanges, qui va à lui seul parler autant que les 7 stagiaires réunis. Elle nous donne une double indication. Pierre a réellement été acteur dans les échanges, peut-être même au point d'en être l'acteur principal.

⁵⁸ Nom d'un matériel pédagogique commercial.

⁵⁹ Par exemple (TP 12-17)

1.3 Un TDD d'un format nouveau en EPS

Le TD délocalisé de Jean-Yves est issu d'un travail commun entre les deux référents EPS. Il a évolué chaque année depuis la réforme. Sa forme actuelle doit beaucoup aux apports scientifiques de sa collègue récemment docteure en sciences de l'éducation⁶⁰ comme le dit Jean-Yves qui, lui, est récemment recruté à l'ESPE « *Moi sans Yvette pour me guider, pour me dire où il fallait aller...* » (Collectif 25/01/17, TP 1428) et à une solide collaboration « *nous on l'a modifié à notre sauce le « on » c'est Yvette et moi hein ?* » (Collectif 03/07/2017, TP 125). Tous les TDD EPS sont construits de la même manière, en 5 phases, séparées dans le temps et les espaces et avec des compositions de groupes qui varient selon les phases.

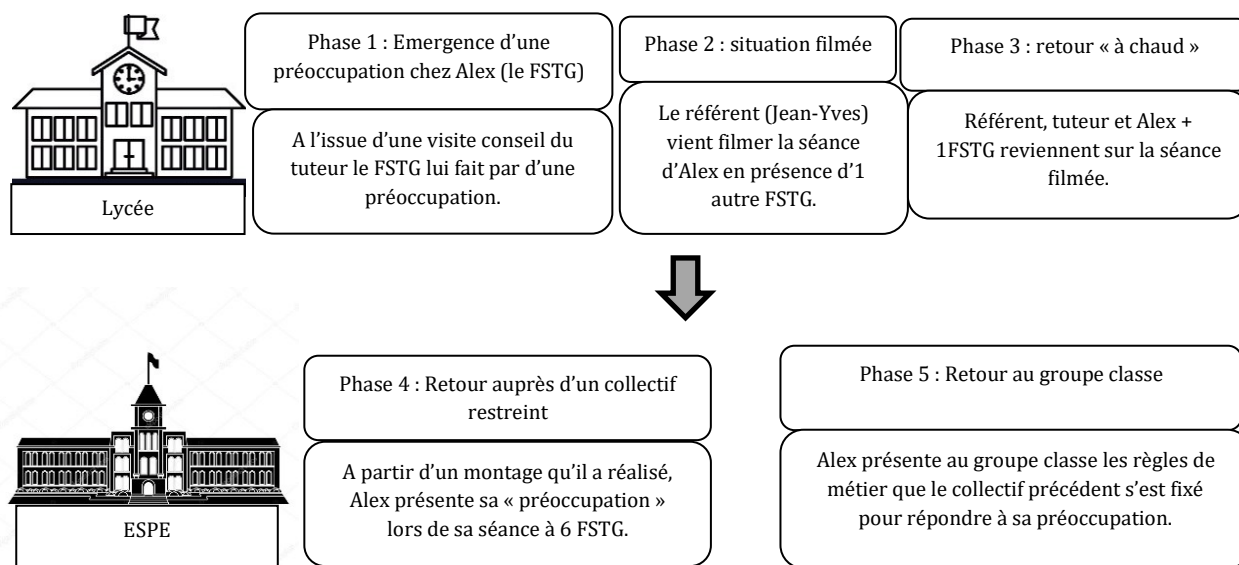


Schéma 14 : TD délocalisé de Jean-Yves (EPS) - (12/2016)

Jean-Yves donne un statut majeur aux « *préoccupations* » des stagiaires. Elles sont le déclencheur du TDD. Dans une première phase, c'est l'enseignant stagiaire « *qui négocie avec son tuteur de la préoccupation du moment. Et les choses sur lesquelles il a envie de faire l'effort parce que c'est quelque chose qui lui pose problème* » (Tp4). Au-delà d'une formulation malheureuse, une préoccupation ne se négociant pas, le choix est radicalement différent de celui des autres référents. Jean-Yves s'appuie sur les besoins identifiés par les stagiaires qui sont aidés en cela par un travail de co-construction entre le stagiaire et son tuteur de terrain pour préciser cette préoccupation. Jean-Yves appelle cela la négociation.

⁶⁰ Yvette Laurent-Marsero a réalisé une thèse soutenue en 2016 avec l'équipe ERGAPE dont le titre est La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de formation continue en EPS.

Contextualisation de la phase d'observation :

Dans la phase 2, Alex, le stagiaire est observé par le référent et un autre FSTG qui filme. Le document vidéo va constituer un support. Alex va le découper en extraits afin d'illustrer et de problématiser son questionnement de débutant. Ce montage constituera le matériau pour les échanges à venir en phase 4.

Dans cette séance d'escalade, Alex a été très vigilant sur le respect de la précision de ses consignes. C'est le point qu'il a décidé de mettre en évidence dans son montage vidéo : « Comment donner des consignes concises et précises que les élèves vont appliquer ? »

Contextualisation de la phase d'échanges :

Alex, le FSTG, est préoccupé par l'inefficacité de ses consignes lors de son cycle d'escalade. Il en interroge à la fois la durée, la formulation et l'exécution dans un contexte à risques dans cette APS⁶¹. Lors de la phase 4, il présente sa préoccupation professionnelle avec le montage vidéo devant le groupe. S'en suit un temps d'échanges organisés par Jean-Yves avec une méthode précise, inspirée par un travail de Ria (2007). A l'issue, le groupe se met d'accord sur des règles d'actions communes comme l'illustre les trois extraits suivants issus du TDD EPS.

*« **Première phase, "Avec mes yeux".** Donc avec mes yeux c'est tout ce que vous partagez en, en regardant ce qu'il fait, ce que vous partageriez avec lui sur sa façon de faire ? (TP 58).*

*« Donc là maintenant **on passe au deuxième temps. Ce que vous auriez fait différemment.** D'accord ? » (TP 91).*

*« Alors maintenant on, **on passe à la dernière phase, euh, où on peut, là on peut éventuellement rentrer dans les contenus** » (TP 121).*

Le dispositif EPS est le seul à avoir lieu sur plusieurs jours et à utiliser la vidéo. Il a une durée très supérieure aux autres TDD et inclut une visite de tuteur dans son organisation (phase 1). Il nous a été impossible de quantifier les tours de parole des 5 phases. Dans la phase 4 qui a la forme (durée et nombre de participants) la plus proche des phases d'échanges des autres TD délocalisés, il n'y a pas de tuteurs. Le référent est très présent dans le pilotage, les relances puis en fin de séance dans les apports (110 TP). Au sein du groupe de FSTG, le nombre de prise de paroles (144) se répartit de façon assez équilibrée (rapport de 1 à 3). Alex est celui qui s'exprime le plus (52 TP).

Pour conclure cette présentation des cas :

Nous avons choisi de présenter précisément les 6 TDD conçus et mis en œuvre par les référents en début d'intervention pour plusieurs raisons :

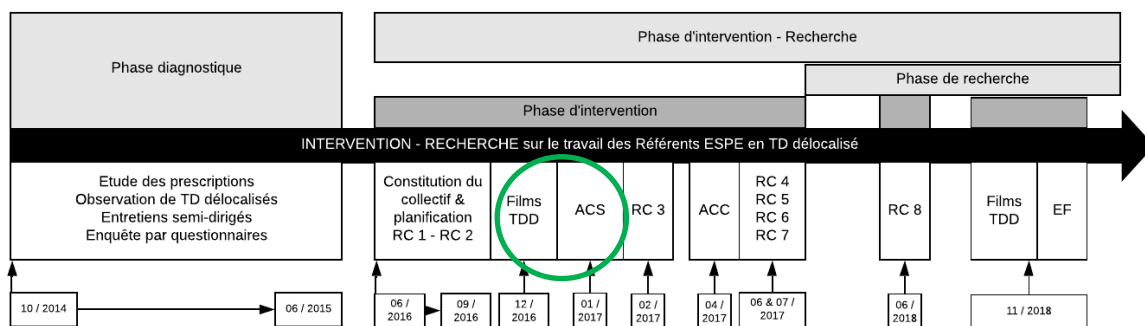
- Ils constituent « ce qu'ils font » en début d'intervention. Il nous semble nécessaire de le décrire avec précisions pour comprendre la suite des analyses.

⁶¹ Activité physique et sportive

- Ils sont très différents les uns des autres, parfois par des petits détails, parfois dans leur conception complète. L'exposition de ces TDD aux référents va produire énormément d'effets que nous décrirons plus loin
- Cette description ne nous renseigne pas sur ce qu'ils disent de ce qu'ils font. C'est l'objet du paragraphe suivant

Lors des ACS, les référents ont réagi aux images de leur travail. Nous avons choisi de présenter ces résultats à visée compréhensive en « entrant par les difficultés et dilemmes » qui ont émergé lors des ACS. Nos analyses nous ont permis d'identifier quatre sources de difficultés exprimées par les référents. Nous allons les illustrer avec des extraits des ACS.

2 Les difficultés et dilemmes des référents



Nos choix méthodologiques permettent aux référents de mettre au jour les difficultés qu'ils affrontent et les dilemmes qu'ils tranchent. L'analyse des *verbatim* des ACS conduites auprès de tous les référents nous ont permis de compiler ces difficultés et dilemmes. Nous présentons uniquement ceux qui ont eu un devenir tout au long de l'intervention. Issus de l'ACS d'un ou de plusieurs référents, ils seront par la suite exposés au collectif par des montages vidéo et ont été, par la suite, objets d'échanges et de débats. **Même si, dans ce chapitre, nous ne nous appuyons que sur les ACS**, c'est leur reprise par le collectif qui en fait des difficultés ou des dilemmes partagés et significatifs des difficultés du travail des formateurs ESPE dans ce travail spécifique qui rassemble les acteurs de la formation en alternance. Nous les avons rassemblés et nous nous appuyons sur des traces issues des retranscriptions du *verbatim* pour les présenter et les illustrer. Leur « devenir » sur l'ensemble du processus d'intervention-recherche proprement dit se fera dans la partie 5 de notre document.

2.1 En lien avec les conditions réelles de mise en œuvre du prescrit

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés et dilemmes rencontrés par les référents ont un lien avec les prescriptions. Selon notre analyse, ces difficultés ont trois origines (toutes ne sont pas présentes dans tous les exemples) :

- La prescription du TD délocalisé
- La surcharge de travail consécutive au rythme « infernal » des réformes
- Les rapports compliqués avec la direction de l'ESPE

Nous allons illustrer cette catégorie à l'aide de deux exemples tirés des retranscriptions des ACS.

L'activité empêchée de Brigitte face à la prescription du TDD et la surcharge de travail

Lors de son ACS, Brigitte, réagit au questionnement du chercheur sur l'absence de copréparation du TD délocalisé avec le tuteur.

203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et , euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.
204	C	Qu'est-ce qui contribue à rendre ce cadre pas clair pour toi ? ... Parce que, c'est une observation de classe et un échange après. Qu'est, qu'est-ce qui fait que cadre est pas clair ?
205	B	Euh, parce que le TD délocalisé, moi je, moi je me souviens les premières réunions que l'on a eu là-dessus euh, il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soit des visites !
206	C	hun.
207	B	Euh, que moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle. Que j'en suis restée là. Euh, que des tas de collègues m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et... Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (<i>tape du poing</i>) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et où et où y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque. Euh... Mais euh... Mais me dire aussi que c'est un bon indicateur quand on va les voir et qu'on voit ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils font de ce qu'on a travaillé ensemble, ça permet de revenir et de, avec une humilité de folie ! Parce que tu t'en es pris plein la figure en te disant "Ouh ouh ouh ! D'accord !" Et de te dire "Bon, ben y faut revenir autrement là-dessus" parce que c'est pas passé, ça a pas été entendu, ça ...

Extrait verbatim 1 : ACS Brigitte TP (203-207)

Le malaise de Brigitte va surgir comme un constat brutal. Celui du désarroi d'une référente qui répond à une commande institutionnelle de ne plus faire ce qu'elle sait faire « *il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soit des visites !* » (TP 205) sans savoir comment y répondre « *moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle* » (TP 207).

Dans ce passage⁶², où les marques de l'affectation de Brigitte sont nombreuses (silences, hésitations, mots coupés...), l'activité qu'elle produit lors de l'ACS nous révèle une activité empêchée (Clot, 2008) de conception des TD délocalisés articulée autour de trois dimensions qui, ensemble, vont concourir à empêcher son expérience de formatrice de s'exprimer.

D'abord, la surcharge de travail qui accompagne l'activité réelle de Brigitte consécutivement à la refondation de la formation va l'empêcher de construire et *a fortiori* de coconstruire ses TD délocalisés «*Je ne le construis pas. J'ai pas pris le temps de le, de le construire* » (TP 217). Elle se décrit dans une situation d'impossibilité de faire face comme le confirme cet autre extrait. «*Comment j'encadre vingt-six mémoires ? Non mais, non mais à un moment donné y faut arrêter quoi ! Y faut arrêter ! Y faut pouvoir se regarder le matin dans la glace en disant "Ah je vais faire l'UE 45⁶³ aujourd'hui !" Non mais attends ! Euh, à un moment donné y faut aussi se demander euh, qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on fait ? Et qu'est-ce qu'on accepte de faire. Ce qui est plus inconfortable. Mais euh, non non, moi à part à part leur dire et leur redire "Vous avez mon téléphone, vous avez mon mail, vous avez euh." Non ! Je ne vais pas à la pêche aux informations ! J'essaie de respirer un peu comme un poisson rouge hors de l'eau.* » (TP 315). Les conditions dans lesquelles elle travaille la conduisent à ne plus trouver de sens à ce travail qui la submerge. «*Depuis que je suis à l'ESPE, je suis dans un truc où je suis continuellement, c'est même pas dans une urgence c'est mais c'est de l'ordre de la survie* » (TP 221).

Ensuite sa référence à des réunions avec la direction lors de la présentation de la prescription du TD délocalisés lors desquelles «*les coups de gueule de J***-F***** quand on lui parlait des visites* » (TP 221) est un révélateur de la forte tension qui provoque un climat délétère au sein de l'ESPE. Elle va provoquer une rupture entre concepteurs et formateurs. Le rythme effréné des changements engendrés par le calendrier de la refondation crée chez tous, direction, concepteurs et formateurs une situation de tension. S'y rajoute une prescription peu opérationnelle dont elle a «*lu et relu tous les, toutes les brochures qui ont été faites là-dessus* » et qui lui sont apparus «*très fumeux* » (TP 221). A tel point que pour Brigitte la rupture est totale comme l'illustre cet autre extrait en fin d'ACS.

323	C	Si, si je reprends une image qui accompagne la prescription nationale sur le tutorat mixte on parle de ce double tutorat qui est une "clé de voute" de la formation. Donc tu ferais, tu serais cinquante pour cent de vingt-six clés de voutes ? Ça, ça fait une sacrée cathédrale ça !
324	B	Non, oui mais je voilà ! Non je ne suis une clé de vouté à vingt-cinq pour cent pour personne quoi ! C'est c'est du pipeau. C'est, ça, je veux bien mais, c'est de la propagande !
325	C	C'est la prescription!
326	B	Non. C'est de la propagande. La prescription c'est une chose et la propagande s'en est une autre et je maintiens c'est de la propagande. (Rire C)

⁶² ACS B (TP 207 à 223) pour un développement plus consistant ([en annexe](#))

⁶³ UE de conception des mémoires de Master.

Enfin, dans à ce contexte d'ACS, elle va exprimer une difficulté presque affective à se séparer de la visite-conseil. « *Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (tape du poing) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et où et où y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque* » (TP 207). Cette perte de sens dans son travail, combinée à une perte de but avec l'arrêt des visites signe qu'avec cette nouvelle organisation, Brigitte est amputée de son pouvoir d'agir.

Dans ce contexte d'incertitude (TP 205), Brigitte va tout de même respecter la prescription contrairement à d'autres qui ont renoncé à mettre en œuvre la prescription « délocalisée ». ⁶⁴ « *Des tas de collègues qui m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et...* » (TP 207). Elle a conçu un TD délocalisé qu'elle juge avec « *un cadre pas forcément très clair dans sa tête* » (TP 203) car elle a mis en œuvre un TD délocalisé qu'elle « *ne construit pas* ».

Ce que nous révèle ce passage, au-delà de cette prescription et de Brigitte, ce sont les effets d'une formation initiale des enseignants refondée au pas de charge sur l'activité des formateurs. Sans réelle explication, le remplacement de la visite-conseil par le TDD engendre un ressenti d'interdiction chez les formateurs qui démontre l'inefficacité de l'accompagnement des formateurs vers ce nouveau dispositif par la direction. Les référents se retrouvent empêchés dans leur activité de conception « *là tu me renvoies et, et, tu as raison quand tu le dis mais, euh, "tu allais faire un truc, tu ne t'y es pas préparée."* Ben oui! Oui, c'est vrai, c'est vrai mais je vois pas quand ni comment... » (TP 221) avec le sentiment d'une fierté ravalée (Clot, 2016b) qui les affecte profondément « *Et, et c'est super douloureux compte tenu de ce que je suis* » (TP 223).

Les CPE s'orientent vers « des séquences professionnelles malgré tout un peu exceptionnelles »

Julien et les autres référents CPE ont collectivement pris une décision. Cette démarche collective se retrouve dans l'emploi presque systématique du « on » par Julien en ACS. Dans l'extrait, il explique le choix du CVL comme support au TD délocalisé.

7	J	Alors euh, enfin, euh, y a y a plusieurs choses, euh, le choix de, euh, d'une séance de CVL mais disons le le choix d'une manière plus générale d'une séance de ce type il est déterminé euh, par euh le la spécificité quand même du euh métier de CPE. C'est à dire que quand on s'est interrogés dans les TD délocalisés sur « Qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place comme types d'observations ? Quels types d'activités professionnelles on pouvait euh observer ? » On est, on s'est un petit peu décalé en fait par rapport à ce qui est possible vis à vis du travail du CPE parce que le quotidien du travail du CPE il se fait
---	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁶⁴ Les résultats des questionnaires de la phase diagnostique confirment ou sont confirmés par ce que dit Brigitte.

		plus dans le, dans un bureau en relation individuelle avec un élève et ce ce type de d'activité professionnelle on peut pas l'observer. Enfin on peut on peut raisonnablement pas se mettre à 10 dans un, dans un un, dans un bureau de CPE à observer un entretien individuel avec un élève donc les séquences professionnelles qu'on est amené à observer sont des séquences professionnelles qui sont malgré tout un peu exceptionnelles. Donc des séquences professionnelles où les sta, les fonctionnaires stagiaires sont amenés à travailler sur euh de la gestion collective d'élèves, ce qui fait partie du métier de CPE aussi mais qui effectivement est quelque chose de toujours d'un peu particulier. Alors c'est c'est quand même aussi en lien avec leur visite d'inspection parce que ça fait partie des attendus de leur visites d'inspection hein ?
8	C	D'accord
9	J	Donc y a, y a ces deux aspects là. Pour le le le choix d'une séance collective euh après le choix du CVL en tant que tel c'est euh complètement Pauline qui l'a pris. Euh, c'est un choix qui est en lien aussi avec son mémoire professionnel puisque c'est là-dessus quelle va travailler et sur sur des projets et des activités qu'elle mène au sein de l'établissement mais ça c'est un choix qui est qui est complètement lié à à son euh, à son travail dans l'établissement et euh euh le le le fait de d'être sur cette séance du CVL là en particulier qui est la première séance du CVL de l'année d'après ce que j'ai cru comprendre c'est lié plutôt à l'actualité de l'établissement donc y a y avait la possibilité de commencer par ce CVL et voilà. C'est ce que, c'est ça qui

Extrait verbatim 3 : ACS de Julien (TP 7-9).

Cet extrait nous révèle le choix fait par les CPE quand la prescription du rapport au terrain les a contraints de changer de dispositif. Pour prendre en compte la dimension collective prescrite du TD délocalisé, ils se sont tournés vers « *des séquences professionnelles malgré tout un peu exceptionnelles* » du travail des CPE. Ils ont renoncé à observer les CPE stagiaires dans des tâches qui constituent le quotidien du métier comme les entretiens individuels avec élèves.

Face à ce renoncement pour s'adapter à la prescription, lors de l'autoconfrontation simple, le chercheur va questionner Julien sur ce choix de formation en suggérant l'usage de la vidéo pour contourner cette légitime objection d'aller observer « *à dix dans un bureau* » un entretien individuel d'élève.

98	C	Ok. Et si tu avais la possibilité de différer l'échange ?
99	J	hun hun
100	C	Tu penses qu'il y aurait un gain à se dire "On se voit demain, dans une demi-heure, dans deux heures ?" J'en sais rien ! Parce que là vous enchaenez.
101	J	Ouais comme ça je le vois pas en fait mais euh, mais c'est enfin je hmm, mais mais c'est peut-être ... Non comme ça je vois pas.
102	C	Par exemple si ce CVL avait été filmé sans que vous soyez présents et reçu par les autres avant que vous vous soyez revus ?
103	J	Ouais c'est peut-être différent. C'est peut-être différent là pour le coup. Euh
104	C	C'est une question !
105	J	Ouais ouais ouais.... En en fait j'ai du mal à penser par rapport à ça. J'ai du mal à penser je vais te dire pourquoi, c'est parce qu'en fait je je je me mets toute une série d'objections qui sont des objections pratiques en fait.

Extrait verbatim 4 : ACS de Julien (TP 98-105).

Ce qui interroge ici, c'est le choix de ne pas investiguer en trouvant des moyens « acceptables » de le faire des situations qui sont le cœur du métier du CPE pour former les débutants et de s'orienter vers des situations qui ne sont pas moins importantes mais qui sont plus rares.

Ce que nous identifions avec ces deux exemples, mais il y en a d'autres, c'est le rôle bien connu que jouent les prescriptions comme organisateurs de l'activité enseignante (Amigues, 2009, 2016; Amigues et al., 2008) mais surtout ici en quoi elles peuvent se révéler désorganisatrices. Dans une refondation qui s'enchaîne après la mastérisation et qui laisse les formateurs dans un contexte ininterrompu de réformes, la prescription du TD délocalisés, présentée « à coup de gueule » et avec l'injonction d'innover a déstabilisé les référents. Les deux exemples présentés indiquent deux voies différentes empruntées par les référents pour trancher dans le dilemme de métier qui s'est présenté à eux pour réussir à organiser le TDD malgré tout : Rester focalisés sur l'observation du cœur de métier de l'enseignant, quitte à se retrouver en difficulté en transformant un ancien dispositif jugé inadapté à la nouvelle situation comme Brigitte, ou changer l'objet même du travail pour répondre à la nouvelle prescription, en délaissant l'observation des situations ordinaires du métier comme Julien. Et même si, comme le souligne Daniellou (2002, p. 12) « la confrontation des prescriptions est d'abord une « affaire intérieure », elle est toujours en tension entre « l'usage de soi par soi », et « l'usage de soi par les autres » (Schwartz, 1992). Ces exemples nous permettent également de comprendre plus précisément l'intérêt immédiat que les référents ont trouvé à s'engager dans cette intervention-recherche malgré le rythme effréné qui est le leur. La possibilité d'une transformation face à une souffrance chez certains et, tout au moins, une insatisfaction chez tous.

2.2 En lien avec l'efficacité du TDD dans la formation

Lors des ACS, les référents ont réagi aux extraits de leurs TDD et faisant cela ils ont mis au jour des difficultés liées à un décalage entre ce qu'ils se voient faire et l'efficacité que ça produit. Selon notre analyse, ces difficultés ont trois origines (toutes ne sont pas présentes dans tous les exemples) :

- Une relative méconnaissance de la spécificité des enseignants débutants
- Un décalage d'attente entre le référent et les FSTG au sujet du TDD
- Un usage trop rare et/ou trop normatif de la vidéo en formation

« Je me place trop souvent trop loin de leur zone de développement professionnel » constate Pierre (PE)

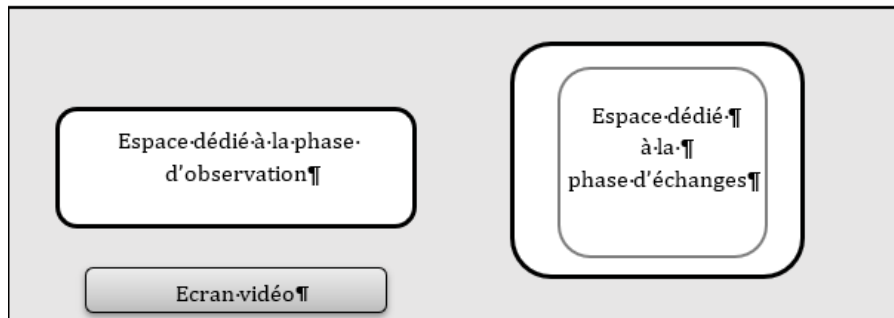
Une part des difficultés rencontrées par les référents provient de l'inadéquation entre les besoins et attentes des professeurs stagiaires et la situation de travail proposée par le référent en TD délocalisés. Pour révéler ces difficultés, nous avons choisi le cas de Pierre, formateur très expérimenté de mathématiques travaillant exclusivement dans le parcours PE.

Le constat sans appel qu'il opère lorsqu'il analyse son activité lors de l'autoconfrontation simple, « *Je me place trop souvent trop loin de leur zone de développement professionnel* » (ACS Pierre, TP 46) révèle deux difficultés. Sa méconnaissance des préoccupations typiques des enseignants débutants associée à

l'usage qu'il fait de la vidéo en formation. Cette prise de conscience va contribuer à accélérer son processus de transformation comme nous le verrons dans la partie 5.

Dans un passage de cette autoconfrontation⁶⁵, Pierre revient sur l'organisation spatiale de son TDD et de la consigne qu'il donne « *quelque chose dont j'étais pas forcément convaincu euh en le mettant en place c'était l'importance d'avoir euh, d'avoir pensé deux lieux. Euh, un lieu pour regarder le film et un lieu je dirais pour discuter* » (ACS Pierre, TP 7).

Pour mémoire, nous remettons le schéma de cette disposition ici. (Cf partie 1.2 de ce chapitre).



Cette disposition particulière, il l'a choisie pour simuler ce que les stagiaires auraient dû « vivre » si le TD s'était déroulé comme prévu, « *ce qui était prévu au départ c'était d'aller dans les classes [...] les stagiaires auraient été en partie dans une, en partie dans la même que moi et euh, on aurait démarré je dirais les échanges euh de dans dans la bibliothèque de l'école à partir de euh, à partir de leurs observations* » (TP 9). A la suite de la reformulation par le chercheur, il explique vouloir « *scinder le moment où on observe et puis le moment où on parle de l'observation en fait* » (TP11).

Une conséquence inattendue de cette mise en scène, c'est l'effet qu'elle produit sur Pierre lui-même : « *moi une de mes difficultés là au niveau de, de, de, euh, de passer le film ça a été de me taire[...] Là euh, le fait de séparer les lieux m'a aidé je dirais à effectivement respecter ce contrat là et à ne réagir que de façon, que de façon différée. C'est à dire qu'en fait je pose un contrat pour euh, pour les stagiaires, je le pose pour moi et voilà. C'est y a un lieu de parole et y a un lieu d'écoute* » (TP 7).

Il exprime ici une difficulté qui est un dilemme de formateur. Doit-on stopper une vidéo pour commenter la situation en train de se produire un fait ou laisser le film se dérouler ? Et il indique la manière usuelle qu'il a de le trancher « *comme je fais souvent chaque fois que je passe un film à euh et très souvent j'annonce que je passe le film comme là du début à la fin et puis je m'arrête parce que là je me dis, je je les vois, j'ai l'impression qu'ils ne voient pas quelque chose qu'il faudrait voir et je m'arrête absolument pour le leur montrer* » (TP 7).

⁶⁵ ACS Pierre. TP 7 à 11

Ce refus de transgresser sa propre consigne, conjugué à l'opportunité offerte par l'ACS de se revoir, va être pour lui un révélateur, conduisant à questionner les conséquences de ce choix⁶⁶:

46	P	Ben euh, alors d'une part effectivement j'ai repéré sur ce film, comme je dis "j'ai une longueur d'avance" je l'ai regardé. J'ai repéré des choses que j'ai pas forcément, que j'ai pas forcément notées mais que j'ai repérées en le regardant mais en même temps il me semble que le choix que je fais là c'est de ne pas travailler sur ce que moi j'ai repéré mais euh de vraiment pouvoir travailler après dans l'entretien euh à partir de ce qu'eux auront repéré. Euh, et et sans me priver, alors c'est pas sur ce film là c'est les autres films, y a deux films que je vais mettre un peu en, euh, que je propose un petit peu en parallèle et ou finalement ce que eux vont avoir repéré c'est euh, c'est pas ce que je voudrais qu'ils aient repéré et je vais pas me priver à un moment de re, de revenir dessus mais que, mais le choix qui est fait c'est quand même de partir de ce que eux ont pu euh repérer, voir parce que effectivement et c'est et c'est et ça je pense que c'est assez positif parce que dans le travail que je fais souvent en analyse de pratiques professionnelles à partir de films comme ça, c'est de, ben justement d'arrêter le film et finalement d'attirer leur attention sur ce que moi, sur ce que moi j'ai repéré. Et je le dis comme ça a posteriori ayant vécu du coup les deux c'est que euh, je me place peut-être trop souvent trop loin de leur zone proximale de développement professionnel. C'est à dire je leur montre des choses que moi je vois mais que même en les leur montrant, je ne suis pas sûr qu'ils soient en capacité, en capacité de les voir en fait.
47	C	C'est ?
48	P	Du coup en rebondissant peut-être sur ce qu'eux ont vu pour essayer d'aller plus loin, euh, peut-être j'ai peut-être plus de chances de les emmener.

Extrait verbatim 5 : ACS-1 Pierre. TP (46-48)

En se voyant faire, Pierre prend conscience *a posteriori* que sa manière usuelle de s'y prendre n'est pas totalement efficace avec les stagiaires. L'ACS lui sert de révélateur du décalage entre ce que repèrent les stagiaires et ce qu'il a lui-même observé. En ne montrant pas « *ce qu'il voudrait* », il va découvrir « *ce qu'eux vont avoir repéré* » et mesurer l'écart « *c'est pas ce que je voudrais qu'ils aient repéré* » et en tirer un constat sans appel sur son propre travail, non pas dans ce TD délocalisé mais dans sa façon usuelle de pratiquer : « *et je le dis comme ça a posteriori ayant vécu du coup les deux c'est que euh, je me place peut-être trop souvent trop loin de leur zone proximale de développement professionnel. C'est à dire je leur montre des choses que moi je vois mais que même en les leur montrant, je ne suis pas sûr qu'ils soient en capacité, en capacité de les voir en fait.* » (TP 46).

En voulant reproduire un format, celui de l'observation en établissement qui s'est annulée⁶⁷, Pierre a organisé un espace et donné une consigne sans imaginer les conséquences de ce choix. Ce qui a piloté son activité de conception n'était pas guidé par des objectifs formatifs mais organisationnels et de dernière minute. « Grâce » à cet imprévu et à son expérience qu'il mobilise lors de l'autoconfrontation, il envisage une première transformation de son activité, il lui faut dorénavant s'appuyer « *sur ce qu'eux*

⁶⁶ ACS Pierre TP 44 à 48

⁶⁷ Cf chapitre précédent, paragraphe 1.2.

ont vu pour essayer d'aller plus loin, euh, peut-être j'ai peut-être plus de chances de les emmener. » (TP 48)

Nous complétons l'analyse avec trois courts extraits provenant des ACS de trois autres référents en lien avec cette difficulté d'efficacité.

Un « écart de promesses » du TDD entre le référent et les FSTG ?

Cet exemple illustre une double difficulté. D'abord une difficulté qui provient de l'organisation de la formation puis une seconde liée à l'objectif que le référent vise dans son TDD. Malek (HG) a organisé un temps d'échanges avant l'observation de la pratique de Martin, un FSTG en poste en collège⁶⁸. Lors de cette phase, il distribue aux FSTG une grille d'observation destinée à identifier des gestes de métier des enseignants quand ils s'efforcent de prendre et de faire la classe.

Concernant la première difficulté, Malek ne connaît pas tous les FSTG présents et même avec les deux qu'il connaît, il ne lui a pas été possible de préparer ce TDD. Il n'avait pas d'heures dédiées à cela. Par conséquent, le travail qu'il aurait pu faire pour faciliter l'usage des grilles qu'il distribue n'a pas eu lieu. Les FSTG les découvrent juste avant d'avoir à s'en servir.

Nous allons développer la seconde difficulté. Quand Malek distribue les grilles il a un objectif. Il veut amener les FSTG à se détacher du contenu disciplinaire, « *les mettre à distance du factuel* » (TP 58) et mettre à profit une formation à laquelle il a assisté et dont les conclusions l'ont « *surpris, choqué et fait réfléchir* » (TP 56).

56	M	Avec les stagiaires novices oui. Je commence toujours par leur demander de raconter euh et puis je suis prof d'histoire-géo quand même hein ! (rire C) De, de raconter euh comment ils l'ont vécu. Ça me permet aussi alors je crois que c'est, en formation, j'avais assisté à une formation de Frédéric Saujat qui nous montrait finalement le décalage qu'il y avait entre les préoccupations du stagiaire lors d'une visite et euh le tuteur ce qui lui voulait à tout prix faire. Dans un cas d'EPS où le stagiaire finalement, y montrait qu'il ne voulait pas du tout de ces conseils-là que, qu'ils les trouvaient inopérants et qu'il n'était pas dedans. Alors ça m'avait quelque part surpris, choqué et fait réfléchir surtout sur "ben finalement comment je peux éviter d'être à côté de la demande du stagiaire ? De ce qu'a vécu le stagiaire et de ce qu'il voudrait ? Alors j'essaie d'utiliser le récit pour me donner des, des pistes pour pas, pour pas avoir un discours qui serait le mien, préétabli euh par rapport à la préoccupation du stagiaire qui est en face de moi.
57	C	D'accord. Et le choix de faire ça, alors j'ai bien entendu, et du coup de pas donner la parole aux deux observateurs c'est, c'est enfin...
58	M	Je veux les mettre à distance du factuel. Complètement. C'est à dire que, ils ont tendance parfois, dans le secondaire c'est énorme ! Quand ils assistent euh, moi j'avais eu des stagiaires en classe énormément de fois et y prennent des notes comme des élèves. C'est pas des notes de professionnels. Et à côté de moi, là c'est pareil je triche un petit peu je regarde euh à chaque fois, c'est mes talents d'élève qui ressortent y, il écrit le titre de la séance, la problématique euh, travail sur tel document. A la limite on s'en moque. Je veux pas qui me dise, y rentre dans, euh, trop poussé dans la didactique de l'histoire, à ce niveau-là j'en ai rien à faire.
59	C	Là, là c'est la situation de travail qui est ton... ?

⁶⁸ Cf paragraphe 1.1 de ce chapitre pour un rappel plus complet.

60	M	Voilà, voilà complètement. Là je veux qu'ils voient comment il a mis en place la situation, comment il a mis en place ces objectifs ici et comment ça s'est déroulé et comment il la perçoit. Voire même, le plus important pour moi c'est, c'est de travailler comment ils perçoivent ce qu'ils ont fait. Est-ce qu'ils se sont mis des œillères ? Est-ce qu'ils arrivent à prendre des indices de fonctionnement en même temps qu'ils sont en train de faire cours. Qui pour moi est la qualité essentielle d'un d'un enseignant. Qui est, non pas de, toute la technique aussi mais c'est être capable de, en même temps de faire cours et en même temps de regarder ses élèves et de regarder tout ce qui se passe autour en étant très détaché et à la fois en analysant et en agissant sur le moment.
----	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 6 : ACS de Malek (TP 56-60)

Malek, qui a été tuteur de terrain avant d'être formateur ESPE, indique que, par expérience, il a constaté que lors de l'observation, les enseignants stagiaires « *prennent des notes comme les élèves* ». Il révèle un autre décalage entre stagiaires et formateurs face à l'observation. Là où par le choix de grilles qu'il distribue, il veut inciter les stagiaires à des observations de gestes professionnels visant à « prendre la classe » pour centrer les échanges sur ces questions, les stagiaires d'Histoire-Géographie vont se concentrer sur l'aisance de Martin quand il enseigne, la qualité de ses supports et « *la didactique de l'histoire* » dont le référent dit n'avoir « rien à faire à ce niveau-là » (TP 58).

Ce décalage d'intérêts ou de préoccupations est le révélateur d'un décalage d'attentes à propos du TDD. Un « écart de promesse » pourrait dire De Gasparo. Nous nous expliquons : Malek vise la construction d'une pratique réflexive qui est une « *qualité essentielle d'un enseignant* » pendant que les FSTG observateurs louent la réussite d'un des leurs à enseigner et que Martin veut « *en entrant dans la didactique de l'histoire* » (TP56) se montrer sous son meilleur jour. Dans cette situation, que nous pouvons analyser comme une activité de service, Malek, avec le TDD qu'il organise, peut contribuer à répondre aux préoccupations de stagiaires qui attendent de ce dispositif de formation des réponses sur les questions qu'ils se posent en entrant dans le métier d'enseignant d'histoire-géographie. Or, Malek va viser autre chose. Comme il le dit lui-même « que la séance soit réussie ou pas je m'en moque » (TP 24). Son objectif de formation n'est pas relié aux attentes des FSTG et cet écart va persister tout au long des échanges. On en trouvera la trace dans l'incapacité, ou l'absence d'intérêt (?) des stagiaires à utiliser la grille d'observation. Pendant le reste des échanges, les choix, les gestes de Martin seront commentés par le référent au prisme de « ce qu'il fait et qu'il aurait pu faire ».

Cet extrait de l'ACS de Malek, comme l'exemple de Pierre précédemment, met en évidence ce que ces référents font pour tenter de répondre à la prescription. Alors qu'il est sensibilisé à l'inefficacité potentielle des visites conseils qui ne s'attachent pas aux préoccupations des stagiaires et qu'il a tenté d'outiller l'observation, Malek ne va pas réussir à installer des échanges avec les FSTG à la suite de l'observation. La combinaison de l'impossibilité de préparation de l'observation et du décalage d'attentes y est pour beaucoup.

« Où c'est passé tout ça ? » se demande Brigitte

Cet extrait de l'ACS de Brigitte (Espagnol)⁶⁹ est une illustration de l'étonnement de tous les référents sur les difficultés rencontrées par les stagiaires pour mobiliser des connaissances ou des méthodologies apprises à l'ESPE en TDD. Dans l'exemple qui suit Brigitte réagit lors d'un passage où Héléne, une stagiaire identifiée comme plutôt performante dans les cours à l'ESPE, donne une réponse déconcertante pour les formateurs.

289	B	non non non non ! C'était un truc qui me, qui me.... Oui ! Ben ben parce que c'est... Quand quand tu observes un cours et que tu te dis mais.... Alors que... qu'on a travaillé à partir de ce qu'y amènent, qu'on a analysé, qu'on qu'on est arrivés à dire "ah mais bon qu'est ce qui qu'est ce qui fait que ça ne fonctionne pas?", Qu'y a la question du sens qu'est posée "Alors comment on peut là ? Comment on peut faire pour créer du sens? Di différentes pistes", etc. euh... Et et ou je les laisse venir, j'essaye de voir, de rebondir à partir de ce qu'ils disent et tout. Et qu'après tu vas en TD déloc et que tu observes le cours et tu te dis et « Où est ce que s'est passé tout ça ? » « Pourquoi la rencontre elle ne s'est pas faite? » « Pourquoi le pont y y y ne s'est pas fait? »
290	C	Est-ce que ce qu'y disent de ce qu'ils font c'est réellement ce qu'ils font?
291	B	... (inspire) ...non... non... Je pense que certains euh, Héléne, par exemple, quand elle amène quelque chose, je pense qu'y en a, euh,..... qui même s'ils s'expriment depuis leur vécu et depuis et depuis ce qu'ils ont mis, euh... ramènent des choses, quand même, qui sont euh..... Oh je vais pas employer le mot objectif c'est pas c'est pas ça, mais.... qui sont fidèles à ce qui, ... en tout cas, leur ressenti et à.... alors qu'y en a un qui est en train de me fuir en ce moment... qui depuis le début de l'année intervenait systématiquement en TD euh... euh... Angelina bis.... euh et je suis allée le voir en visite et ça, c'était une.... catastrophe ce qu'il a fait... mais vraiment et donc du coup, là il est dans quelque cho, dans une situation très inconfortable parce qu'il n'arrive même pas à croiser mon regard.... Heu parce ce qu'il m'a dit "vous avez vu"....

Extrait verbatim 7 : ACS Brigitte TP (289-291)

Brigitte se questionne sur l'efficacité du travail qu'elle fournit, lorsqu'elle enseigne en formation à l'ESPE : *"qu'est ce qui qu'est ce qui fait que ça ne fonctionne pas ?"* (TP 289). Elle fait un double constat. D'abord sur la difficulté des stagiaires à transférer les contenus de formation aux situations de terrain *« Pourquoi la rencontre elle ne s'est pas faite ? Pourquoi le pont y y y ne s'est pas fait? »* (TP 289). Mais aussi celui des difficultés que les stagiaires préfèrent ne pas montrer à leurs formateurs *« y en a un qui est en train de me fuir en ce moment... qui depuis le début de l'année intervenait systématiquement en TD ...[...]. euh et je suis allée le voir en visite et ça, c'était une.... catastrophe ce qu'il a fait... mais vraiment et donc du coup, là il est dans quelque cho, dans une situation très inconfortable parce qu'il n'arrive même pas à croiser mon regard.... Heu parce ce qu'il m'a dit vous avez vu »* (TP 291). Ce constat la déstabilise. Elle prend conscience d'une forme d'inefficacité de son enseignement mais également du décalage de perception que produit l'absence de vision des pratiques réelles des débutants en stage depuis la fin des visites-conseils systématiques. Mais aussi de la potentielle déconnection entre formateurs et stagiaires

⁶⁹ Chapitre 2. paragraphe 1.1

qui l'accompagne. Elle est dans une forme d'activité empêchée, de voir, de lier la formation à l'ESPE et la connaissance du terrain. Et le TD délocalisé en est le révélateur.

Nous trouvons d'autres traces d'étonnement concernant des difficultés inattendues des FSTG, ou d'un message de formation qui ne passe pas chez tous les référents dans les extraits d'ACS suivants : Brigitte (TP 110 ; 276 ; 289) ; Julien (TP 24) ; Pierre (TP 7) ; Jean-Yves (TP 102-110).

Dans les deux premières analyses proposées ici, c'est le référent qui décide des *thématiques* ou des *questions professionnelles* qui vont être abordées et de comment elles vont se dérouler. Soit, malgré lui parce qu'il réagit trop vite et trop loin de ce que voient les FSTG (Pierre), soit parce qu'il est emporté par une activité de conseil trop prégnante visant la construction d'une posture réflexive précoce (Malek). Dans tous les cas, l'activité du référent au moment de l'observation du travail s'effectue en partie en fonction des connaissances théoriques dont il dispose sur les occupations des stagiaires au moment de l'observation, les effets de celle-ci, à l'aide de la vidéo ou non et l'analyse du travail avec des visées de formation. Le dernier exemple que nous venons de montrer, avec Brigitte, vient compléter ce constat quand, au moment de mobiliser un savoir en situation la difficulté des FSTG sert de révélateur d'une déconnection entre les situations réelles et la formation.

Nous pensons que le peu de formation sur les résultats de la recherche sur la formation des enseignants débutants se cumule avec une autre difficulté portée par l'organisation de la formation en alternance. Là où les formateurs veulent profiter d'une observation de la classe pour tenter d'installer des échanges sur des questions professionnelles, les enseignants stagiaires viennent en espérant « se nourrir » de pratiques efficaces. Ces extraits illustrent que les préoccupations des stagiaires peuvent être involontairement écartées de la situation par les référents lorsque ces derniers tentent de réorienter les échanges vers leurs propres préoccupations. Les exemples présentés ici soulignent une activité du référent plus tournée vers la tâche que vers les bénéficiaires de celle-ci et un décalage avec ce que les stagiaires « attendent » d'un TD délocalisé.

2.3 En lien avec la mise en œuvre de l'alternance et du tutorat mixte

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés et dilemmes rencontrés par les référents sont liés avec l'organisation de l'alternance et la manière dont elle impacte la collaboration avec les tuteurs.

Les tuteurs, quand ils sont présents, représentent la dimension professionnelle de l'alternance pendant que les référents sont celle de la dimension universitaire. Mais les tutorats mixtes, clés de voûte d'une alternance intégrative, sont-ils audibles dans l'analyse des situations de travail et l'articulation qui a justifié leur existence. Nous retrouvons des traces de cette difficulté dans les deux extraits d'ACS suivants.

Une impossibilité structurelle de l'alternance

Dans le parcours PE, travailler avec les véritables acteurs du tutorat mixte se révèlent pratiquement impossible compte tenu de l'organisation des services des tuteurs dans ce contexte d'alternance. Au moment où débute l'intervention, Pierre présente le compromis qu'il a trouvé pour que les professeurs des écoles stagiaires puissent « malgré tout » travailler en TD délocalisé en présence d'un formateur de terrain expérimenté.

13	P	Ben le tuteur en fait même si j'avais été dans les conditions prévues, en général les tuteurs ne sont pas là parce que les tuteurs, le jour où les stagiaires sont libres pour faire le TD, un TD délocalisé comme ça les tuteurs sont dans leurs classes. Donc si j'avais eu euh, un tuteur, j'aurais pu, j'aurais pu avoir une des tutrices au moment de l'observation là puisque ça aurait été elle qu'on aurait observé dans sa classe mais elle n'aurait pas été là euh au moment euh, au moment de la discussion. J'aurais eu euh, j'aurais eu sans doute le directeur de l'école qui est tuteur euh, d'une autre stagiaire mais voilà on a toujours ce problème d'avoir euh euh le le tuteur, les tuteurs les tutrices des stagiaires qui sont présentes au moment au moment de ces TD. Donc on est donc effectivement la présence de l'enseignant, alors on n'a ni la présence des enseignants qui sont observés ni la présence des tuteurs euh, des sept stagiaires, [...]euh du TD délocalisé. Ça c'est quelque chose qu'on a , qu'on arrive pas à réaliser.
----	---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 8 : ACS 1 de Pierre (TP 13)

Dans l'impossibilité de respecter la prescription qui réclame la présence de tuteurs de terrain dans le TD délocalisé, Pierre a renoncé à solliciter les tuteurs officiellement nommés pour composer avec lui les tutorats mixtes de ses stagiaires. Il travaille depuis longtemps dans le parcours PE et il possède un réseau important de collègues de terrain. Pour parvenir à avoir des enseignants expérimentés dans ses TD délocalisés, il a pris l'habitude de solliciter d'autres formateurs (PEMF) qui sont disponibles au moment où il organise ses TD délocalisés pour aller les observer dans leurs classes. Par conséquent, le professionnel expérimenté qui accueille les stagiaires dans sa classe et s'expose au travail avec ses élèves devant les stagiaires est un inconnu pour les professeurs stagiaires. Et sauf dans quelques cas particuliers, ces derniers ne le reverront plus. Ce qui affaiblit le travail sur la durée. C'est pour cela que nous ne pouvons pas les nommer « tuteurs ».

Un « blackout total » dans certains TDD

Comme nous l'avons vu précédemment, dans la présentation du TDD d'Histoire-Géographie, seul le tuteur du stagiaire qui a servi de support au TDD est présent. Mais seulement au moment de l'observation du travail du FSTG. L'intégralité des échanges s'est pratiquée sans tuteur et cette situation est fréquente pour Malek.

21	M	Par contre là du côté des tuteurs c'est blackout total. C'est à dire je ne peux absolument pas avoir les tuteurs et comme on le verra plus tard même les tuteurs qui est dans la salle à côté qui a priori euh aurait été libéré pour participer selon le discours du principal, ne vient pas. Alors je ne sais pas si c'est le discours du principal qui était faux ou si c'est le tuteur qui a choisi de pas venir parce qu'il avait les troisièmes. Bref, par rapport à ça. Par contre le travail des tuteurs est beaucoup plus difficile dans le second degré que dans le 1er degré euh, pour plein de raisons. Moi je pense qu'il y a une culture de travail avec l'enseignement à l'IUFM etc. Qui est vraiment intégrée dans le 1er degré où ils participent beaucoup plus au cours, ils interviennent pour certains dans la formation etc. Que dans le second degré où les tuteurs dépendent de l'inspection et des
----	---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		IPR euh. Ils sont choisis par les IPR, ils sont guidés par les IPR et ils ont pas cette culture de participation et de travail avec l'ESPE. Même pour des tuteurs que je connais personnellement ! Certains ils étaient formateurs avec moi et j'ai du mal, ils ont du mal à échanger avec moi par rapport à à cette façon-là.
22	C	Et donc du côté des tuteurs, bon y a ce côté culturel mais est-ce qu'ils ont pu se rendre disponibles tu penses ?
23	M	Non parce qu'y a un problème d'emploi du temps. Y a un problème d'emploi du temps et donc pour le second semestre un tuteur s'est proposé de nous accueillir un vendredi matin euh avec un dispositif particulier de travail de groupe en lycée cette fois-ci. Euh, mais les autres tuteurs peuvent pas venir. Donc je peux même pas euh ils ont cours là à ce moment-là.

Extrait verbatim 9 : ACS de Malek (TP 21-23)

Cet extrait issu de l'ACS de Malek comme celui de Pierre juste avant ne sont pas anecdotiques. Exception faite des parcours CPE et Documentaliste, l'invitation des référents à participer aux TD délocalisés s'accompagne le plus souvent d'un refus de la part des tuteurs. Comme l'évoque Malek au sujet de la sélection des tuteurs « qui ont du mal à échanger », le TD délocalisé n'est pas un dispositif priorisé par le cadrage des missions des tuteurs définies par l'employeur. La plupart du temps le tuteur sera peut-être présent si c'est le stagiaire qu'il tutore qui est observé.

Au-delà des impossibilités structurelles, d'autres difficultés se nichent dans les collaborations qui existent en TD délocalisé.

« Le cadrage de la collaboration n'est pas clair »

Brigitte (Esp), lors de l'ACS, vient de revoir défiler devant ses yeux les images d'une situation de tension entre deux des stagiaires lors des échanges. Elle a essayé d'interrompre cet échange tendu et n'y est pas parvenue. Le dilemme qu'elle a dû trancher entre exposer Annie et la protéger dans les échanges l'a profondément affectée. D'autant qu'elle a eu le sentiment de devoir l'affronter sans l'appui du tuteur. Le chercheur va alors interroger Brigitte sur l'absence de réaction du tuteur lors de cette phase⁷⁰.

Brigitte identifie une première difficulté dans les positions relatives des formateurs présents vis à vis du dispositif TDD à laquelle elle trouve deux origines.

D'abord parce qu'elle a formé Henri, le tuteur, à deux reprises. En formation initiale, « Henri, d'abord 1 je l'ai eu à l'IUFM y a 10 ans » (TP 185) et maintenant en formation des tuteurs « là en plus je pense que pour Henri, d'autant qui y a eu la formation des tuteurs, je suis sensée être celle qui sait. » (idem). Mais également parce que « le TD déloc c'est un truc qui appartient à l'ESPE quoi ! » (TP 187) et qu'elle l'incarne, selon elle, aux yeux d'Henri « et moi je je suis l'ESPE. » (TP 189). Elle justifie l'absence de réaction d'Henri devant une situation difficile comme une conséquence de cette dissymétrie en interpellant le chercheur face aux images de la situation. « Tu vois donc je pense que là, Henri il doit se dire si elle bouge pas, c'est qu'il faut pas bouger. Tu vois ? » (TP 191). Brigitte relève l'inconfort

⁷⁰ ACS Brigitte. [TP 185 à 203](#)

partagé de cette situation « *Qu'est-ce que je viens faire dans cette galère ! Et quand est ce qu'il faut que j'intervienne ? Et comment ? et Voilà!* » (TP 193).

Brigitte va ensuite exprimer une cause plus profonde à cette difficulté. L'absence de co-construction, par manque de temps (TP 201) mais surtout parce qu'elle n'en avait pas la possibilité dans ce cadre pas très clair pour elle et qu'elle n'avait pas envie de le reconnaître : « *bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri : Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ? Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.* » (TP 203).

Un peu plus tard dans l'ACS, Brigitte va revenir sur les conditions de son travail avec Henri. D'abord pour signifier que comme ils sont deux professionnels expérimentés, ils ont une efficacité qui compense partiellement l'impréparation mais surtout pour souhaiter une prescription qui contribue à minorer cette imprévisibilité comme l'illustre l'extrait suivant.

346	C	Donc finalement ce qui pose problème c'est quoi ? Parce qu'on est euh, vingt minutes après, peut-être même pas vingt minutes après. Dix minutes après. Y a un quart d'heure tu m'as dit "Cette situation je sais rien en faire. Je n'en projette rien, je n'y prépare rien." Et là tu dis « Non non, on est sur un sujet du métier avec une interaction efficace."
347	B	Non, mais ça ne veut pas dire, parce qu'on a pas préparé qu'on ne peut pas rebondir sur des choses !
348	C	Non je ne dis pas ça.
349	B	Donc pour moi ce sont deux choses différentes. Euh, encore heureux que tant Henri que moi, on puisse à des moments donnés leur pointer des choses et, et les faire avancer dans ce qu'elles sont en train euh, de vivre euh, tu vois je dis encore de vivre !
350	C	Ben complètement.
351	B	En train de construire ! Euh, il n'empêche que euh, ben peut-être que ce serait beaucoup plus sécurisant et peut-être qu'on aurait beaucoup plus de libertés et en tout cas moi moins d'angoisses si euh... Si si certaines je ne dis pas de cadrer en enlevant de la liberté etc... Mais qu'y est au moins un, un. Ouais, on on sait où on va et on sait ce que chacun euh, peut apporter et comment ! Moi je suis certaine qu'y a des moments où dans la tête d'Henri y a plein de choses qui se passent et y n'ose pas intervenir. Moi y a des moments où plus tard y prend longuement la parole et où moi je me suis mise en retrait et j'ai écouté et et où je me disais "Non mais laisse-le il, il est là, il a pris les choses en main, laisse-le et n'intervient pas !" Et et ... et je les aurais pas présentées de la même façon parce qu'on est différents et que ça aurait fait tilt à d'autres, où en même temps je me disais, honnêtement hein je me suis dit "Bon avec ce que tu as vu, il vaut mieux que ce soit quelqu'un d'autre qui prenne la parole, peut-être que ça portera plus !" (Rire B) Oh ! Voilà, donc euh... C'est c'est compliqué.

Extrait verbatim 10 : ACS de Brigitte (TP 346-351)

La complication, voire la complexité, de cette situation qui comprend plusieurs protagonistes se situe justement dans le fait que le but ultime de cette situation collective lui échappe. Réunir plusieurs formateurs ou plusieurs débutants n'a guère d'intérêt s'ils s'expriment l'un sans l'autre et que cette situation d'échange n'est pas l'opportunité d'y voir un espace de dispute professionnelle réglée entre débutants, entre débutants et experts et entre experts.

2.4 En lien avec l'activité du référent divisée entre piloter et former

Cette catégorie rassemble des extraits d'ACS où les difficultés rencontrées par les référents sont liées à un dilemme de positionnement entre :

- L'activité du référent quand il pilote le déroulement des échanges en TDD
- L'activité du référent comme formateur lors de ces mêmes échanges

Les référents ont rencontré des difficultés dans les phases d'échanges quand ils ont dû faire face à un dilemme spécifique du TDD. Parvenir à trouver le bon positionnement dans les échanges entre un strict rôle d'animation et de pilotage du dispositif et leur place de formateur représentant d'une composante universitaire.

Un dilemme dans le pilotage pour Brigitte

Cette difficulté apparaît quand Brigitte est face à l'extrait qui va la questionner sur son absence de directivité dans la phase d'échanges⁷¹. A l'écran elle revoit comment lorsqu'elle l'y invite, Annie se lance dans un commentaire sur la séance qu'elle vient de terminer avec ses élèves. Brigitte demande alors aux autres professeurs stagiaires de réagir, Angéline se lance dans la critique de ce qu'elle a observé. Elle indique comment Annie aurait dû mieux réguler la prise de parole de ses élèves et l'incite à plus de fermeté. Annie se défend en indiquant que, malgré tout, ses élèves ont « *travaillé durant tout le cours et l'ont écouté* ».

C'est au moment où Annie témoigne de son incapacité à mettre en pratique les conseils de sa collègue « *Ok il a pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai, j'ai démissionné*⁷² » (TD Espagnol, TP 325) que la réponse d'Angéline fuse en direction d'Annie : « *mais y faut pas démissionner !* » (TP 326) et va provoquer l'aveu d'impuissance de cette dernière face à son incapacité à installer un cadre de travail organisé et partagé : « *Mais si j'y arrivais je le ferais putain*⁷³ ! » (TP 333).

Brigitte va tenter, à six reprises mais en vain, de mettre fin à cet échange qui s'est brusquement tendu entre les deux professeurs stagiaires.

Sans aller plus loin dans la description, c'est l'impossibilité d'arrêter Angéline qui va représenter la difficulté sur laquelle Brigitte revient lors de l'autoconfrontation simple.

Pour Brigitte, cet extrait révèle un dilemme qui va se transformer tout au long de l'intervention : comment exposer Annie à la comparaison de ses manières de faire, tout en la préservant pour qu'ensemble les professeurs stagiaires, avec les tuteurs et le

⁷¹ ACS Brigitte ([TP 158 à 175](#))

⁷² Démissionner a ici un sens second : renoncer à le faire.

⁷³ Putain n'est pas adressé à l'autre FSTG mais l'expression frustrée d'un aveu d'impuissance.

référent ESPE, puissent faire de cette observation et de ces comparaisons un objet d'apprentissage du métier d'enseignant ?

Pour Julien, « l'objectif c'est de couper la parole aux tuteurs »

Le TDD délocalisé de Julien est celui qui regroupe le plus de tuteurs parmi ceux que nous avons observé. Il se déroule dans un climat convivial. Dans le petit groupe de CPE stagiaires en formation à l'ESPE, tous se connaissent très bien. Ce qui est également le cas entre presque tous ces tuteurs et le référent.

Toutefois pour Julien, cette connivence entre tuteurs est la source principale de ses difficultés avant et pendant le TD comme il va le révéler lors de l'ACS⁷⁴. Julien va révéler qu'il s'attendait à l'émergence de difficultés dans la conduite de la phase d'échanges et que leur anticipation va piloter son activité lors du TD. « *L'objectif c'est de d'essayer de couper la parole aux tuteurs* » (TP 17).

« *Je sais que euh, les les tuteurs CPE en tout cas ont tendance à beaucoup prendre la parole en fait et et donc évidemment à à laisser un petit peu en retrait les interventions des stagiaires* » (TP 17). Il a énoncé une consigne qui exprime clairement cette difficulté anticipée. « *Alors ce que je vous propose si vous voulez bien euh, peut-être dans un premier temps de, laisser, euh, la place aux aux questionnements et aux remarques qui pourraient venir des stagiaires de manière à ce que euh, vous et puis nous, on puisse intervenir dans un second temps euh, de manière à faire un petit retour d'expérience aussi sur ce type de choses* » (TDD CPE, TP1).

Ce que va révéler Julien lors de l'ACS c'est d'abord une forme d'impuissance lors du TD malgré le cadre qu'il a tenté de poser. Il fera le constat d'une animation inefficace « *je suis pas arrivé à leur couper complètement la parole* » (TP19) en justifiant son manque de directivité par les liens qui l'unissent à certains de ces tuteurs : « *ce sont des personnes avec qui j'ai déjà fait des TD délocalisés et puis avec lesquelles j'ai mené des formations enfin, c'est voilà, c'est des gens que je connais très bien, en fait on est dans un échange assez naturel.* » (TP 23). Il connaît leurs tendances aux digressions : « *sur ce type d'échanges si tu veux c'est des échanges euh, alors enfin je, j'allais dire qui n'ont pas d'intérêts [...] c'est tout à fait le type d'échanges que je redoute en fait et que je voudrais à arriver enfin, j'aimerais qu'ils arrivent à s'en extraire* » (TP 52).

Mais ensuite, il dira que cette difficulté aura deux autres conséquences. Une activité empêchée pour lui-même, il sera moins réceptif aux échanges et y participera très peu avec une posture de formateur car il restera focalisé sur la possibilité que les FSTG aient l'opportunité de questionner la situation de travail.

Et malgré ses demandes, l'espace occupé par les formateurs empêche les interventions des stagiaires. Mais au-delà des digressions, c'est lorsqu'ils apportent « *des éléments d'analyse qui vont griller des possibilités d'analyses différentes de la part des stagiaires* »

⁷⁴ ACS Julien, (TP 16-23)

(TP 8) qu'ils lui posent un problème. Il « essaie de réfléchir à des stratégies pour arriver à ce que malgré tout ce soit aussi les les étudiants qui prennent la parole quoi hein ! En tout cas j'ai ça dans la tête tout le temps pendant que je j'écoute ces échanges » (idem).

Ce qui est compliqué pour Julien, c'est cette connivence du groupe d'experts entre eux mais également vis à vis de lui. Cette connivence professionnelle lui donne l'avantage de « savoir à quoi s'attendre » mais aussi l'inconvénient de piloter sa propre entrée dans son rôle au lancement du TD.

Au fil de l'autoconfrontation, il va mobiliser un vocabulaire qui illustre l'importance que prend cette difficulté « l'appréhension que j'ai / l'appréhension / écraser/ le piège / le gros risque / je savais que ça pouvait se passer un petit peu comme ça alors je désespère pas complètement / Les moments qui sont plus dérangeant / griller des possibilités. »

Cette difficulté de fonctionnement révèle finalement un nouvel obstacle. Les tuteurs n'ont pas été associés à la conception du TD délocalisé et finalement la situation ne leur est qu'indirectement adressée. Face à l'observation, en l'absence de coordination et de préparation, ils se retrouvent avec la même activité que les stagiaires. Mais ils la réalisent, avec plus de vitesse et d'expérience, ce qui rend la phase d'échanges moins active pour les stagiaires. Au lieu de jouer un rôle de formateurs vis à vis des FSTG, ils constituent un groupe plus expérimenté avec qui ils sont dans une sorte de concurrence. Ce qui va à l'encontre de l'objectif du dispositif. Cette « concurrence » peut s'expliquer en questionnant le positionnement des tuteurs en TDD. Comme nous l'avons montré dans la phase diagnostique, rien ne permet une co-construction réelle du dispositif. Les tuteurs ne se sentent pas comme co-formateurs du TDD. Par conséquent, il peut arriver qu'ils se placent en concurrence avec les FSTG dans l'analyse des situations observées. Inconsciemment bien entendu.

Pour le référent, l'activité pendant l'observation pilote l'activité lors des échanges

Cet exemple est tiré de la phase d'échanges du TDD des documentalistes. Pour mémoire, tous ont assisté à une séance en coenseignement d'une documentaliste et d'une professeure de français en lycée professionnel. Une fois réunis pour échanger à la suite de l'observation du travail de cette tutrice, Véronique va se confronter à un groupe qui échange très peu. En ACS, elle reviendra sur son positionnement lors des échanges en particulier au début de cette phase. Nous avons sélectionné un court extrait à ce sujet.

123	C	Est-ce que si je te dis du coup que, ton apport, pendant le TD délocalisé est dans le fait d'installer la situation plus que pendant la situation ? C'est à dire que c'est par ton initiative que vous êtes dans cet établissement, c'est par ton initiative que vous avez vu une séance, que ces gens-là sont réunis autour d'une table, et d'une certaine manière après tu vas les laisser. Même si tu vas comme tu dis relancer... Après tu vas leur laisser la main ?
124	V	En fait j'essaie de contrôler les thématiques abordées et les points. Y a des points clés que je veux voir aborder. Par rapport à la séance donc qui sont prédéterminés. Euh, et puis des points qui apparaissent au fil de, que je décide ou pas de laisser filer un temps déterminé. Donc effectivement c'est c'est, c'est du guidage mais sur le contenu même des échanges, oui j'ai peu d'interventions. Euh, alors peut-être que c'est
125	C	Mais complètement par choix de toute façon ?

126	V	Alors oui ! En grande partie par choix et puis aussi comme je te disais parce que parfois euh, y a eu, y a des moments où, je je suis tellement en train d'imaginer ce qui va se passer ensuite, que j'ai vraiment du mal à m'arrêter sur, relever quelque chose. Bon je sais que la partie, la première, la toute première partie où Anne explique comment elle a travaillé avec sa collègue
127	C	sur la préparation
128	V	en fait elle me l'avait expliqué une ou deux fois. Et du, coup je sais que là, à ce moment-là, je suis pas très attentive à ce qu'elle dit parce que je suis vraiment dans la, dans le scénario du TD en fait.

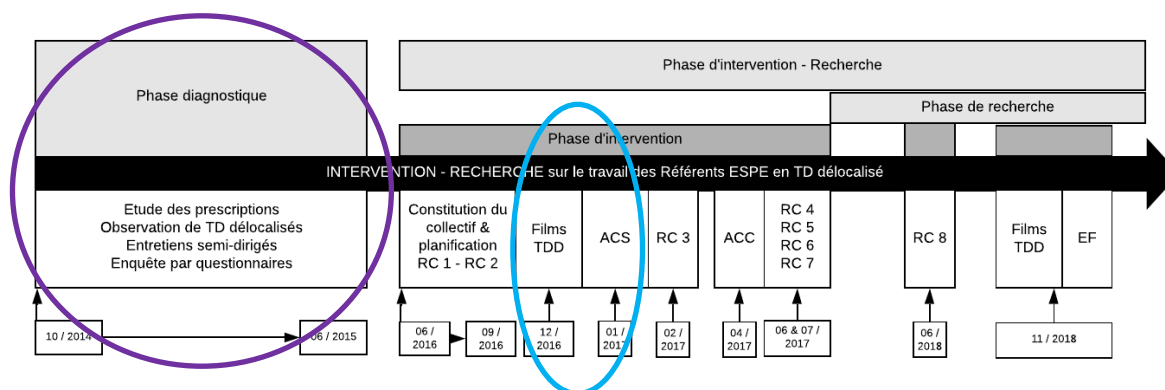
Extrait verbatim 11 : ACS de Véronique (123-128).

L'activité de Véronique lorsqu'elle observe le travail de la documentaliste expérimentée en TDD répond à un but précis. Elle relève les thématiques potentielles qui pourront être abordées dans les échanges à l'issue de l'observation. Cette préparation qu'elle effectue en amont de la phase d'échanges va conditionner son activité pendant ceux-ci. D'abord en repérant les points qui sont spontanément abordés ou non par les autres participants mais également dans une gestion du temps.

Ce que cet extrait de l'ACS de Véronique met en évidence ici c'est comment l'activité de Véronique lors de l'observation conditionne celle qu'elle a pendant les échanges. « *Je suis pas très attentive à ce qu'elle dit parce que je suis dans le scénario du TD en fait* » (TP 128). D'abord parce qu'en se focalisant sur le repérage de thématiques elle s'intéresse moins aux gestes d'enseignement de la tutrice qui s'expose. Ensuite parce que cette activité à ce moment-là va conditionner la suivante. Véronique se met au service des contenus dans les échanges. Elle « *essaie de contrôler les thématiques abordées et les points. Y a des points clés que je veux voir aborder* » (TP 124).

Cet extrait d'ACS nous permet de mettre au jour une autre activité possible des référents dans la complexité de leur travail en TDD quand ils ont à faire se succéder la phase d'observation et la phase d'échange. Contrairement aux deux référents précédents, Véronique ne va pas contribuer au contenu des échanges et va se contenter d'organiser la restitution des thématiques. Nous mesurons ici comment l'activité des référents, quand ils observent, est intimement liée à l'activité qu'ils vont produire lors des échanges. Nous pouvons même voir l'activité déployée lors de l'observation comme un organisateur de l'activité des référents lors des échanges.

Synthèse intermédiaire



Ce que montrent ces résultats :

La phase de diagnostic (2014-2015)

Par l'étude des prescriptions :

- La prescription du TDD et sa présentation révèlent la volonté de formaliser le tutorat mixte sous la forme d'un dispositif. Ce dispositif, le TDD signe le choix de la direction de l'ESPE d'abandonner la visite-conseil au bénéfice d'une modalité de tutorat collectif.
- Les documents prescripteurs vont se révéler peu opérationnels. Sur le fond, ils n'indiquent pas comment concrètement concevoir un TDD et n'expriment pas de buts de formation. Sur la forme, ils se révèlent peu explicites. Les référents font face à un déficit de prescription.
- Le premier document prescripteur est remplacé au bout de trois mois par un second, la fiche technique qui s'avère plus contraignante que le précédent et provoque un accroissement du travail pour les référents ESPE.

Nous sommes face à un artefact prescriptif qui vient désorganiser partiellement l'activité des référents. D'abord en réformant profondément le rapport au terrain des formateurs puis en s'avérant peu opérationnel et enfin par une re-prescription qui perturbe et complique le travail des référents quelques mois plus tard.

Par les questionnaires :

Les questionnaires nous permettent de mettre en évidence :

- Que ce sont les formateurs qui sont d'anciens professionnels de terrain devenus formateurs qui prennent la mission de référent.
- Que le dispositif TDD n'est pas mis en œuvre partout. Certains parcours de formation du 2nd degré ne le mettrons pas en place.
- Qu'il y a une distinction entre les référents du 1^{er} et du 2nd degré :

- Dans leur expérience de formateurs. Ils sont moins nombreux à avoir exercé à l'IUFM dans le 1^{er} degré que dans le 2nd.
- Dans leur connaissance des FSTG. Les référents du 1^{er} degré sont moins souvent les formateurs des FSTG à l'ESPE.
- L'organisation de l'alternance implique des possibilités de réalisations du TDD différentes entre 1^{er} et 2nd degré :
 - La collaboration avec les tuteurs est extrêmement compliquée dans le 1^{er} degré. Plus réalisable dans le 2nd mais complexe.
 - L'organisation des TDD est plus complexe du point de vue de la disponibilité des acteurs dans le 1^{er} degré. Elle est plus contraignante géographiquement dans le 2nd.
- On identifie trois grands formats de conception de TDD. Tous s'inspirent d'anciennes modalités de travail avec le terrain, comme une sorte de recyclage. La visite-conseil (2nd degré), le GFP (1^{er} degré) et l'observation chez les PEMF (1^{er} degré). Ces formats ne sont pas univoques. Ils comportent tous des nuances.
- L'observation du travail est un point central de distinction entre les trois formats de TDD. On observe les FSTG (2nd degré), les tuteurs (1^{er} degré) ou personne (1^{er} degré).
- Tous les formats indiquent privilégier les échanges en leur sein
- Avec chaque format de TDD, on identifie des choix de contenus qui diffèrent :
 - Plus de lien avec la didactique dans le 2nd degré
 - Moins de conseils théoriques dès qu'il y a de l'observation dans le format
 - Le mode transmissif reste très présent *a fortiori* quand il n'y a pas d'observation

Par les études de cas :

- La planification du TDD est extrêmement complexe dans le 1^{er} degré. Les référents font face à un grand nombre de prescriptions remontantes issues des circonscriptions, de l'organisation des groupes à l'ESPE, de la répartition des FSTG en groupe de TD, de l'organisation de l'alternance.
- La planification est contraignante mais plus aisée dans le 2nd degré. Il y a plus de tuteurs mais c'est la seule contrainte supérieure à celles des référents du 1^{er} degré. La collaboration avec les tuteurs s'avère délicate dans le second degré. Il y a parfois des désaccords de formation avec des tuteurs pas toujours formés.

Bilan de la phase diagnostique

Au moment de son démarrage en 2014, le TDD est mal expliqué et les référents ne sont pas accompagnés pour le mettre en œuvre.

Le référent voit de nombreuses prescriptions remontantes peser sur son activité que la prescription ne prévoit pas. Ce dernier se contente de « réussir » à l'organiser au détriment d'une réflexion sur les objectifs de formation. Pour cela ils s'appuient sur

d'anciennes modalités de travail liées avec le terrain qu'ils aménagent pour réussir malgré tout à mettre en œuvre les TDD.

Au regard de l'ambition d'une refondation qui veut profondément changer la formation initiale des enseignants et de l'ambition d'une alternance intégrative, ce résultat, dans le cas du TDD, peut s'apparenter à une double illusion.

Du côté des prescripteurs, l'illusion d'une efficacité puisque majoritairement les TDD existent mais que produisent-ils comme effet de formation sur les FSTG ?

Du côté des acteurs l'illusion d'une inefficacité puisque malgré des difficultés et des insatisfactions le changement de paradigme sur le lien avec le terrain est en route.

En début d'intervention (2016)

L'étude des dispositifs TDD

5 des 6 TDD que nous avons modélisés sont issus d'anciennes modalités et ressemblent à ceux qui ont été identifiés en phase de diagnostic. Seul Jean-Yves, en EPS, conçoit un dispositif qui ne ressemble pas à une ancienne organisation.

Cette description a lieu deux ans après la phase diagnostique (novembre 2014 vs novembre 2016). Nous en déduisons qu'une fois le format établi, 4⁷⁵ des 6 référents ont peu fait évoluer leurs TDD.

Les difficultés et dilemmes

Ils ont été révélés lors des ACS et se répartissent en quatre catégories :

- En lien avec la prescription :
 - Une conception par recyclage d'anciennes modalités, collée au prescrit : Brigitte ressent une perte de son pouvoir d'agir avec l'obligation de renoncer à la visite-conseil pour réaliser des TDD. Dans le contexte de travail intense qui la submerge elle tente de réaliser des TDD en « se collant » à la prescription. Elle révèle son impossibilité à faire autrement.
 - Un écart avec le cœur du métier : Julien et les autres référents CPE ont renoncé à observer le cœur de leur activité professionnelle pour se conformer à la prescription de temps collectif du TDD.
- En lien avec l'efficacité du TDD
 - Un usage de la vidéo en formation prescriptif : Pierre ne prend pas assez compte ce que peuvent voir et dire les FSTG du travail enseignant.
 - Une observation modélisante et décrochée des préoccupations des FSTG : Malek (HG) ne s'aperçoit pas qu'il enlève de l'intérêt au TDD. Les stagiaires étant plutôt en quête de réponses opérationnelles.

⁷⁵ Celui de Jean-Yves a évolué et Pierre n'a pas été référent en 2015-2016. Il a « recommencé » pour participer à l'IR.

- Un constat d'une formation inadaptée et d'un formateur « aveugle » : Brigitte mesure la difficulté des stagiaires à mettre en relation ce qu'ils apprennent à l'ESPE et ce qu'il se passe sur le terrain. Elle constate amèrement que les nouvelles organisations de son travail la privent de visibilité sur le travail des stagiaires. Elle a le ressenti d'une activité empêchée.
- En lien avec l'opérationnalisation de l'alternance
 - Une collaboration référent-tuteur impossible dans le 1^{er} degré : La collaboration en TDD entre référent et tuteurs des FSTG est structurellement impossible pour Pierre. Par conséquent il cherche d'autres enseignants expérimentés comme terrains d'observation. Mais ces formateurs ne travailleront pas avec les FSTG ce qui affaiblit le travail sur la durée.
 - Un dispositif difficilement partagé ou faiblement investi dans le 2nd degré : En Histoire-Géographie Malek ne voit pratiquement jamais les tuteurs en TDD.
 - Une conception laissée à la responsabilité du seul référent : L'absence de copréparation et de prise d'initiative du tuteur dans le TDD, qui est perçu comme un dispositif ESPE, complique le travail de Brigitte.
 - Une animation du TDD peu ou pas partagée : En particulier face à une dispute professionnelle entre stagiaires dans laquelle Brigitte ne parvient pas à s'interposer.
- En lien avec l'activité du référent dans la phase d'échanges.
 - L'activité du référent en TDD se divise entre deux registres : piloter et former
 - Un dilemme nouveau pour les référents : Exposer un FSTG à la comparaison de ses manières de faire tout en le préservant. Ce dilemme affecte Brigitte.
 - Favoriser l'expression des FSTG : Comment laisser les FSTG et les tuteurs s'exprimer tout en confiant aux FSTG le début du travail d'analyse ? se demande Julien.
 - Faire adopter aux tuteurs une posture de formateurs : Associer les tuteurs à la conception du TDD pour qu'ils occupent pleinement une posture de formateurs ? Se demande également Julien
 - Observer pour se préparer à échanger : L'activité du référent pendant l'observation peut être un organisateur de son activité lors des échanges. Par exemple, lorsqu'il relève les thématiques d'échanges possibles pendant l'observation et se concentre sur une activité de pilotage pour vérifier qu'elles sont abordées. Véronique le met en évidence.

Ce qu'on pourrait en dire

Le référent est toujours au cœur d'un système multi-prescrit et le poids des préoccupations remontantes reste fort, en amont comme lors du TDD comme nous l'avions montré avec les résultats de la phase diagnostique.

Les organisateurs ordinaires du développement de l'activité des référents sont restés liés aux caractéristiques agissantes de la situation de travail tel que les référents l'ont conçue la première année, ce qui freine les possibilités d'innovation.

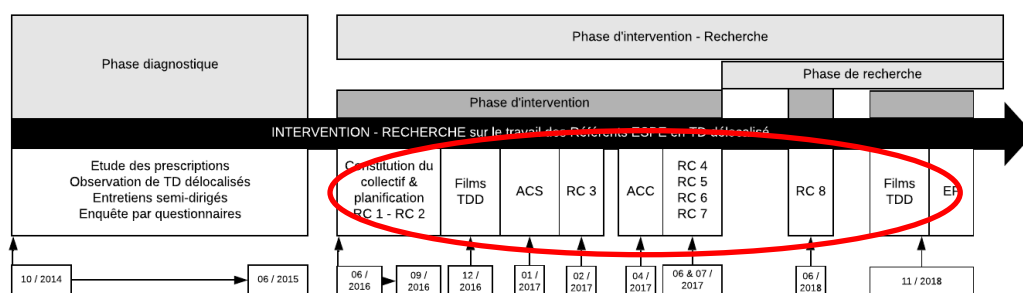
Lors du TDD, les référents sont faiblement mobilisés sur la phase d'observation. Mais ils le sont beaucoup dans la dimension adressée de l'animation lors de la phase d'échanges. Ils tendent à favoriser l'expression prioritaire des FSTG au détriment de débats de métier. Ainsi, cet espace d'échange s'apparente plus à un temps d'évaluation de la capacité des FSTG à identifier / interpréter les situations de travail qu'à une réelle phase d'échange susceptible de faire émerger des questions professionnelles qui « se discutent ».

Exception faite du TDD EPS, les TDD ne s'inscrivent pas dans un continuum. Le TDD semble déconnecté du reste de la formation dans les parcours de formation des référents qui composent le collectif d'intervention.

CINQUIEME PARTIE :

Les résultats à visée transformative et développementale

Avec cette cinquième partie, nous abordons les résultats issus du dispositif d'intervention-recherche proprement dit. Ils sont à dominante développementale et transformative. Nous le disons à nouveau, il est caricatural de distinguer strictement un temps compréhensif et un temps développemental dans le processus d'intervention et ce n'est pas ce que nous avons fait. Nous avons voulu tenter de séparer entre elles les deux transformations du travail. La distinction n'existe réellement que dans l'écriture du document.



Cette partie se compose de trois chapitres :

Le chapitre 1 se décompose en deux études de cas. Nous avons pisté le développement de Pierre et de Brigitte sur l'intégralité de la durée de l'intervention.

Le chapitre 2 a une organisation différente. Nous allons montrer comment le travail au sein du collectif de référents a contribué à provoquer un développement chez eux. Nous pisterons ce développement sur trois sujets :

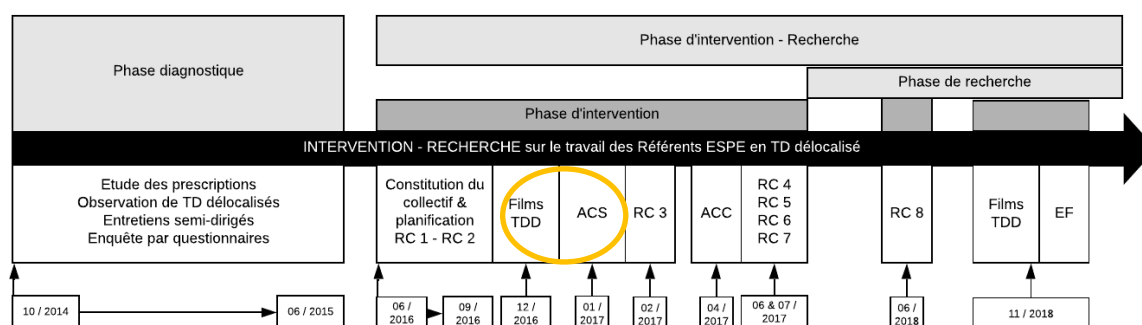
- Comment les échanges ont permis de définir des buts concrets de formation pour le TDD
- Comment les questions du travail partagé entre formateurs en TDD ont révélé une difficulté
- Comment le rapport aux prescriptions peut se révéler comme une source de dissensus entre les référents

Le chapitre 3 présente les TDD que les référents ESPE ont élaborés en toute fin d'intervention recherche, comparativement à ceux que nous avons pu observer deux ans plus tôt, en début d'intervention.

Chapitre 1 : Deux exemples de développement

En proposant aux référents une intervention-recherche qui repose sur le cadre de l'ergonomie de l'activité, nous visons à provoquer « un développement de leurs activités qui leur permette d'expérimenter ce dont ils sont capables » (Canguilhem, 1930) et qui, ce faisant, « ouvre sur une transformation possible des situations de travail qui sont les leurs » (Felix & Saujat, 2015a, p. 63). Dans cette perspective, l'autoconfrontation simple à laquelle nous avons soumis les référents a provoqué des réactions diverses chez eux. A partir des cas de Pierre et de Brigitte, nous allons tenter de montrer comment nous avons pisté ce développement et selon quels organisateurs il s'est effectué. Ces cas sont donc étudiés longitudinalement sur la durée de l'intervention. Les schémas et les cerclages permettent de se repérer dans le temps.

1 Un TD improvisé provoque un apprentissage « en accéléré » chez Pierre



Pour pister le développement de Pierre (PE), nous effectuons un bref rappel de ce que nous avons montré dans la partie 4.⁷⁶

Pierre (PE) a du improviser à la dernière minute un TDD à partir d'extraits vidéo à l'ESPE à la place de l'observation d'une enseignante expérimentée. Il a organisé son milieu de travail pour simuler les deux temps qui auraient dû se dérouler si tout c'était passé comme prévu. Il a aménagé dans une salle une zone pour observer et une autre pour échanger. Lorsqu'en ACS, il est confronté aux images de sa propre action dans la situation de travail, l'activité sur l'activité qu'il va produire agit comme un révélateur qui lui a fait dire « *qu'il se plaçait souvent trop loin de leur zone de développement professionnel* » et lui

⁷⁶ Nous avons inséré des liens hypertextes pour un retour rapide à la situation de référence et à la difficulté révélée. Partie 4. Chapitre 2, [paragraphe 2](#) et [2.2](#).

a révélé qu'il était lui-même à l'origine d'un certain nombre d'obstacles à sa propre efficacité.

Lors de l'ACS, il a immédiatement identifié des difficultés précises suivies de pistes de solutions possibles comme autant de constats d'apprentissages à réaliser dans une perspective de transformation de sa manière d'agir et de penser. En voici quelques exemples :

- Une difficulté « à se taire » devant un « *truc qui lui tient à cœur* ». « *Je pense que j'aurais dû simplement me contenter de pointer ce fait que euh, sur lequel, on allait y revenir et puis on, on continue de faire le tour pour rester dans le contrat que j'avais posé. Mais voilà c'est vrai que euh, le fait d'être, le fait d'être sur un truc sur lequel euh, euh, d'un point de vue pratiques professionnelles euh qui me tient particulièrement à cœur et sur lequel y a pas mal de, je trouve qui a pas mal de chose à dire j'arrive pas à me retenir et je. Et du coup c'est, c'est pas forcément ce qui est le plus efficace* » (ACS, TP 104).
- Changer de posture dans les échanges « *peut-être me mettre plus en retrait et et et et les renvoyer à justement à... à... provoquer davantage l'échange sur ce qui prati, ce qui est, ce qui est dans leurs classes* » (TP 130) pour favoriser l'articulation entre ce que les stagiaires vivent en classe et le TD délocalisé. « *Mais en fait y faut que tu arrives justement à à ces classes que tu as vu dans le TD délocalisé à faire en sorte qu'elles soient plus présentes et que, et que, et que le débat porte certes sur les images qu'on vient de voir qu'elles soient un prétexte à revenir sur la classe* » (TP 126). Ce qui le conduit à envisager de modifier le type d'extraits vidéo dans le futur « *du coup ça implique de effectivement de de, de plus cibler effectivement de, euh, au niveau des moments de vidéos qui peuvent être leur pra, être présentés.* » (TP 134). Les TP 58 & 100 complètent la liste précédente.

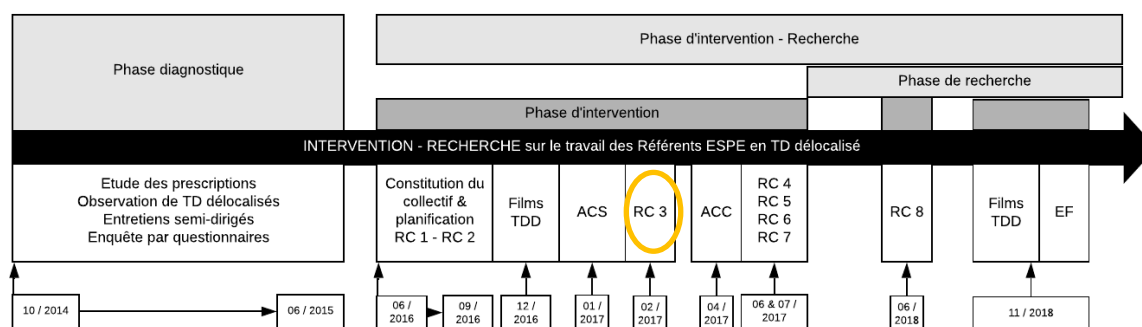
Ce que révèle l'activité de Pierre lors de son autoconfrontation, c'est une sorte de mise en chantier personnelle de son usage habituel des vidéos de situations réelles de travail. Dans son TDD, pris comme une situation professionnelle, Pierre a identifié deux caractéristiques agissantes (Leontiev, 1975) porteuses de son inefficacité :

- Celle d'observer et de faire observer le travail réalisé, *a fortiori* d'enseignants expérimentés avec le prisme de « *ce qu'il faudrait faire* » face à des enseignants débutants qui n'ont ni la même profondeur d'analyse ni la même histoire professionnelle que lui
- Celle de vouloir analyser immédiatement les situations de travail visionnées avec un prisme disciplinaire et didactique qui demande une maîtrise des concepts et la capacité à les identifier en acte hors de portée des débutants

Nous pensons que c'est la décision de faire évoluer ces deux caractéristiques qui vont organiser l'activité à venir de Pierre en vue de transformations à opérer dans sa conception du dispositif. Pour autant rien dans l'ACS n'indique comment il va s'y prendre.

Nous postulons que cette ACS, lui a fait « entrevoir le métier, simultanément comme problème et comme solution » (Clot, 2008).

1.1 Un développement de son activité de conception ?



Pierre, lors du retour au collectif (RC3), va pouvoir découvrir les TDD des autres référents et les questionner. Celui de Jean-Yves (EPS)⁷⁷ en particulier, dont l'usage de la vidéo et l'organisation des échanges choisis par son collègue, font écho aux difficultés que Pierre a exprimé en ACS. Voici quelques questions des référents lors des échanges en RC3 qui ont pu faire écho avec ce que Pierre a révélé vouloir modifier dans son propre TDD :

- L'implication du FSTG observé sur ce qu'il veut montrer de son travail, « *le stagiaire qui, bon, qui présente sa leçon avec le, le montage vidéo qu'il a réalisé sur ce qui lui paraît être important d'être montré. (TP 234)* »
- Les raisons de la pertinence des questions des autres FSTG, « *Est-ce qu'ici on les prépare à observer ? Qu'est-ce qu'on leur donne pour observer ?* » (TP 1161)
- L'organisation des échanges proposée par Jean-Yves qui structure l'avancée de l'analyse des FSTG, « *le débat derrière, c'est plus un débat, c'est du question-réponse et ils questionnent pas la pratique, ils se demandent comment il a fait pour faire ça et parfois ils se demandent rien.* » (TP 1176)

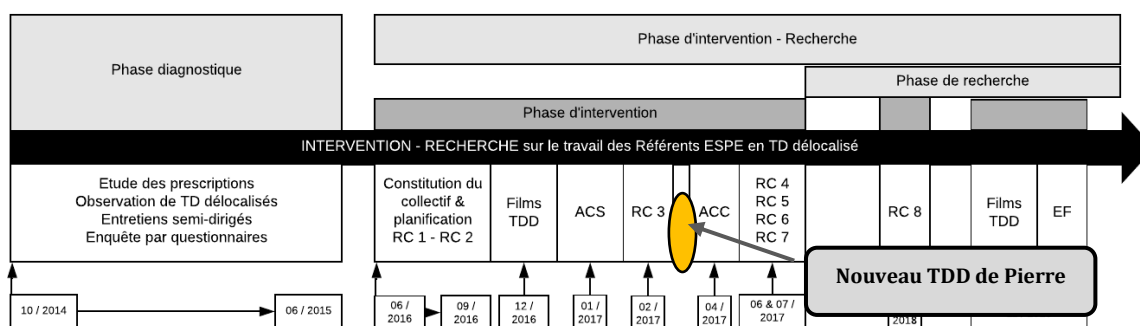
Peu de temps après la RC3, Pierre nous informe qu'il va complètement changer son TDD du semestre suivant et nous invite à revenir le filmer. Nous pensons que ce temps de travail collectif a probablement contribué à stimuler sa réflexion dans un moment où il souhaitait modifier son TDD.

Nous pensons que cette séance collective, située peu de temps après les ACS, a joué un rôle central dans le développement de Pierre. Rappelons qu'en ACS il a tout de suite identifié ce qui faisait obstacle à son efficacité et entrevu des voies de modifications de sa manière de faire. L'ACS a mis en route un questionnement chez lui.

⁷⁷ Réunion du 25/01/2017, TP 186-238.

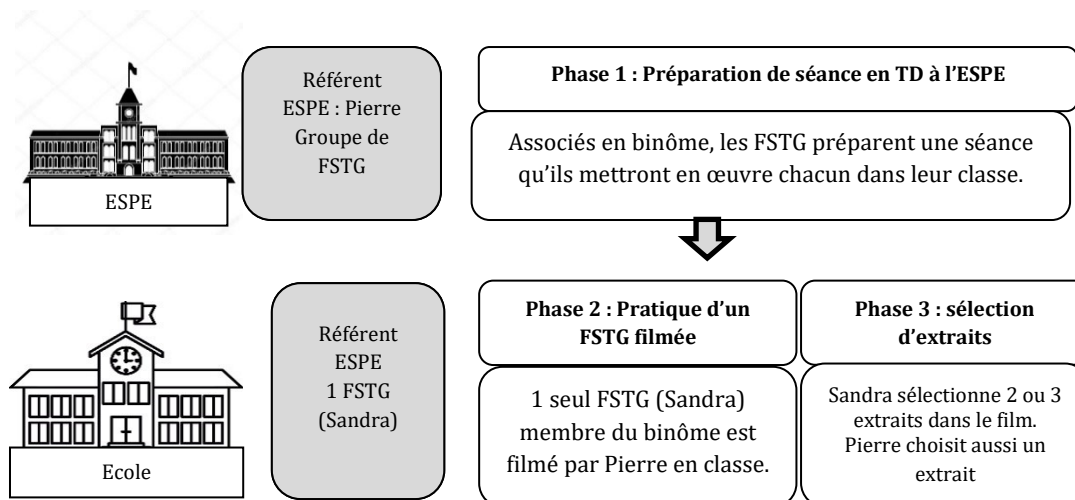
Le montage vidéo que nous avons préparé pour le RC3, constitué d'extraits vidéo des six TDD qui visait à en faire comprendre l'organisation et l'articulation, complété d'un diaporama pour les modéliser a provoqué de nombreuses questions sur les choix de chacun et provoqué des échanges mobilisant la comparaison des pratiques et l'expression des singularités. Nous pensons que cette séance, qui donne accès à des pistes de transformations potentielles par la mise en commun des pratiques, a contribué à stimuler le processus de développement de Pierre qui a pu naître lors de son ACS. Ce temps de travail au sein du collectif de référents, dans une « situation où sont mises en jeu de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser au regard des exigences liées à des activités sociales au sein desquelles elle aura à trouver progressivement sa place » (Saussez, 2016, p. 124), a peut-être stimulé un développement situé dans la ZDP de Pierre. Il a entrevu des opérations possibles pour atteindre les buts qu'il avait révélés en ACS. L'examen du TDD qu'il organise quelques mois plus tard va nous le confirmer.

1.2 L'émergence de nouveaux buts à l'origine d'une transformation complète de son TDD



Le TDD d'avril 2017

Comme l'indique le schéma ci-dessous, ce TD délocalisé est extrêmement différent du précédent. Il nous révèle les axes de transformations décidés par Pierre.



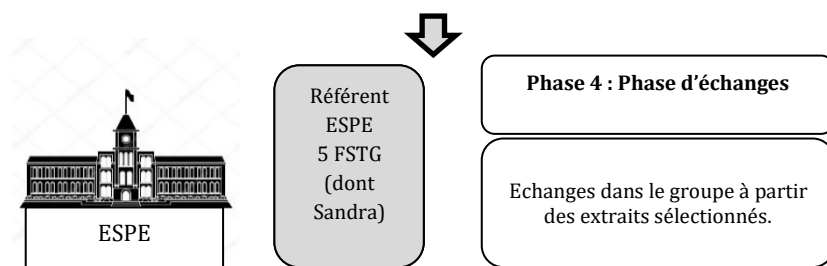


Schéma 15 : TDD de Pierre. Avril 2017.

Nous les présentons succinctement ci-dessous :

- Le TDD se déroule en plusieurs phases séparées dans le temps
- Il s'appuie sur un travail réalisé en TD à l'ESPE dans une UE
- Pierre se rend sur le terrain pour filmer une FSTG
- Le choix des extraits supports est partagé entre Pierre et Sandra (FSTG)
- La phase d'échange rassemblera la FSTG filmée, son binôme de la phase 1 et 2 autres FSTG
- Dans la phase d'échanges, immédiatement après les extraits Pierre organise la prise de parole dans un ordre précis. D'abord la FSTG filmée, puis son binôme et enfin les deux autres FSTG qui découvrent l'extrait.

Le changement principal concerne le travail de conception du support aux échanges. Ici il occupe deux temps, 3 phases et implique les FSTG contrairement au TDD initial⁷⁸. Plusieurs points nous interpellent dans ce « nouveau TDD » de Pierre :

- Ce n'est pas une reproduction de celui d'un autre référent
- On identifie comment il a transformé ses obstacles en ressources pour l'action. Nous rappelons ces obstacles :
 - Choisir des situations de travail dont l'analyse est à la portée des FSTG en TDD
 - Rapprocher le questionnement des classes de stage des FSTG

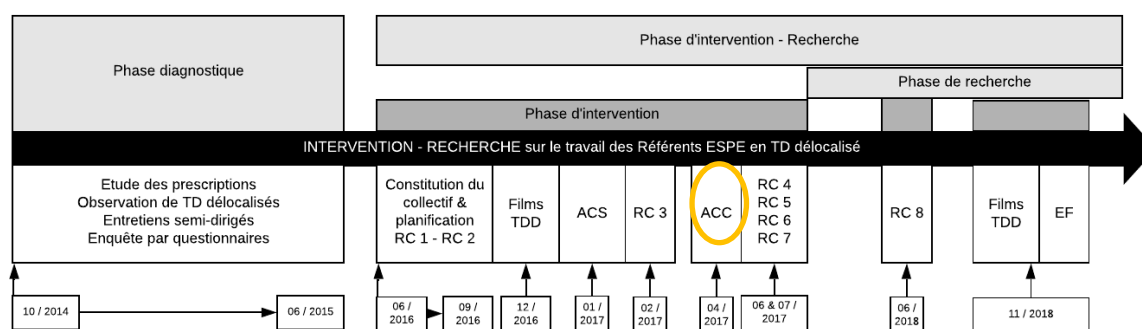
Dans ce nouveau TDD, Pierre a fait coconstruire les situations par les FSTG et le support du TDD est un montage réalisé dans les classes. La transformation des obstacles en deux nouveaux buts caractérise un développement du pouvoir d'agir de Pierre qui trouve sa source dans son activité selon la structure triadique de l'activité de Leontiev. À la suite du constat initial en ACS, où il se situait « *en dehors de la zone proximale de développement des stagiaires* », Pierre, aidé en cela par le travail au sein du collectif en RC3, a opéré un changement dans son activité de conception du TDD. Il a transformé ses difficultés en

⁷⁸ Que nous pouvons retrouver ici : [paragraphe 2](#)

ressources pour en faire un nouveau but. En effet, pour « se rapprocher de la zone proximale de développement de ses stagiaires », pour le dire à sa manière, il décide de les associer à la conception des situations de travail. Les opérations qui portent ces transformations sont l'organisation d'une phase de conception (phase 1), l'observation de séance coconstruites qu'il filme (phase 2), confier la sélection des extraits à la FSTG (phase 3) puis réorganiser la phase d'échanges (phase 4). Nous pensons que cette reprise d'un pouvoir d'agir, constitue pour Pierre une première étape de son développement. Le développement de son activité de conception.

Nous allons maintenant montrer une seconde facette de ce développement. Le développement de son activité de formateur dans les échanges en TDD. Pour cela, nous nous appuyons sur ACC qui regroupe Pierre et Jean-Yves et qui s'appuie, pour l'activité de Pierre, sur les images du second TDD.

1.3 Un second développement de Pierre ?



Cette autoconfrontation croisée rassemble Jean-Yves, référent EPS et Pierre (PE). Notre choix de rassembler ces deux référents vient de la confrontation de l'expérience de Jean-Yves à former les débutants à partir de l'observation de leur propre activité aux nouvelles questions que se pose Pierre, consciemment ou non, depuis la transformation de son TD délocalisé.

L'ACC débute à partir des images du TD de Pierre. Elle va provoquer des discussions qui vont venir nourrir un nouveau registre de questions de métier de référent ESPE.

L'objectif de formation conditionne le choix des extraits vidéo

L'extrait du verbatim⁷⁹ analysé ici porte sur un élément précis du « nouveau TDD » de Pierre. Comme nous venons de le voir, dans son nouveau dispositif, Pierre se rend seul dans la classe d'une FSTG pour la filmer en situation de travail. Par la suite, il partage le film avec la FSTG (Sandra dans l'extrait du *verbatim*) puis lui confie la sélection des extraits en vue des échanges avec ses pairs ultérieurement. Il indique qu'il se réserve la possibilité d'en sélectionner un également. Au moment de l'explication par Pierre de cette

⁷⁹ ACC Pierre & Jean-Yves. TP 71 à 129

manière de procéder, une discussion s'installe entre les deux référents. Nous allons présenter l'analyse de deux passages.

Le choix des extraits.

Entre les TP 71 et 106, Jean-Yves interroge les choix de Pierre pour préparer ce qui sera les supports vidéo des échanges en TDD. Acquiesçant et s'étonnant lorsque ça diffère de ce qu'il fait. Ce passage agit également comme offrant potentiellement d'autres options à Pierre via les interrogations de Jean-Yves.

La suite de l'extrait, (TP 116 à 129) va amener Jean-Yves à prendre position contre le « choix de Pierre ». Nous en proposons la retranscription.

115	C	Qu'est-ce que tu questionnes ?
116	JY	Moi ce qui me, ce que j'ai envie de voir c'est heu, quels sont les passages qu'elle a choisis elle
117	P	hum hum
118	JY	et quels sont les passages que tu as choisis toi.
119	P	hum hum.
120	JY	Parce que ça par rapport à ce qu'on fait nous c'est quelque chose de nouveau.
121	P	hum hum
122	JY	(passage inaudible) C'est le, nous on fait pas de choix. Enfin on en parlera après hein ?
123	P & C	Oui oui.
124	JY	Nous on ne passe, on ne parle que des, des choix des, des stagiaires parce que nous on considère qu'on doit partir avant tout mais presque uniquement de leurs préoccupations.
125	P	hun hun
126	JY	Et après dans le débriefing, de déborder sur d'autres choses et éventuellement sur éventuellement des choses à apprendre.
127	P	Alors c'est vrai que je pars quand même de des de
128	JY	Oui tout à fait
129	P	De leurs choix et ce que j'ai choisi vient heu, vient après. Bon il se trouve que chaque fois que je l'ai fait y'a quand même des... Heu les choix faits par les stagiaires et les choix que je fais, heu, coïncident assez largement.

Extrait verbatim 12 : ACC Pierre et Jean-Yves. TP (115-129)

D'abord qualifié de « *nouveau par rapport à ce qu'ils font* » (les référents EPS), il va signifier un choix clair pour les TD délocalisé du parcours EPS (124). Par l'emploi du pronom au pluriel, Jean-Yves convoque sa collègue référente EPS, dans l'échange pour appuyer la différence entre leur choix et celui de Pierre. Ils choisissent de partir « *uniquement de leurs préoccupations* » (celles des stagiaires) là où Pierre complète les extraits vidéo de la FSTG par un extrait de son choix. L'intérêt de l'ACC, pour remettre le métier en débat dans ses interstices les plus fins, se révèle très profitable pour Pierre ici. Alors qu'il avait précédemment affirmé à deux reprises « *c'est mon film* » (TP 103 & 105), la réaction négative de Jean-Yves « *nous on ne passe, on ne parle que des, des choix des, des stagiaires parce que nous on considère qu'on doit partir avant tout mais presque uniquement de leurs préoccupations* » (TP 124), va ébranler ces certitudes. Il va d'abord montrer qu'il tient compte de ce que veulent montrer les FSTG, « *je pars quand même de leur choix* » (TP 127-129) avant de produire une réponse remplie d'hésitations et de phrases interrompues, significatrices d'un conflit intrapsychique devant le conflit de

normes (Saujat, 2010) entre ses gestes habituels de formateur rompu à choisir les supports à partir de ses propres références et l'argument de Jean-Yves qui lui signifie un choix clair de conception de la trace filmée, exclusivement à partir des questions que se posent les stagiaires dans une situation de travail précise. La suite va continuer sa déstabilisation. Alors qu'il vient de changer complètement de dispositif et retrouve du pouvoir d'agir, les remarques de Jean-Yves viennent perturber tout son édifice. La suite de l'ACC ou nous accédons à la demande de Jean-Yves de « voir » ce qu'il se passe dans les échanges quand les FSTG regardent l'extrait choisi par Pierre va encore accentuer cette déstabilisation.

Nous contextualisons rapidement ce deuxième extrait avant de poursuivre.

Dans l'extrait vidéo sélectionné par Pierre, la FSTG est vue en train d'exercer son autorité après un geste brutal, visiblement récurrent, d'un élève de grande section de maternelle⁸⁰ sur d'autres. Le visionnage de ce passage lors du TDD met le groupe de FSTG mal à l'aise. Ce qui va déstabiliser Sandra mais également déstabiliser les autres, c'est moins l'exercice d'autorité de Sandra que le fait que justement ce soit cet extrait-là qui soit « choisi » par le formateur.

La situation de malaise à ce moment-là des échanges en TDD (les sourires ont disparu, les stagiaires n'osent pas se mettre à parler à la fin du visionnage de l'extrait) a la même origine pour les deux formateurs, même s'ils l'expriment différemment⁸¹:

Pour Jean-Yves, le « malaise » (TP 328) provient du fait que c'est un choix de Pierre qui arrive par surprise pour la stagiaire filmée « *Elles sont au courant de la possibilité d'avoir à voir des images comme ça ? C'est le le, les règles heu ?* » (TP 319)

La réponse de Pierre est hésitante « *oui ! Mais parce que, parce que je pense que euh, il (le silence) va durer tant que, tant qu'elle n'aura pas compris que j'ai pas un regard négatif sur euh, sur ça / et que je le montre pas parce que, parce c'est négatif, parce, et que je le montre plutôt parce que, pour montrer qu'elle a géré l'incident et que c'était important de le gérer* » (TP 329 / TP 331)

Jean-Yves insiste « *Ouais mais la question qui faut se poser c'est pourquoi elle, elle avait l'impression d'avoir aussi mal fait que ça ?* » (TP 348).

Pierre tente d'expliquer et de s'expliquer, voire de justifier les raisons de son choix, « *je je je, voilà, je cherche, je cherche comment poser les choses parce que je me rends compte que euh, qu'elle le vit mal. Qu'elle le vit mal alors que, alors que à la limite je, moi j'ai choisi plutôt le passage, pour euh, presque pour la mettre en valeur* » (TP 357).

⁸⁰ Elèves âgés de 5-6 ans.

⁸¹ ACC TP 319-357

La confrontation provoque un déplacement du questionnement.

La suite des échanges⁸² va donner l'occasion à Jean-Yves d'expliquer en détail qu'il procède autrement. Ce qui renforce le questionnement de Pierre qui témoigne d'une appropriation ou *a minima* d'un accord « *il faudrait sans doute revenir revenir dessus, revenir dessus et pas en rester comme je reste là sur euh, sur le fait que c'était bien de gérer l'incident mais après revenir à comment on l'a géré et comment on pourrait le gérer* » (TP 419). La formulation, à l'infinitif, traduit une généralisation de ce moyen d'aborder les éléments observés qui laisse penser qu'il pourrait le réinvestir dans d'autres contextes.

Toutefois Le désaccord et le scepticisme de Jean-Yves, déplace une fois encore l'échange. En effet Pierre justifie le malaise chez les stagiaires par « *l'attente de sa position* ». Il exprime ici que, pour les FSTG, il reste le garant de l'interprétation et par la même d'une « bonne pratique » même s'il semble le regretter (TP 331), cette possibilité de montrer, de donner son avis est une marque de ce qui est pour Pierre, à ce moment de l'intervention, son « vrai boulot » au sens de Bidet & Vatin soit, « les moments ou les aspects de son travail auquel on est attaché ». Les identifier peut « aider à documenter la dimension la plus intime du travail, en incitant à porter le regard sur ce qui vaut pour le travailleur dans son activité la plus concrète, telle qu'il l'accomplit ou souhaiterait l'accomplir : les aspects ou les moments perçus par lui comme utiles, méritant soin et attention » (2016, p. 21).

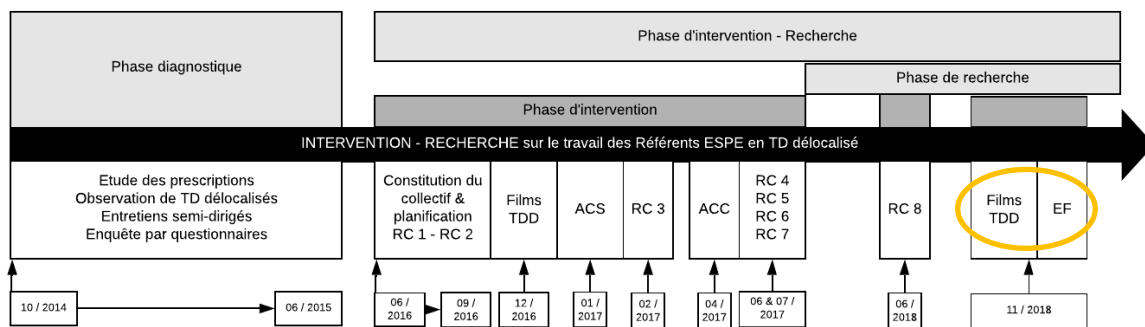
Instrumenter les échanges pour en faire des moments de formation.

La mise au jour de la méthode que Jean-Yves utilise pour contribuer à l'émergence de règles partagée entre les débutants et le référent constitue une sorte de situation d'apprentissage pour Pierre. C'est peut-être pour cela que la remarque finale de Pierre « *Non c'est vrai que moi c'est beaucoup, c'est moins cadré hein, c'est sûr* » (TP 303), peut s'analyser comme une prise de conscience supplémentaire de ce qu'il pourrait encore modifier dans sa manière de faire pour installer plus efficacement les échanges entre pairs. C'est pour cela que nous pensons que cette confrontation va déclencher une seconde voie de développement pour Pierre, non plus dans son activité de conception mais dans son activité de formateur.

Dans ces deux extraits, nous notons que la comparaison est un instrument du dialogue entre ces référents. En la mobilisant par le questionnement, elle se révèle un instrument de développement (Bonnemain, 2019).

⁸² TP 389 à 392 et TP 419.

1.4 Le développement de son activité de formateur au-delà du contexte du TDD



A l'issue du dernier TDD filmé⁸³, nous avons procédé à l'observation d'une situation de travail suivie un entretien de clôture. Dans le cas de Pierre, nous repérons deux points saillants de cette dernière journée. D'abord le choix qu'il nous propose pour la situation filmée. Plutôt qu'une situation d'échanges à partir d'extraits (qui était le format du dernier TDD filmé), Pierre nous invite à filmer un temps « *d'analyse de pratiques professionnelles* » (EF Pierre, TP 2) qui constitue une sorte « d'après » phase d'échanges du TDD.

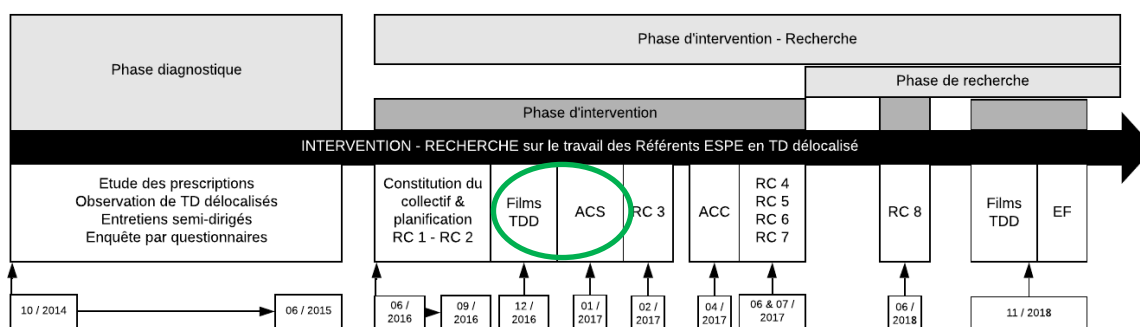
Ensuite, sa formulation d'une nouvelle difficulté nous semble tout à fait intéressante. « *Pour te dire pendant que tu installais, le le le truc, y a encore quelque chose qui me taraudait c'était quelle va être ma consigne ? Et depuis hier je cherche une réponse* » (TP 6). L'intérêt que nous voyons dans cette question qu'il se pose, somme toute banale, mais significative d'un changement, tant Pierre est un formateur expérimenté, c'est qu'elle illustre clairement comment son activité de formateur s'est déplacée au fil de l'intervention-recherche. « *En fait euh, ce que je veux euh c'est les amener à ce euh à à se prononcer sur des diapositives qui les interpellent mais sans que ma consigne induise ne serait-ce que de façon implicite que leur choix peut être interprété comme un jugement par ailleurs ou autre euh donc du coup je n'arrive pas à trouver les mots* » (TP 10).

La formulation de cette interrogation nous semble traduire comment, son activité se restructure et requestionne sa place en TDD et au-delà avec les FSTG. *A fortiori* parce que cette interrogation se déroule, non pas dans un TDD, tel qu'il est délimité par la prescription, mais au-delà au cœur de son activité de formateur. Dans un TD d'une UE de l'ESPE qu'il a modifié pour installer son TDD dans un continuum de formation. Et c'est dans ce TD qu'il s'interroge sur l'effet que peut avoir sa consigne sur le travail des stagiaires. C'est pour cela que nous parlons ici de développement de son pouvoir d'agir. Conforté par ce qu'il a vécu lors de l'I-R, il a transposé à un niveau supérieur, son activité

⁸³ Que nous ne décrivons pas ici mais, dans un souci de cohérence du document, dans un paragraphe spécifique de cette partie.

globale de formateur, les réponses entrevues dans son rôle de référent dans le dispositif de TDD.

2 Brigitte débordée par une dispute professionnelle en TDD



Pour pister le développement de Brigitte, la référente du parcours Espagnol, nous allons présenter un extrait de la retranscription de la phase d'échanges de son TDD puis faire un bref rappel de ce que nous avons montré dans la partie 4.⁸⁴

307	B	La question s'adresse à tout le monde !
308	Ad	parce que si chacun parle à son tour, "qu'est-ce que tu veux dire ? Tu veux corriger l'autre ?" alors "Tu le corriges", les autres "Qui est d'accord ?", "Tu es d'accord ?", mais tout le monde lève la main chacun son tour parce que sinon ils s'écoutent pas. C'est c'est c'est trop, c'est

323	A	leur dire de répéter, "si si si muy bien"! Ok t'as pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai
324	Ad	oui
325	A	j'ai démissionné "muy bien", euh "habla en espanol"
326	Ad	mais ce que je, mais y faut pas démissionner !
327	A	Non non mais à un moment donné, j'ai envie d'avancer, tu vois donc euh pfff
328	Ad	oui, oui, oui, mais il faut pas démissionner parce que
329	A	c'est
330	Ad	le souci c'est que tu dis, tu dis, euh "Il y a un petit débat entre eux c'est très bien". Bien sûr que c'est très bien ! Mais le problème, c'est que, les 2 qui sont en débat, ils sont, ils sont, ils sont contents, ils sont en train de débattre
331	A	mais si j'arriverais, je le ferai, euh, Angéline

⁸⁴ Nous avons inséré des liens hypertextes pour faciliter un retour rapide à la situation de référence, à plusieurs reprises dans la cinquième partie. Après l'utilisation de l'hyper lien, le raccourci clavier pour revenir au point de départ : alt+flèche vers la gauche. Dans le cas précis, la difficulté révélée et l'extrait non coupé sont situés dans la Partie 4. Chapitre 2. Accessibles avec les hyper-liens suivants : [paragraphe 1](#) et [2.4](#) et [annexe](#).

332	Ad	mais mais les autres
333	A	si j'arrivais, putain !
334	R, H, T	<i>rires provoqués par la grossièreté</i>
335	Ad	mais c'est pas, c'est pas de, mais A, Annie c'est c'est
336	B	Bon attendez ! attendez !
337	Ad	c'est pas, c'est pas du tout, non, est-ce que
338	B	attendez, attendez Angéline
339	Ad	non, juste, non
340	B	attendez, non, 2 secondes, non, 2 sec
341	Ad	laissez-moi, non
342	B	non, non
343	Ad	c'est pas grave
344	B	non,
345	Ad	c'est pas une critique Annie
346	B	non Angéline
347	Ad	Annie, c'est pas du tout une critique
348	A	je sais. ^α

Extrait verbatim 13 :TDD Espagnol- TP (307-308/ 323-348)

Rappel de la situation

C'est au moment où Annie témoigne de son incapacité à mettre en pratique les conseils de sa collègue « *Ok il a pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai, j'ai démissionné⁸⁵* » (TD Espagnol, TP 325) que la réponse d'Angéline fuse en direction d'Annie : « *mais y faut pas démissionner !* » (TP 326) et va provoquer l'aveu d'impuissance de cette dernière face à son incapacité à installer un cadre de travail organisé et partagé : « *Mais si j'y arrivais je le ferais putain⁸⁶ !* » (TP 333). Brigitte va tenter, à six reprises (TP 336-338-340-342-344-346) mais en vain, de mettre fin à cet échange qui s'est brusquement tendu entre les deux professeures stagiaires. Sans aller plus loin dans la description, c'est l'impossibilité d'arrêter Angéline qui va représenter la difficulté sur laquelle Brigitte revient lors de l'autoconfrontation simple.

Nous avons souhaité proposer l'échange vif entre Annie (A) et Angéline (Ad) dans son intégralité et y joindre ce qui a lancé cet échange, la relance de Brigitte (B) en 307 « la question s'adresse à tout le monde » car elle y fera référence comme un aspect important de compréhension de la situation.

Lors de l'ACS

Cette difficulté apparaît quand Brigitte est face à l'extrait qui va la questionner sur son absence de directivité dans la phase d'échanges⁸⁷. A l'écran, elle revoit comment lorsqu'elle l'y invite, Annie se lance dans un commentaire sur la séance qu'elle vient de terminer avec ses élèves. Brigitte demande alors aux autres professeurs stagiaires de

⁸⁵ Démissionner a ici un sens second : renoncer à le faire.

⁸⁶ Putain n'est pas adressé à l'autre FSTG mais l'expression frustrée d'un aveu d'impuissance

⁸⁷ ACS Brigitte TP 161 à 171

réagir, Angéline se lance dans la critique de ce qu'elle a observé. Brigitte va signifier à plusieurs reprises son insatisfaction face à cet enchaînement qu'elle a pourtant conçu. Le visionnage de cet épisode lors de l'ACS l'a considérablement affectée. Il a également permis l'émergence d'un dilemme qu'elle a dû trancher dans l'immédiateté de la situation et sur lequel elle est longuement revenue :

- Devait-elle accepter un débat de métier qui fragilisait Annie, la FSTG qui avait accepté de s'exposer ?
- Ou intervenir en stoppant les échanges entre Annie et Angelina alors que la finalité du TDD se situe justement dans l'instauration de débats professionnels ?

2.1 L'identification d'un double développement de son activité

L'activité de Brigitte tout au long de l'ACS l'a conduite à exprimer des constats sans appel au fur et à mesure qu'elle se voyait agir. Nous proposons un court extrait de retranscription de l'ACS. Son analyse nous permet de mettre en évidence deux développements différents de son activité :

116	B	Alors moi déjà, dans l'idéal je ne ferais pas un TD délocalisé à chaud.
117	C	D'accord.
118	B	Dans l'idéal. Et et pour, pour tout le monde d'ailleurs. Euh, parce que je pense que, que c'est difficile de réagir à chaud. Qui a encore beaucoup d'émotion et de, hun, et que je et qui a pas assez de recul par rapport à ce qui a été vécu. Donc moi dans l'idéal, si vraiment les moyens étaient, voilà dans l'idéal ! Ce serait pas à chaud. Voilà, première des choses. Euh, maintenant partir sur euh, partir sur d'autres alternatives, je sais pas
119	C	d'autres alternatives ?
120	B	Oui, oui oui. Euh,, c'est certainement possible mais ... Ce qui m'embête c'est que j'ai pas envie que l'on parle à la place d'Annie.
121	C	D'accord.
122	B	Et que euh, que l'on, fin de celle qui a pris le risque qui qui s'est mise en déjà là, même si c'est un danger relatif euh, ... En fait j'ai j'ai envie qu'elle dise ce qu'elle peut dire. Surtout au début et que l'on puisse réagir, enfin réagir, intervenir à partir de ce qu'elle est capable de, ce qu'elle s'autorise ou qu'elle est capable ou qu'elle euh, est en mesure de dire à ce moment-là. Et, et qu'on puisse intervenir à partir de là. Euh, ... (soupir) Y y n'empêche qu'après je je j'ai fait une connerie je peux le dire même si on est filmés et tout. (rire C) Je peux le dire ! Mais euh, d'emblée j'ai j'ai envie que ce soit elle et qu'on parte de ce qu'elle veut bien donner à voir au début. Et qu'après on arrive à à aller plus loin oui mais voilà. Que ce soit pas dans la brutalité que ce soit pas dans le forceps, que ce soit pas dans le... (soupir et signe pour stopper)
123	C	Ok. Donc finalement, c'est quelque chose que tu répètes. Chaque fois que tu fais un TD comme ça.
124	B	oui

Extrait verbatim 14 : ACS de Brigitte. (TP 116-124)

Un développement ordinaire de son activité depuis la mise en place de la réforme

Brigitte a effectué des TDD depuis la mise en place de la réforme deux années plus tôt. Ce TDD, filmé au moment où l'IR débute, en 2016, n'est donc pas le premier qu'elle

organise. Et, elle confirme les propos du chercheur (TP 124), quand il lui demande si elle les organise « *à chaque fois comme ça* » (TP, 123). Mais sans être réellement satisfaite « *Alors moi, déjà, dans l'idéal, je ne ferais pas un TD délocalisé à chaud* ». Elle a donc identifié des voies de transformation mais « *partir sur d'autres alternatives, je sais pas* ». Elle ne voit pas comment y parvenir. Ce développement ordinaire semble limité mais elle n'indiquera que plus tard par quoi « *moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle* » (TP 207). Nous identifions le fait de d'aménager un dispositif connu⁸⁸, avec une dimension collective, et de « rester collée » à la prescription comme des organisateurs d'un développement ordinaire de son activité, en amont de l'I-R.

Des marques du démarrage d'un développement provoqué de l'activité de Brigitte

Dans cet extrait d'ACS, elle justifie une difficulté qui produit son insatisfaction : « *Ce qui m'embête c'est que j'ai pas envie que l'on parle à la place d'Annie* » (TP 120). Cette difficulté est récente. C'est une conséquence de cette prescription qui oblige de réunir un collectif. Elle se révèle brutalement à elle avec l'émergence du dilemme que l'observation de la situation vient de lui révéler et qu'elle va exprimer un peu plus tard dans l'ACS⁸⁹.

Elle le fera dans un propos « difficile à dire » pour Brigitte (Bournel-Bosson, 2006, p. 33). Les nombreuses hésitations, les phrases inachevées, les répétitions, les silences en sont autant de traces, de marques d'un auto-mouvement. Ce difficile à dire est issu du dialogue intérieur de Brigitte face au dilemme qu'elle rencontre. Il illustre une activité, non plus univoque mais « polyphonique, à l'intersection de différentes voix (mais aussi voies), elle devient matière à penser par ceux-là même qui en sont les interprètes. » (*idem*). La révélation de « *la contradiction* » qui anime Brigitte entre la consigne qu'elle donne « *je leur laisse la parole* » (TP 161) et le fait qu'elle va « *obligatoirement* » exposer Annie dans ces échanges affecte profondément cette formatrice. Elle est illustrée par l'usage répété de pronoms la désignant comme responsable du conflit « *ça m'interroge / mon absence de directivité / pour moi / je me dis* » (TP171). Une autre forme d'auto-affectation est révélée par le changement de registre langagier « *ma grande / c'est ch chasse gardée, ça / en tout cas pas sur ce ton* » où l'expression de Brigitte quitte le registre professionnel révélant une impuissance, un énervement « *ça me crispe* ». Plusieurs tours de parole après le début de l'ACS, Brigitte va resignifier cette contradiction. Ce qui avait un caractère d'évidence jusqu'à ce jour, son positionnement dans un échange à la suite d'une visite conseil, devient une interrogation « *La question et la question que je me suis posée après c'était celle de mon positionnement* » (TP 161). Un peu plus loin, « *la question c'est pourquoi... Là... je ne suis pas intervenue ?* » Non seulement elle « *n'avait pas envie* » que les difficultés d'Annie soient « *pointées* » par les autres mais elle « *voulait que*

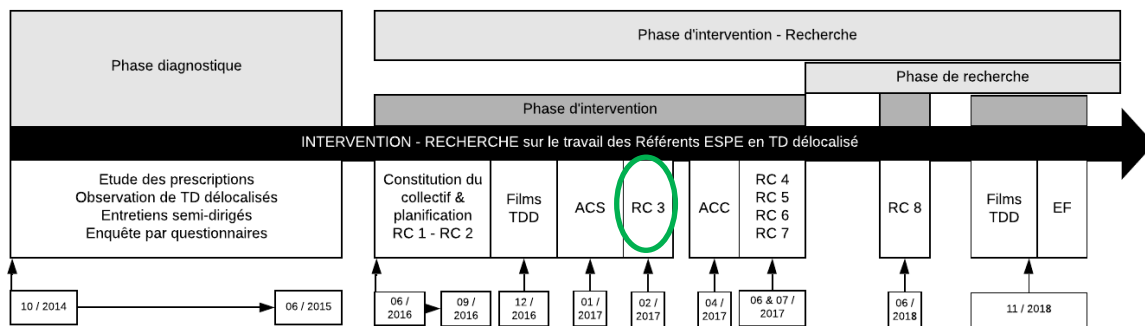
⁸⁸ La visite conseil

⁸⁹ Pour une lecture intégrale : ACS de Brigitte : [TP 158 à 175](#).

ça vienne d'elle » (Annie). Et pour cela Brigitte avait « envie de laisser du temps à Annie ». Pourtant elle n'a pas « le sentiment d'être en retrait » et elle rajoute « y avait un fil [...] j'avais le sentiment moi d'être cohérente dans ce que je faisais ». En se réappropriant cette question de positionnement, elle va la faire revivre, lui trouver de nouvelles significations et de nouvelles justifications (sentiment de cohérence). Par ailleurs, les nombreux changements des temps verbaux du présent au passé (TP 165) indiquent qu'elle passe d'un espace-temps à un autre. Cette possibilité offerte par l'autoconfrontation, comme « expérience vécue d'une expérience vécue » (Vygotski, 1934/1997) « n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future » (Clot & al, 2000, p. 6).

Ces marques d'auto-affectation, nous permettent d'identifier le conflit intrapsychique qui l'anime (Vygotski, 2014) et vient s'ajouter aux nombreuses marques qui témoignent d'un développement potentiel provoqué celui-là de l'activité de Brigitte lors de l'ACS.

2.2 L'exposition aux pairs comme ressource pour une nouvelle efficacité



Le rassemblement du collectif (RC3) situé peu de temps après les ACS, va être l'opportunité pour Brigitte de partager son questionnement sur son positionnement dans les échanges en TDD. Elle a saisi l'opportunité de s'exposer ce qui a produit un double effet :

D'abord, la dépersonnalisation de sa « difficulté » : Son « cas » a été mobilisé par le collectif comme en atteste le fait qu'il occupe les échanges du TP 351 au TP 1468. Le dilemme identifié par Brigitte entre favoriser une controverse entre pairs et protéger le FSTG qui s'expose a été « récupéré » par le collectif de référents 8 comme une question centrale. Mais ce n'est pas notre objet ici nous y reviendrons.

Ensuite, concernant Brigitte, ce qui a été important pour son développement c'est que les autres référents identifient une véritable situation d'échanges professionnels entre les débutants dans son TDD. Nous contextualisons brièvement le passage support. Peu de temps après la controverse entre Annie et Angelina, un autre échange beaucoup plus apaisé va se dérouler entre Hélène, la troisième FSTG et Annie qui a fait la séance. Cet

échange a permis à Brigitte et aux autres référents, de s'accorder sur ce que pouvait être un véritable échange entre pairs liées à des préoccupations de début de carrière et quel rôle il pouvait jouer dans cette situation⁹⁰. Nous pensons que l'identification de ce rôle a favorisé le développement de Brigitte. Loin de la situation qui l'a affectée et en partant de l'expression d'un constat fait par une FSTG observatrice dans l'extrait visionné (Hélène) « *Et pourtant à un moment donné tu as eu le silence* » (TP 1006), Jean-Yves repère qu'Hélène a exposé à Annie comment elle a identifié cette réussite « *tu as eu le silence quand tu as fait ça*⁹¹ ». Il complète son propos par la question qu'Annie a immédiatement adressé à Hélène « *Mais je sais pas heu, heu, quand c'est qui faut donner la consigne quand c'est qui faut donner les papiers, quand, et là j'ai besoin de de* » (TP 1008) et il ajoute immédiatement son point de vue sur le rôle du référent dans ce dialogue « *elles se la construisent toute seule la solution et je pense que là notre rôle c'est de guider, un travail de guidage hein, vers ce qui peut constituer* ». Ce qui fera formuler à Jean-Yves un plus bas (TP 1018) un but au TDD. « *Et c'est bien précis et je crois qui peuvent sortir de là en ayant tous, non seulement travaillé ensemble mais appris, quelque chose* ». Brigitte ajoutera qu'elle n'a pas fait cela « *Alors que moi je vais l'embarquer sur la question du sens* » (TP 1021). Le dialogue se poursuit autour de la réflexion de Brigitte et de la difficulté à faire le bon choix dans l'immédiateté des échanges (TP 1022). 10 TP plus loin, Jean-Yves complètera sa perception du rôle des formateurs dans les échanges. « *Après on peut peut-être aussi heu, avec le tuteur, partager le rôle de, de la montée en généralisation. Là, la première elle a donné une hypothèse, cette hypothèse elle a marché dans la situation. Peut-être que cette hypothèse si on, nous on a les pouvoirs, le pouvoir de de dire que c'est une règle, ça m'embête de parler de règle mais enfin, c'est un geste qui peut marcher pour plein d'autres situations donc on peut se l'approprier en tant que tel. Et du coup notre rôle, il est plus, enfin il est plus explicite.* » (TP 1032).

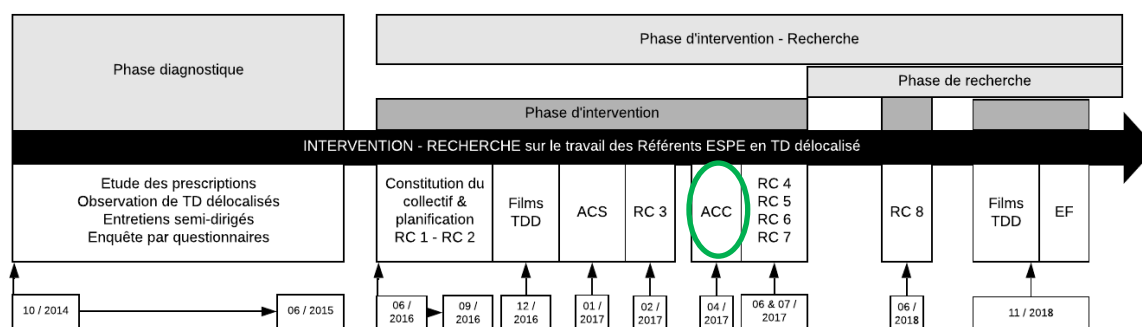
Nous pensons que ce type d'échanges a de multiples avantages. Il déplace la réflexion que chacun avait jusque-là du « comment organiser un TDD ? » aux effets de leur action pendant le TDD. Il engage un débat entre gens de métier à partir duquel va se construire du savoir interpersonnel sur le métier de référent. Il construit une relation d'échanges entre les formateurs qui sont tous en recherche d'efficacité sans jugement ni point de vue dogmatique. Nous pensons que l'effet produit par l'exposition de Brigitte a joué un rôle sur tous les référents. Pour Brigitte, il a aussi eu un effet déclencheur sur son développement. Car non seulement il lui a permis de relativiser l'affect qui l'avait envahi lors de l'ACS, où elle avait un jugement extrêmement sévère sur son action, mais aussi pu se rendre compte que sa difficulté n'était pas individuelle mais partagée. Ce type d'échanges donne un exemple qui illustre la forme de la mobilisation des ressources

⁹⁰ TP 1006-1022 + 1032

⁹¹ Le « ça » est un geste pédagogique d'Annie, repéré par Hélène, au moment de la passation des consignes et qui lui a permis d'obtenir le silence dans sa classe à ce moment-là. Ce repérage d'un geste de métier précis dans la pratique de sa collègue a été identifié comme une micro-situation favorable au développement de la professionnalité des FSTG par les référents.

psychosociales (Van Belleguem et al, 2013) au sein du collectif et comment celles-ci contribuent à la reprise du pouvoir d’agir des référents mais également à l’établissement des normes sociales au sein de ce collectif.

2.3 L’émergence d’une question de métier



Dans cet extrait d’autoconfrontation croisée⁹², Brigitte et Julien vont revenir sur l’impossibilité d’intervenir de Brigitte qui s’est révélée lors de l’ACC et que nous avons présenté au début de cette étude de cas.

Brigitte revit « *le difficile à dire* » de l’ACS comme l’atteste les hésitations et le lexique employé, marqueurs d’un fort malaise « *je je je, j’étais très très très mal à l’aise* » (TP 220) qui va plus loin que dans l’ACS « *c’est pour ça que le sourire devient si insistant parce que plus je souris plus c’est ma détresse qui s’affiche* ». Ces marques d’auto-affectation et de conflit intrapsychique montrent que non seulement cette question n’est pas encore résolue. Plus encore, le développement entrevu lors de l’autoconfrontation simple n’est pas un mouvement linéaire et il peut s’accompagner de retours en arrière. À plusieurs reprises, elle s’efforce de partager cette détresse « *tu vois ?* » (TP 220, 222) allant jusqu’à réinterroger les raisons qui l’ont empêché d’intervenir « *alors est ce que j’aurais dû l’arrêter ? Est-ce que j’aurais dû dire "Non Angéline" ?* » et en signifiant qu’elle en avait, malgré tout, les ressources « *et là en plus quand je change de ton euh, je peux te dire que je passe facilement du sourire [...] à la froideur totale très calme mais qui scie !* ». Du coup, elle revit une fois encore l’expérience vécue mais cette fois en introduisant une alternative « *j’aurais pu très bien être, devenir d’un coup très froide et dire "Stop !" ?* » et envisage de nouveaux compromis pour surmonter sa difficulté.

Ce partage du questionnement va initier un déplacement du dilemme identifié dans l’ACS, en réinterrogeant les termes problématiques de la prescription « *comment maintenir la communication et la participation de tous ? Comment ce lieu pouvait être un échange pour tous ? Je ne sais pas.* » (TP 224).

Cette question partagée du « comment » est une question de métier bien connue de ces formateurs expérimentés : Comment co-construire un milieu d’apprentissage où le travail

⁹² ACC, 220-241.

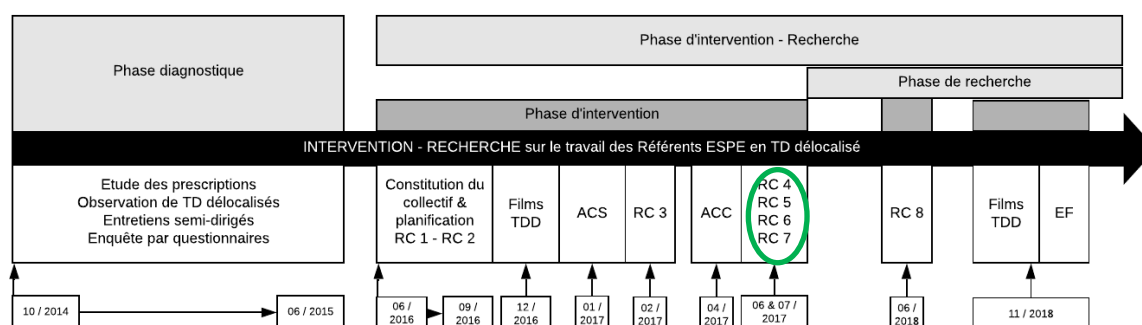
de tous permet à chacun de progresser et réciproquement ? Pourtant, dans ce contexte, c'est bien cette question que Brigitte adresse à Julien sans en avoir la réponse mais dont elle mesure maintenant l'importance, « l'enjeu ».

L'intervention de Julien (TP 227) va partager en deux questions plus génériques ce que recouvre le conflit entre Angéline et Annie :

- Une « question irrésolue » de formateur « *Mais est-ce que finalement y faudrait aussi pas des recettes ?* » (TP 229) sur laquelle « on a quelque chose dans notre posture de formateur qui dit « *Faut pas faire comme ça, parce qu'en fait c'est pas comme ça qu'on arrive à ?* ».
- Une question sur « *deux styles éducatifs* » correspondant à « *deux modèles d'enseignants* » qui circulent dans la dimension transpersonnelle du métier au sein du genre professionnel enseignant (Clot, 2008, p. 260).

Finalement la question « de métier » qui se pose maintenant entre ces deux formateurs consiste à savoir « comment en tant que formateur faire cohabiter l'expression de cette pluralité des manières de faire et de penser le métier de manière qu'elle s'inscrive dans un genre de métier où chacun puisse trouver son style efficient ? » (Clot & Faïta, 2000).

2.4 Brigitte s'engage dans une perspective de reconception



La première année universitaire d'intervention se termine par deux journées de travaux du collectif. Le positionnement de Brigitte a évolué comme le confirme ces deux extraits suivants qui font écho à des propos tenus lors de l'ACS.

Dans ce premier extrait, le changement de lexique pour interroger la collaboration référents-tuteurs est notable. Le « *difficile à dire* » lors de l'ACS, encore présent en RC3, a disparu. Le propos est plus fluide et moins chargé d'affects.

95	B	Non moi, les questions que je me pose c'est des questions de complémentarité. Avec le tuteur. Je crois, je crois que moi, j'ai, j'ai, je n'ai toujours pas compris euh, quelle était la spécificité du tuteur et quelle était la spécificité, en quoi, parce que, lorsqu'on va observer sur le terrain effectivement on est sur des gestes de métiers, sur des compétences, sur du terrain, et donc, lorsqu'on intervient,
96	J	hun, hun

97	B	on intervient sur du terrain. Mais en quoi est-on complémentaire au niveau de nos missions à ce moment-là ? Tu vois ?
----	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 15 : Retour collectif RC4 (30/06 AM). (TP 95-97).

Lors de l'ACS, pour justifier l'absence de travail en amont avec le tuteur, elle se disait « *bien en peine de lui dire* » ce qu'était un TD délocalisé. D'ailleurs elle désignait le TD délocalisé comme un « *truc* » (ACS, TP 203). Elle répète ici « *n'avoir toujours pas compris* » (TP 95), mais le champ de l'incompréhension se réduit, ce n'est plus le TD délocalisé mais la spécificité du rôle du tuteur dans le TDD qu'elle évoque ici.

L'apaisement se confirme par une recherche lexicale sur les mots employés par Brigitte. En ACS, elle a employé le radical « *diffic* » 10 fois en 1 heure. Elle ne l'a employé que deux fois dans les 14 heures de travail de juin et juillet.

Un renversement de point de vue sur la prescription

L'extrait suivant, tiré du retour au collectif RC6, montre une très nette évolution dans le rapport que Brigitte entretient avec le TDD. Elle va même se retrouver à défendre la prescription dans ses dimensions peu opérationnelles

336	M	Chacun fait un dispositif, invente, crée, avec des choses riches différentes et variées mais nulle part, je suis en train de relire la fiche technique là, ici, nulle part on nous dit clairement ce qu'est un TD délocalisé, dans le sens où il a été conçu, quels sont les savoirs, et euh, on nous dit euh, euh, "Ces temps de travail permettent des échanges concrets entre étudiants et/ou FSTG, tuteurs et formateurs" ça franchement on a pas besoin d'aller à (inaudible) sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives." En fait c'est, ça veut pas dire grand-chose, dans, dans l'idée "problématique professionnalisante" moi je vois pas ce que c'est ça. On se réfère à quoi finalement ? On se réfère sur, quel type ? Qu'est-ce qu'on doit y faire concrètement ? Euh, Pour que ça soit un élément de
337	JY	Moi je trouve ça bien, que ce soit pas spécifié
338	B	Qu'est-ce qu'on a envie d'y faire

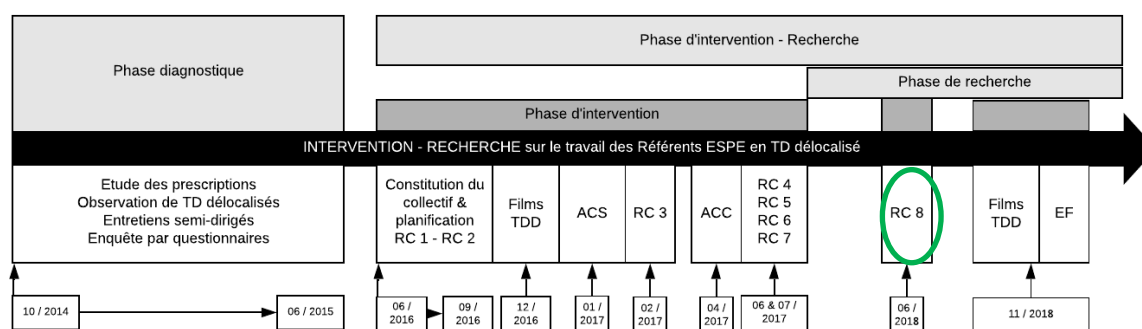
Extrait verbatim 16 : Retour collectif RC6 (03/07 AM). (TP 336-338).

Lors de l'ACS, elle qualifiait la prescription du tutorat mixte de « *propagande* ». Maintenant, dans les échanges en RC6 face à Malek (TP 336) qui regrette une prescription « *peu opératoire* » à partir de laquelle il ne sait pas à quoi « *se référer* », Brigitte emboîte le pas de Jean-Yves en trouvant bien de faire avec « *ce qu'on a envie d'y faire* » (TP 338).

Ce que les propos de Brigitte nous révèlent, c'est qu'au fur et à mesure qu'elle s'immerge dans l'intervention, elle produit une nouvelle activité où elle semble gagner en efficacité dans son travail. Elle s'écarte de la prescription, de manière propulsive pour le dire comme Canguilhem, et s'empare des idées qui circulent lors des échanges dans le collectif d'intervention pour reconcevoir, dans l'usage (Béguin, 2007), un TD délocalisé au service de l'entrée dans le métier des stagiaires. Sans pour autant reproduire le TD d'un autre référent. « *J'ai bien envie de, de travailler à partir des trinômes mémoire puisque sur des problématiques communes, par trinômes et essayer de conserver ces trinômes pour le TD délocalisé euh, filmer* », qu'elle reprendra un peu plus tard. En cherchant « *comment faire évoluer* » (TP 640) en « *faisant travailler des trinômes qui ont la même problématique* »

(TP, 642), elle s'oriente vers de nouveaux buts (Miossec, 2011). L'emploi dans cette perspective d'un lexique positif « *j'ai envie de, j'aimerais bien* » (TP 110, 640, 642) s'accompagne de l'utilisation d'autres instruments pour tenter d'approcher le travail des stagiaires par l'intermédiaire de la vidéo « *filmer* » (TP 110). Elle modifie également le critère de constitution du collectif de pairs avec des perspectives pédagogiques « *qui ont la même problématique et puis après je me disais mais est-ce que c'est euh, tellement porteur d'avoir un trinôme homogène au niveau des préoccupations tu vois est-ce qui vaut mieux pas au contraire qui soit hétérogène. Tu vois immédiatement ça commençait à tourner* » (TP 642). Elle adresse ce questionnement aux autres référents « *tu vois ?* » comme elle leur a adressé ses difficultés en janvier.

2.5 Un renversement complet de ses cours à l'ESPE



Tout au long de l'intervention, dans les échanges, c'est la dissymétrie des statuts des professeurs stagiaires lors du temps d'observation, où l'un enseigne sous le regard des autres, qui a été un organisateur du développement de l'activité de Brigitte et l'a amenée à réviser totalement sa manière d'organiser ces TDD⁹³. L'activité de reconception de Brigitte s'est organisée autour de ce changement de but : ne plus vivre et faire revivre cette dissymétrie « d'exposition » entre les stagiaires. La reconception que l'on a pu pister tout au long de l'intervention s'est accompagnée d'une transformation de son positionnement au sein du collectif d'intervention. Lors du premier retour au collectif post ACS, le RC3, son affectation face à la difficulté qu'elle rencontrait a rassemblé le collectif autour de ses difficultés. Les nouvelles actions initiées par Brigitte dans son changement d'activité ont produit d'autres effets. L'un des plus importants concerne la nouvelle efficacité qu'elle identifie dans ce dispositif comme moyen d'apprentissage efficace auprès des stagiaires. « *C'est juste que c'est "Euréka ! Je, je le touche du doigt"* » (TP 115). Et les échanges entre référents soulignent une convergence dans cette adhésion au TDD comme le dit Véronique qui rajoute « *qu'on attend tous ça finalement en TDD. On attend ce dé clic* » comme l'illustre l'extrait entre les TP 107 et 127.

⁹³ (Retour au collectif 06/2018, TP 1035-1054)

La toute nouvelle *fascination* de Brigitte pour l'effet produit par les TD délocalisés sur l'apprentissage des stagiaires (TP 107 à 117) montre un déplacement spectaculaire de son opinion du dispositif. Au-delà d'une révélation « *je n'étais pas consciente que j'étais sur quelque, sur quelque chose de très descendant* » (TP 128), ce que Brigitte révèle c'est que le changement qu'elle opère lui demande également un changement de méthode personnelle dans sa préparation « *au début je leur demandais de m'envoyer leur truc⁹⁴ etc. Je bossais dessus puis après je me suis dit "bon lâche, lâche c'est, de tout façon tu peux pas, tu peux pas tout faire, lâche" (TP 142)* qui démontre que dans cette reconception du TD délocalisé, le travail réalisé par Brigitte est une remise en question complète de son métier de formateur « *je me suis dit "l'autre côté aussi est à est à remettre en question et à travailler, quoi !" Y a pas de raison que les déclics se fassent là et pas ailleurs* » (TP 148). Nous l'avons montré, le développement de l'activité de Brigitte s'est d'abord construit autour de sa détermination à « *partager* » l'exposition entre les stagiaires.

Un second organisateur a été consécutif du premier, c'est l'effet « *déclit* » produit par cette confrontation de tous les acteurs à la réalité du travail en TD délocalisé. Il a conduit Brigitte à ramener ce réel du travail dans son enseignement au quotidien à l'ESPE et à transformer totalement sa préparation des cours et l'espace qu'elle donne aux stagiaires. Ce qui a produit « *une dynamique de groupe comme je n'ai jamais connu* » (TP 142).

Nous ne l'avons pas décrit ici mais le dispositif TDD de Brigitte que nous filmions en fin d'intervention a fortement changé. Pour une question de rédaction nous avons choisi de le présenter avec les autres dispositifs étudiés en clôture de l'IR.

Brigitte, a *renversé* sa manière de former. Les changements qu'elle a opérés correspondent à une transformation significative de sa façon de préparer les stagiaires. En ramenant des situations réelles de travail en formation plutôt que de préparer des séances en appui sur des attendus théoriques, didactiques et institutionnel. Ce qui va conduire Malek à témoigner (TP 149) que le métier de formateur, lorsqu'il s'appuie sur l'analyse du travail, n'est pas identique à celui d'un enseignant dans sa classe et qu'il n'y est pas préparé. « *Moi personnellement, je suis rentré dans le métier de formateur en essayant les recettes de prof en formation. Comme tu dis là euh, j'ai travaillé, j'ai pris les documents etc.* » que « *personne nous as formé à être formateur, c'est, à un moment donné on, on a transposé à peu près ce qu'on faisait en classe, on a bricolé etc...* » Dans ce dispositif du TDD au cœur de ce que vivent des stagiaires en alternance « *On s'aperçoit avec ce TD délocalisé ben que ouais les recettes sont pas les mêmes* ».

La réaction de Brigitte « *voilà, il est là le problème* » (TP 150) indique qu'en plus de se saisir de moyens de changer, elle a également identifié des causes à ses difficultés.

L'extrait suivant illustre une condition supplémentaire d'une transformation possible, l'organisation d'un milieu de travail qui permet cette possibilité.

⁹⁴ Le montage vidéo que les FSTG font pour préparer dans le cadre des « nouveaux » TDD que Brigitte met en place.

201	B	Et ça enfin moi je trouve que c'est le jour et la nuit avec ce que je faisais avant.
202	M	Ouais mais c'est parce que tu fais le lien entre le TD délocalisé et les autres TD dont tu as la charge. Et avec la chance d'avoir les étudiants, les stagiaires dans les deux situations. Par exemple moi j'ai les PCL en histoire-géographie, je suis référent mais je les ai pas en cours.
203	B	Eh oui bien sûr.
204	M	Donc tout temps est envolé ! Ça veut dire que si je veux travailler avec eux sur ce qu'on a vu en TD je le fais sur les temps qui ne sont pas des temps identifiés dans la formation.
205	B	Oui mais moi je parlais pas de rebondir des TD. C'est pas forcément de, je vais prendre ce qui a dans un TD pour, c'est autre chose. Mais c'est ce que j'ai appris dans mon TD qui me le fais construire différemment. Les UE je les ai construites complètement différemment par rapport à l'an dernier par exemple.

Extrait verbatim 17 : Retour collectif RC8 (06/2018, AM). (TP 201-232).

3 Ce que nous révèlent les cas de Pierre et Brigitte

Les cas de Pierre et Brigitte, au sens de Passeron et Revel, offrent « l'exploration et l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation [...] pour en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions seront réutilisables » (Passeron & Revel, 2005, p. 9). C'est ce que nous allons modestement tenter de faire dans cette synthèse.

Le constat d'un pouvoir d'agir réduit révélé en ACS

Pierre et Brigitte sont tous les deux dans une activité, dont on peut dire sans trop s'aventurer qu'elle ne leur offre pas un pouvoir d'agir avec un rayon d'action de grande ampleur. Ils s'appuient tous les deux sur d'anciennes pratiques qu'ils adaptent pour avoir une efficacité malgré tout... En début d'intervention-recherche, l'ACS va leur servir de révélateur.

Pierre, en amont de l'intervention, a trouvé un compromis pour réaliser ces TDD à moindre coût. Il mobilise son réseau de formateurs pour montrer le métier aux débutants. Son entrée dans l'intervention, couplée à un hasard, l'indisponibilité des PEMF qui aurait dû le recevoir, va être l'opportunité pour lui de se rendre compte d'une certaine inefficacité auprès des FSTG dans le dispositif.

Brigitte montre des empêchements à agir qui proviennent d'une conception des TDD « collée » à la prescription⁹⁵ et qu'elle a impensée. Cette situation a été sa première solution pour faire face aux urgences de faire coûte que coûte. Elle a écarté de sa réflexion les considérations formatrices qui habituellement pilotent le travail des formateurs expérimentés, submergée par les considérations d'organisation. Nous trouvons une piste d'argumentation supplémentaire, qui confirme cette hypothèse, par l'identification des organisateurs de son développement ordinaire si peu opératoires que sa manière de concevoir les TDD avait très peu, voire pas, évolué. Avant de s'engager dans l'intervention,

⁹⁵ Partie 4, chapitre 2.1.1

elle a conçu ses TDD comme des « trucs » quelle ne comprenais pas et qu'elle n'expliquait pas aux tuteurs. Cette situation a logiquement engendré des difficultés et dilemmes qui ont émergé lors de cette ACS.

L'ACS a servi de déclencheur au développement de leur activité. Pour Pierre à partir de son activité de conception. Pour Brigitte à partir de son activité de formatrice pendant la phase d'échanges. Mais dans les deux cas, un élément a été déclencheur :

- Pour Pierre c'est la révélation d'une activité contre-productive quand il utilise la vidéo dont il repère immédiatement l'effet et les causes. A ce moment-là, il identifie deux difficultés dont il doit se départir et qui vont constituer autant d'organismes de son développement.
- Pour Brigitte, c'est la controverse entre Annie et Angelina qu'elle ne parvient pas à stopper et qui va à l'encontre de ses conceptions de son travail de formatrice.

Cet élément déclencheur, que nous avons nommé difficulté ou dilemme dans un cas ou l'autre va progressivement se transformer au fil de l'intervention en une source et une ressource du développement. Une source par la volonté de dépasser cette difficulté puisque l'intervention-recherche leur en offre la possibilité. Une ressource puisque surmonter la difficulté s'est avéré un nouveau but, que Pierre et Brigitte ont atteint en allant aller puiser dans les ressources qu'offre le collectif de l'intervention : des moyens de les dépasser.

Le changement d'instrument pour l'observation agi comme un instrument à double effet :

Pierre et Brigitte vont changer « d'instrument » pour nourrir leurs échanges. L'un comme l'autre ne passent plus par l'exposition-observation directe d'un sujet, expert ou novice. Ils utilisent dorénavant la vidéo. Mais ce changement n'est pas simplement un changement d'instrument. Nous pensons qu'il recèle plus que cela et qu'il a un double effet :

- Son utilisation ne peut se résumer à un simple changement de formule de TDD. C'est un changement radical de conception du rôle de référent. L'usage de la vidéo donne un autre sens et un autre statut à l'observation par son potentiel d' « étayage par la modélisation (qui) favorise une meilleure compréhension par les formés de la complexité des savoir-faire enseignants et une plus grande compétence ou habileté à analyser leur propre activité. » (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 148).
- Son usage va contribuer à « décoller » Brigitte de la prescription et faire envisager à Pierre un horizon vers de nouveaux possibles. Non pas en découvrant son usage, il l'utilisait déjà, mais comme un « travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action » (Clot & al, 2000).

L'intervention recherche a offert des situations favorables pour provoquer le développement de ces deux référents.

Bien qu'il ne se débute pas par la même activité, nous venons de le voir, le développement de l'activité de Pierre et celui de Brigitte ont été provoqués par des phases de l'intervention.

Dans les deux cas, l'ACS agit comme un déclencheur. Nous l'avons vu, Brigitte en étant submergée par ses affects et Pierre face au constat de ses difficultés, tous les deux mobilisent cette activité seconde.

Bien que son origine soit intuitive, la place de la RC3, entre les deux phases d'intervention a produit un effet sur les deux référents. Nous ne sommes pas en mesure de dire si le développement aurait été différent sans cette phase mais il est incontestable que quelque chose s'y produit, probablement l'utilisation d'une dimension psychosociale de l'activité comme ressource pour tous et chacun. Peut-être est-elle favorable aux conflits socio-cognitifs dans ce groupe de pairs et dans la ZDP, au moins de deux de ses participants.

L'ACC, plutôt dans le cas de Pierre, dans sa confrontation avec Jean-Yves, a permis le second développement de l'activité de Pierre. Son activité de formateur. Nous avons vu que dans l'extrait d'ACC, la comparaison entre les deux référents a servi d'instrument du développement (Bonnemain, 2019).

Une évolution de l'usage du genre professionnel

Concernant Brigitte, nous estimons que dans la difficulté elle a d'abord eu besoin de faire un usage débutant de son genre professionnel. (Laurent-Marsero, 2014; Saujat & Serres, 2015) centré sur des préoccupations de concrétisation des actions avant d'en envisager les effets.

Enfin sur la durée de l'intervention-recherche, la transformation en deux étapes du dispositif TDD de Pierre, comme celle de Brigitte, révèle le déclenchement d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005; Béguin & Cerf, 2004) de la prescription du TDD qui nous semble significative de leur développement et qui, dans les deux cas, conduit à une reprise de pouvoir d'agir (Clot, 2008). C'est le développement de leurs activités (de conception et de formation) qui engendre l'ampleur des transformations du TDD.

Chapitre 2 : Développement collectif et individuel des référents ESPE

Nous allons dans ce second chapitre montrer comment le travail du collectif de référents, grâce aux échanges, aux accords, aux désaccords voire aux controverses a contribué à produire du développement chez les référents. Pour cela, nous allons, dans trois sous chapitres montrer :

- Comment les échanges entre référents pendant différentes séquences de l'intervention ont permis de définir des buts concrets de formation pour le TDD
- Comment les questions du travail partagé entre formateurs, dans ce TDD élaboré pour former par une alternance plus intégrative, a révélé une difficulté liée à la collaboration avec les tuteurs dans le pilotage
- Comment ce travail collectif à partir d'une controverse peut révéler un dissensus entre les référents dans leur rapport aux prescriptions

1 Une prescription dé-sorganisatrice

Rappelons ici que l'analyse de la prescription a mis en évidence deux aspects dont nous avons pu mesurer les conséquences sur le travail des référents dans la 4^{ème} partie. D'abord, une infinité de buts très généraux, couplée, ensuite à une sous prescription des moyens pour les atteindre (cf. partie 4 chapitre 1) et qu'il faut relier à la complexité des conditions réelles telles que nous les avons décrites dans la partie diagnostique (études de cas). On y observe, en effet, une prescription « d'actions » sans que le but de formation de ces actions n'apparaisse clairement : comment et dans quel but mettre en œuvre ce qui est demandé ? « permettre un aller-retour entre temps de stage et de formation, s'adosser aux UE mémoire, mettre en œuvre des échanges concrets sur des pratiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives »... pour quels effets sur la formation des FSTG ? Etc...

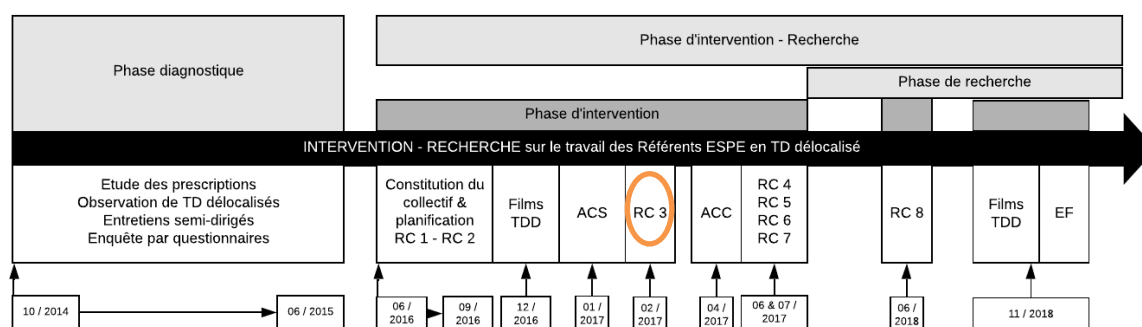
C'est pour ces raisons que nous avons qualifié la prescription du TDD comme « dés-organisatrice » de l'activité des référents.

Nous pensons que cette prescription adressée à l'action et non pas aux effets de l'action, conjuguée au contexte de la refondation, a participé de la difficulté des référents. En effet puisqu'en plus de la complication du contexte et de la mise en œuvre, rien d'autre n'était prescrit en dehors de l'action, les référents ont travaillé « seulement » pour faire exister les TDD.

Nous allons montrer un résultat empirique, issu de cette phase collective et étiré dans le temps de l'intervention, qui va déboucher sur ce qui peut être une finalité du TDD pour

les référents : Outiller les FSTG pour les rendre capables de « *trouver des règles, de les énumérer, de les faire siennes ou de les éprouver* » (TP 828). Nous pensons, également, en suivant les travaux de Vygotski sur la zone de développement le plus proche (2013), que comme les processus d'apprentissage et de développement apparaissent deux fois dans le développement du sujet, des processus interpsychiques se jouent une première fois dans le cadre de ces phases collectives de l'intervention. Ces processus stimulent la phase intrapsychique individuelle, qui, dans un second temps, les réélabore. Ce processus dynamique explique en quoi les travaux collectifs contribuent au développement de nouvelles capacités à agir.

1.1 L'élaboration de nouveaux buts pour l'action



En RC3, le visionnage de la situation de Brigitte (Esp) à propos d'un désaccord entre Annie et Angéline, 2 FSTG en Espagnol (cf. chapitre précédent), a provoqué un dialogue⁹⁶ entre les référents au sujet de la complexité de leur positionnement dans les TDD. Nous le retrouvons dans cet extrait du *verbatim* issu de la retranscription du RC3.

805	B	Oui. Oui mais en même temps si tu veux moi j'en ai fait 9 de TD délocalisés (en hochant la tête) et dans les 9 plein de fois je me suis dit en arrivant, je me suis vraiment posé la question de la pertinence de la formation par rapport à ce qu'on voit après sur le terrain
806	J	ouais
807	B	euh, parce que je me suis dit, nous par exemple en langue on part sur un, une progression annuelle, progression annuelle que je bouscule régulièrement hein ! Euh, en partant de, de ce qu'ils amènent du terrain
808	J	hun hun
809	B	et en même temps je me dis, on a des choses sur lesquelles les faire travailler, les 5 activités lan, langagières, entraîner, évaluer, euh, des évaluations euh, bon des tas de, de choses dont ils vont avoir besoin. Après je me dis alors, « Est-ce que c'est du ressort du tuteur ? » Mais en même temps c'est dans la formation, euh, et et, j'arrive pas à exprimer ce que je veux dire.
810	C	si si
811	B	Vous comprenez ce que je veux dire ? Entre, entre ce projet de formation que l'on a, un peu hors, hors hors, hors sol je dirais, tu vois
812	J	hors sol, tout à fait
813	B	et, et où on se dit "Ça y faut qu'on le fasse." Parce que ce sont des choses importantes sur lesquelles il faut les faire réfléchir, il faut les faire avancer, il faut (les mains ouvertes paumes

⁹⁶ [TP 805-828](#).

		en l'air, tendues, en regardant JY), tu vois ? Et en même temps c'est sur le terrain que tu vois après
814	P	hun
815	B	et quand j'ai, quand j'ai vu, après des stagiaires agir je me suis dit, y a plein de fois où je me dis "olalalala !" mais on l'a travaillé ! On l'a travaillé ! Tu vois comme, comme un peu quand on est prof en classe et où on se dit euh, et et et et
816	J	ouais ouais
817	B	(en tendant la main et se penche vers Julien) Et et ou je repose la question "Mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?" (Rire bas) et tu vois
818	P	Mais en fait ça pose plus la question de l'articulation de ces TD délocalisés avec la formation ! Et, et, et donc de de, là moi ça me questionne sur la diversité c'est à dire des des références, des référents qui, qui, qui interviennent dans la formation d'une façon ou qui interviennent d'une autre façon ou qui n'y interviennent pas ! C'est c'est, on fait plus le même métier quand on est référent !
819	JY	Moi je trouve que c'est, ce qui, ce qui apparait vraiment à les écouter les 3 jeunes c'est la volonté de trouver des règles. De trouver les gestes

Extrait verbatim 18 : Retour collectif RC3-(TP 805-819)

Face à la difficulté que représente le traitement des besoins spécifiques exprimés par chaque stagiaire dans la singularité des contextes de stages, Brigitte va se questionner sur « *la pertinence de la formation par rapport à ce qu'(elle) voit sur le terrain* » (TP 805) et mettre en évidence l'inadéquation entre une formation découpée « *par une progression annuelle en langue* » (TP 807), « *les tas de choses dont ils vont avoir besoin* » (TP 809) et le révélateur que constitue les TD délocalisés « *d'un projet de formation un peu hors sol* » (TP 811). Face à son questionnement dirigé vers les stagiaires « *olalalala ! Mais on l'a travaillé, qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?* » (TP 815, 817), les autres référents vont s'approprier la question mais en faire une autre lecture.

Pierre (PE), au TP 818, pose clairement la question des effets de l'articulation de l'alternance pour les formateurs ESPE. Point central de la refondation de la formation, il fait du constat de Brigitte un révélateur de son inefficacité mais dirige son propos sur la « *diversité des intervenants de la formation* » qui selon qu'ils aient la mission de référent ou pas « *ne font plus le même métier !* ». Ce qui s'adresse indirectement au constat de Brigitte, l'incitant « *à ne plus faire le même métier* » dorénavant mais également à lui-même.

Le point de vue de Jean-Yves conforte le constat des difficultés fait par Brigitte mais il en fait une tout autre interprétation. On peut dire que contrairement à Brigitte, il a compris « *ce qu'ils n'ont pas compris* » quand il fait le constat « *d'une volonté des 3 jeunes de trouver des gestes, de trouver des règles* » (TP 819). S'appuyant sur ce qui se passe avec les stagiaires de son parcours « *qui ont fait plein de stages avant* » et qui sont, non pas dans la recherche, mais dans le bon usage de *règles de métier*, il va proposer à Brigitte un but pour ses TD délocalisés : « *ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en leur laissant le temps de faire un bilan et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes)* » et une méthode « *On va y aller, on va essayer de les éprouver (les règles) pour éventuellement après se les approprier et les faire sienne.* » (TP 828).

Ce sont des échanges de ce type⁹⁷, pourtant situés assez tôt dans l'intervention avec des référents qui exercent dans des parcours différents qui contribuent à reconstruire des questionnements collectifs et l'émergence de premiers points d'appuis communs. En faisant de la comparaison et de la mise en débat un moyen de l'échange (Bonnemain, 2019), les référents permettent que de la pluralité des choix faits par chacun nourrisse la réflexion collective. Très vite, le RC3 est le premier rassemblement post ACS, on note que la différence de parcours de formation n'est pas un obstacle aux échanges. Ni à l'analyse de « comment » ils peuvent individuellement et collectivement contribuer à identifier une difficulté non pas comme individuelle mais comme générique au travail du référent dans le contexte de l'alternance (TP 818). Et ainsi faire émerger des pistes de ressources (TP 828).

La mise en évidence de la disparité de familiarité avec l'expérience de terrain des FSTG, consécutive de la différence de formation d'un parcours disciplinaire à l'autre, conduit à faire la différence entre des parcours dans lesquels les stagiaires qui doivent « *trouver des règles* » (TP 819) et d'autres où ils doivent « *savoir comment les appliquer* » (TP 822). L'identification de cette nuance par Jean-Yves est précieuse pour le collectif de référents à ce stade de l'intervention. Elle est précieuse car elle constitue une piste de développement pour tous les référents présents mais aussi parce qu'elle illustre un des bénéfices de ce collectif de référents appartenant à plusieurs parcours.

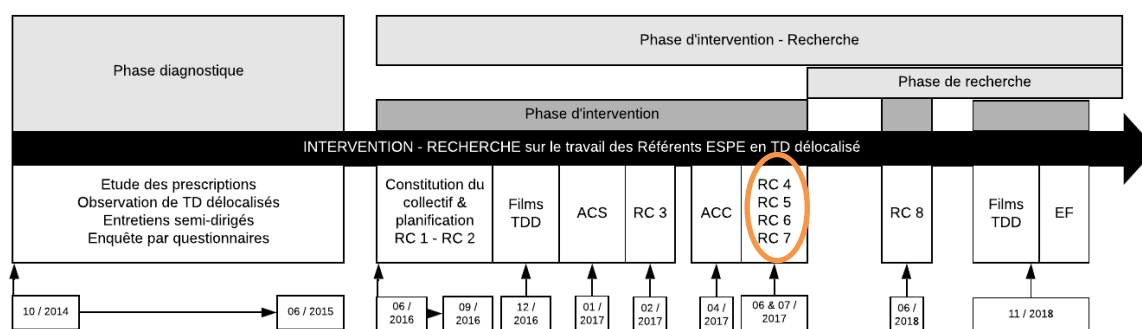
Cet extrait met également en évidence l'émergence d'un but défini comme critère d'efficacité pour les référents lors des TD délocalisés. Organiser le dispositif de façon à rendre les FSTG capables de « *trouver des règles et être capable de les énumérer, de les faire leurs (sienne) ou de les éprouver* » (TP 828) donne à la fois la possibilité aux référents d'évaluer l'effet de leur travail et aux stagiaires d'en percevoir l'intérêt au-delà d'échanges à propos d'une simple situation concrète.

828	JY	Et je pense, ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en en leur laissant, en leur laissant le temps de faire un bilan euh et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes.) On va y aller, on va essayer de les éprouver pour éventuellement après se les approprier et et les faire sienne. Même si je, enfin les faire sienne, les faire euh, les faire miennes.
-----	----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 19 : Retour collectif RC3 (TP 828)

⁹⁷ Dans l'exposition du cas de Brigitte, chapitre 1 de cette partie nous en avons un autre.

Donner et faire construire des règles : outiller les débutants



Lors d'une des rencontres du collectif de la fin de cette première année de l'intervention (RC6), cette question des règles est réapparue sous une autre forme, à la suite du visionnage d'un extrait d'un autre membre du collectif des référents. Au-delà de l'extrait en lui-même, c'est la réapparition d'une situation où, en écoutant l'extrait du TD délocalisé de Véronique, la référente documentaliste, les référents qui étaient présent lors de lu RC3, ont repris le fil de cette discussion. Véronique n'a pas été en mesure de travailler avec les autres membres du collectif en janvier. C'est donc pour elle une première au sein de ce groupe de référents dont par ailleurs elle connaît chaque membre. L'extrait du TD de Véronique a provoqué un échange vif à propos du choix d'une tutrice et du positionnement de Véronique face à ce choix Nous le contextualisons brièvement :

Une tutrice documentaliste a présenté une séance pédagogique auprès d'une classe de seconde professionnelle. Son but lors de cette séance, consiste à attirer un public de faibles lecteurs au CDI. Pour cela, elle propose une séance de présentation de livres que ces jeunes ont préalablement choisis. A l'issue de l'observation de cette séance, quand le groupe de FSTG, tutrices et référente se rassemble pour échanger, une remarque des FSTG porte sur l'absence de consigne de la tutrice auprès des élèves pour qu'ils ôtent leurs vestes et par ce geste « entrent » dans la séance. C'est à la fois la réponse de la tutrice⁹⁸ et l'absence de positionnement de Véronique, qui se contente de relancer les stagiaires sur cette situation sans jamais donner son avis face à cette réponse, qui a créé un léger malaise parmi les stagiaires qui n'ont pas réellement osé discuter son choix et qui réamorçe dans le collectif des référents la discussion sur les règles. Nous la reprenons maintenant.

⁹⁸ La réponse de la tutrice : « Normalement le mieux c'est qu'ils enlèvent leurs blousons. Mais après, si on voit que, enfin enlever son blouson ça veut dire je suis là, je suis présent, je mets pas une carapace, je suis avec vous quoi ! Mais euh, comme on est dans cet esprit de les laisser, on veut pas, rien leur imposer, enfin, ouais on veut rien leur imposer. Je savais de toute façon qu'ils l'enlèveraient pour euh, pour l'échauffement, donc je leur ai laissé le temps de, enfin, là j'ai fait exprès de leur laisser. Je leur ai demandé de l'enlever, y en ont dit qu'ils avaient froid je sais qu'ils avaient pas froid, donc j'ai préféré qu'ils aient l'impression qu'au moment où ils l'enlèvent qu'ils se disent que c'est eux qui choisissent plutôt que de leur imposer toujours pour les, parce que c'est des élèves qu'on veut récupérer, faire revenir au CDI, qui sont, qui ont pu être en rupture à un moment donné, je sais pas si c'est la solution aussi mais si, voilà. C'est comme ça que je l'ai ressenti mais... »

L'extrait verbatim support⁹⁹ de cet échange entre les référents se situe à l'issue d'un long échange où les référents ont débattu des choix de cette tutrice pour déboucher sur une question professionnelle. Comment aider un enseignant qui débute à faire des choix et trancher un dilemme ? Nous en proposons un extrait¹⁰⁰ :

496	V	Mais moi je me rends compte en vous écoutant que, euh, j'en, moi je, j'en étais juste à la première étape. C'est à dire je veux qu'ils prennent conscience qu'y a un arbitrage à faire.
497	J	Ouais c'est une question qui se pose.
498	V	Mais je, j'ai tellement pas réfléchi à la question que je vais même pas jusqu'à la deuxième étape qui serait effectivement de leur dire "Alors comment on fait ce choix ?" et, et de tirer euh, du coup-là, la
499	J	le fil
500	V	oui.

Extrait verbatim 20 : Retour collectif RC6-(03/07, PM) (TP 496-500)

Il nous semble que les propos de Véronique (TP 496, 498) peuvent être pris pour nous rendre compte de l'efficacité du temps collectif RC3 auquel elle n'a pas participé. Quand elle déclare « *en être juste à la première étape* » dans sa réflexion sur le positionnement du référent. Car c'est ce point, qui revient après les discussions en RC3 sur les règles, qui relance dans les propos des référents la nécessité d'une dimension méthodologique, d'outiller au sens d'instrumenter les FSTG. Le constat de la nécessité d'outiller la réflexion des stagiaires pour leur permettre « *de faire des choix* ». Ce constat nous semble important car il précise encore mieux le but que les référents peuvent assigner au TD délocalisé. En RC3, « *trouver des règles* » ou « *faire trouver des règles* », était un premier point d'accord. Dorénavant, au-delà de l'identification de ces règles, les référents estiment qu'il faut donner aux stagiaires des outils pour les éprouver. Il s'agit donc de réfléchir à la « *qualité* » d'un milieu de travail dans lequel les FSTG vont s'exposer au moment de débattre de ces règles (TP 501).

Un nouvel enjeu apparaît. La mise en perspective qu'une observation à l'issue de laquelle on n'aide pas les FSTG à analyser correctement la situation, son cadre réglementaire et les conditions de son efficacité, peut « *insécuriser encore plus* » (TP 502) et se révéler un obstacle à l'entrée dans le métier. Apparaît alors une autre dimension de ces échanges entre pairs et experts attendus en TDD. L'enjeu et le risque d'une entrée dans genre professionnel où tout se vaut, dans sa dimension impersonnelle, et où l'absence de prise de position nette ou argumentée est possible. La prise de conscience de Véronique qui « *n'est pas allé jusque-là* » (TP 511) permet à tous les référents de mesurer l'importance de donner ou construire des outils ou « *des éléments* » (TP 506, 515) pour analyser les situations.

⁹⁹ 3/07/2017 AM. TP 495-515

¹⁰⁰ Un extrait plus complet est disponible [en annexe](#) (RC6. 496-515).

515	V	que l'arbitrage est, est, est présent tout de même. Que, que et qu'il est de leur responsabilité et pourtant effectivement la deuxième étape serait d'expliquer une ressource pour faire ces choix. Et c'est vrai que je vais pas jusque-là.
-----	---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 21 : Retour collectif RC6 (TP 515)

Dans ce moment de l'intervention où les référents se tournent plus vers le potentiel que recèle le TD délocalisé que sur les difficultés que posent son organisation, ils commencent à envisager plus précisément le rôle du référent dans la construction de la professionnalité des FSTG : contribuer à les aider à structurer leur expérience naissante. Ce qui les conduit à revenir sur une question que le GCIEF avait posé en son temps. L'intérêt d'une phase du dispositif un peu détachée de l'immédiateté de l'intervention. Phase déjà à l'œuvre dans le parcours EPS.

Dans le même temps de retour collectif (RC6), un peu plus loin dans les échanges¹⁰¹, le collectif poursuit sa réflexion. Malek, en prenant comme exemple la situation complexe induite par l'alternance dans le parcours PE¹⁰². se questionne sur ce que le référent, par l'entremise du TDD pourrait contribuer à améliorer (TP 743).

743	M	La question c'est, qu'est-ce qu'on doit faire, je suis complètement d'accord avec vous mais c'est pas, c'est voilà, qu'est-ce qu'on doit faire en tant que formateur pour que à partir d'un certain nombre d'objets, est-ce qu'on les identifie ou est-ce qu'on les prend etc.
744	JY	Peut-être
745	M	qu'est-ce qu'on doit faire, qu'est-ce qu'on doit mettre en place pour que, ensuite face à une situation d'orga, ils se posent la question "Ben voilà, quelle que soit la classe, je vais devoir penser à l'organisation matérielle par rapport à, à, à la situation que je vais proposer".
746	JY	peut-être que le rôle du référent c'est de monter en généralisation, un, un objet, un problème qui a été résolu par une solution, et par exemple, on revient sur la forme du regroupement, effectivement en maternelle, tous les gamins sont scotchés sous la, sous la PE, mais le PE re-rencontrera ce problème-là, par exemple en EPS où les élèves vont à nouveau se remettre, mais jusqu'en 6ème et puis euh, ça peut aller plus loin hein ! Donc euh la solution c'est qui faut créer un espace de regroupement

Extrait verbatim 22 : Retour collectif RC6-(TP 743-746)

Quelle portée pour l'identification de gestes de métier appropriés à la situation observée en TD délocalisé ? A quelles conditions sont-ils transférables ? Ce sont ces questions que se pose le collectif de référents dorénavant face aux travaux qu'ils se voient produire en TD délocalisés. La « *montée en généralisation* » (TP 746) proposée par Jean-Yves et reprise par Malek qui se demande « *comment institutionnaliser* » (TP 749) ?

L'avancée de la réflexion collective sur l'activité de conception et les apports formatifs du TD délocalisé conduit maintenant les référents à réinterroger leurs dispositifs dans cette perspective. A la fois, au niveau macro, dans une ré interrogation globale du

¹⁰¹ TP 739-749

¹⁰² Les FSTG qui restent à mi-temps dans la même classe toute l'année ne sont aucunement assurés de se retrouver dans une classe de niveau proche ou identique lors de la rentrée suivante. Cette situation les place dans une grande difficulté lors de leur première rentrée en tant que titulaires.

déroulement de leurs TDD pour se donner un espace de travail, par exemple en ajoutant une nouvelle phase de TD pour contribuer à favoriser la montée en généralisation (TP 749) mais également à un niveau micro, en se questionnant sur leur activité de formation à l'intérieur du TD qui peut, par une instrumentalisation nouvelle de leur activité, « soulever le problème, faire en sorte que le problème soit réglé » plutôt que « de montrer une façon de faire à un débutant » qui ne marche pas pour lui (TP 748).

Il s'agit d'une avancée significative si on considère à la fois les prescriptions mais également les difficultés des référents au moment des ACS quelques mois plus tôt. C'est en cela que nous considérons que les transformations produites par le collectif lors de l'intervention sont décisives à la fois pour chacun des référents car il s'y est déroulé un véritable processus développemental, mais aussi pour le métier de référent. Pour Jean-Yves par exemple, dont le TDD est nettement plus avancé en début d'intervention, le processus développemental a probablement plus avancé dans son pouvoir de dire que dans son pouvoir d'agir. Ou bien dans son pouvoir d'agir de manière plus singulière vis à vis de sa collègue qui l'a formé.

2 Une situation de travail complexe « avec » et « pour » autrui

Nous abordons un second volet dans ce chapitre consacré aux effets du collectif sur l'activité des référents. Il concerne l'activité du référent en TDD dans sa dimension adressée. Alors que la prescription du tutorat mixte présente le travail conjoint du tuteur ESPE et du tuteur terrain comme un ensemble articulé adressé au stagiaire dans une alternance intégrative, la réalité du travail de ce tutorat mixte est tout autre *a fortiori* dans le TD délocalisé. Il n'est plus réellement question du tutorat mixte ici mais d'un collectif que nous qualifions d'éphémère, car il se réunit 2 fois dans l'année pendant 2h et ne se stabilise pas d'une année sur l'autre. Un collectif, éphémère donc, dans lequel trois catégories de participants sont réunis pour mettre en œuvre des échanges à partir d'éléments concrets et au service des FSTG. La partie 4 nous a montré la grande variabilité de composition des TDD d'un parcours de formation à l'autre mais également la complexité que représente la coordination de ce groupe pour le référent. Nous avons noté, entre autres que les tuteurs n'endossent pratiquement jamais le travail d'organisation et d'animation du TDD qui revient de fait au référent.

À ce rappel des difficultés, nous ajoutons, en suivant (Piot, 2009), que cette activité adressée à autrui est caractéristique des métiers de services et que ce type de métier est assujéti à deux sources de prescriptions. Une à rationalité forte, la tâche à accomplir, même si dans le cas qui nous intéresse la prescription du TDD est floue, et une autre à rationalité faible, avec des interprétations subjectives qui constituent les deux pôles d'un dilemme caractéristique (Piot 2009). Dans la mesure où la collaboration référent-tuteur est peu opératoire, nous nous demandons si les référents ne se retrouvent pas au centre

d'une situation de travail dans laquelle leur activité est comprise entre ces deux pôles à interprétations subjectives différentes, celui des FSTG et celui des tuteurs ?

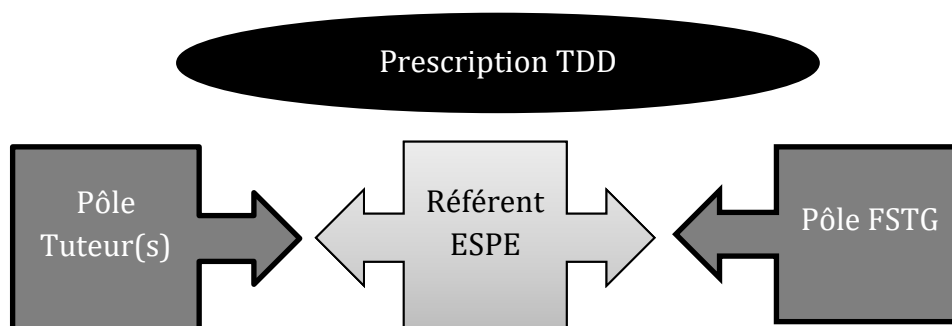
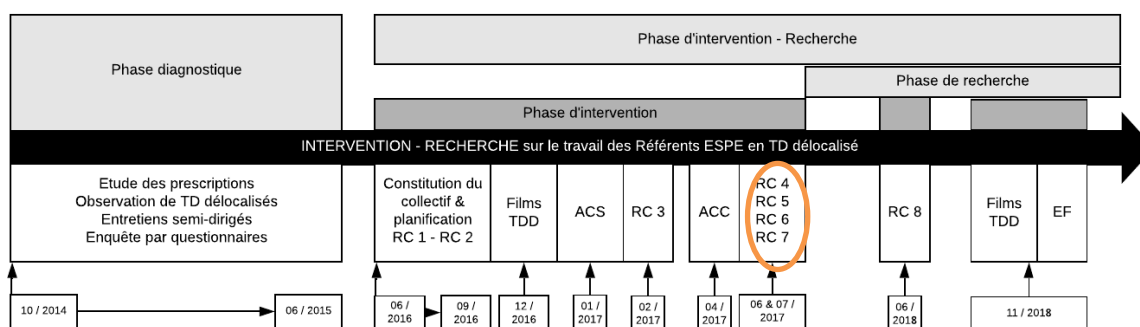


Schéma 16 : Le référent ESPE entre deux pôles à interprétation subjective différente.

Au lieu d'être dans une activité où il va agir avec (les tuteurs) et pour autrui (les FSTG), donc mêler coordination et réalisation d'un service, le référent peut se retrouver avec une activité adressée à deux ensembles d'autrui si le tuteur n'occupe pas pleinement son rôle.

Face à cette situation, nous allons montrer comment les référents font évoluer collectivement la difficulté portée par leur action avec les tuteurs. Les échanges lors de la phase collective RC3 ont aidé à comprendre que ce travail avec le tuteur, peu ou pas préparé, n'est pas une difficulté individuelle mais une difficulté liée au rôle du référent en TDD qui s'exprime différemment selon les contextes.

2.1 La prise de conscience d'une division du travail



En RC4, les référents ont interrogé leur positionnement relatif vis à vis de celui du tuteur lors des échanges en TD délocalisé. Nous nous proposons de contextualiser cet échange en débutant par un tour de parole, celui de Brigitte qui distingue l'activité des deux formateurs en TDD dans une interprétation de la partition de leurs tâches prescrites.

95	B	<p>Mais est-ce que la question n'est pas aussi, en tout cas je parle pour moi, parce que je m'interroge par rapport au tuteur qui lui, est là en tant que formateur de terrain et donc dans les compétences etc. Comment nous, référents ESPE, on se situe par rapport à ces compétences de terrain étiquetées "tuteurs" ? Et nous, lorsque nous intervenons ? Effectivement nous intervenons par rapport à, à l'observation de, de, de ce que c'est que l'observation d'un, d'un cours par exemple, donc on intervient bien sur des gestes de métier etc. Mais là que, la question que, que souvent je me pose lorsque je suis en TD délocalisé, c'est comment je fais aussi pour, euh, j'ai du mal à m'exprimer mais, pour faire le lien entre ce que je vois et puis ce que l'on a travaillé en TD ?</p>
----	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 23 : Retour collectif RC4. (TP 95).

Dans cette distinction, Brigitte, sans le dire explicitement, met en évidence la différence de prescription des deux tuteurs dans la définition du tutorat mixte issue de la loi de refondation. Nous rappelons que la mission du tuteur de terrain est clairement définie alors que celle du tuteur universitaire n'y figure pas. Elle l'exprime à sa façon : le tuteur « *là en tant que formateur de terrain* » observe et évalue les compétences du stagiaire qui enseigne pendant que le référent observe « *des gestes de métier [...] entre ce que je vois et puis ce que l'on a travaillé en TD* ». Ce que révèle cette interrogation, c'est ce que Brigitte suppose du partage des rôles de chacun des formateurs présents dans cette situation de TD délocalisé, au prisme de sa propre interprétation. Selon elle, le tuteur voit son observation « *pilotée* » par le suivi individuel pour lequel il a été mandaté par l'employeur, par un repérage des « concepts quotidiens » à l'œuvre dans la situation, alors que le référent repère des « *gestes de métiers* » observés pour qu'ils soient repris lors de la phase d'échanges en lien avec son enseignement à l'ESPE, comme « concepts scientifiques ». Quelques tours de parole plus tard¹⁰³ le questionnement de Brigitte est repris par le collectif. Par l'intermédiaire d'un échange entre Brigitte et Julien sur la complémentarité entre référent et tuteurs en TD délocalisé. Julien précise qu'en l'absence d'une prescription qui « *donnerait des rôles particuliers au sein du TD délocalisé* » (TP 100) il va s'adapter aux conséquences de cette absence et s'adapter au cas par cas (TP 98). Il identifie, en revanche, des contenus de savoirs apportés plus spécifiquement par les tuteurs. « *je pensais à l'aspect réglementaire en fait qui est important pour nous euh, parfois ça va être beaucoup plus le tuteur de terrain qui va réintroduire du réglementaire euh, alors que nous on sera pas sur cette préoccupation.* » (TP 100).

Un peu plus tard, en RC5 cette fois, le visionnage d'un extrait va conduire Julien et les autres référents à revenir sur l'interrogation de Brigitte (le TP 95, ci-dessus) en insistant sur la posture du tuteur. Ils reviennent sur la posture d'observation et sa passivité lors des échanges chez certains tuteurs qu'ils interprètent d'abord comme un désintérêt du TDD comme situation de formation mais en revenant aussi sur la méconnaissance des tuteurs de la prescription du TDD.

¹⁰³ TP 90-103

456	M	Moi je pense que ce qui n'est pas, ce qui est pas inintéressant c'est que, à ce moment-là par rapport au début de la discussion, j'ai l'impression qu'ils se disent "mais en fait la prescription elle est très très vague" et au départ ils disaient "oui moi j'ai pas ci, moi j'ai pas là"
457	J	(simultanément) Ils avaient tout un tas de certitudes
458	M	Ouais, en disant "ben nous, on a pas fait ça, on a pas fait là, on aurait dû" parce qu'ils se, ils se représentaient une prescription précise.

Extrait verbatim 24 : Retour collectif RC5 (30/06/17, PM) (TP 456-458)

Ces extraits, qui ne sont pas unique dans l'IR sur cette relation référents-tuteurs, présentent un double intérêt. D'abord ils montrent la complexité de cette situation de travail de deux formateurs qui ont chacun une mission inconnue de l'autre et à qui la prescription demande de travailler ensemble ponctuellement dans ce TD délocalisé. Ils nous révèlent également qu'ils utilisent la prescription de la mission de chacun pour lire l'action en situation de travail : dans les propos de Brigitte : aux tuteurs, le soutien sur des dimensions concrètes et aux référents, la généralisation. Dans ceux de Julien, les informations liées au travail sur le terrain, pour les tuteurs et au référent, les grandes questions éducatives. Dans d'autres exemples non rappelés ici, Pierre mobilise les tuteurs pour faire surgir des réponses expertes concrètes à des questions de métiers que rencontrent les débutants et que le référent aide à identifier et à formuler.

A ce moment-là de l'intervention, nous pensons que c'est la lecture de la situation d'échanges qui est problématique. Les référents envisagent les rôles des formateurs comme placés en position haute, avec une représentation des apports qu'ils peuvent contribuer à transmettre. Les référents n'envisagent pas une participation aux échanges mais une forme de compléments à ceux-ci. Fréquemment dans l'intervention ils se demandent si les FSTG parlent assez, au bon moment, si les formateurs ne mobilisent pas trop la parole, voire comment prioriser les propos des uns par rapport aux autres ou vérifier les sujets abordés etc. A aucun moment, ils n'ont interrogé les conditions d'échanges entre professionnels d'expérience différente. Nous pensons que l'absence d'un temps de préparation, la faible connaissance et reconnaissance du travail des uns et des autres, exception faite des CPE, le statut du TDD en tant que dispositif ESPE va répartir les rôles entre les formateurs. Le rôle d'animateur du TDD est systématiquement tenu par le référent¹⁰⁴. Face à ce constat, le propos de Malek dans le tour de parole rapporté ci-dessous illustre la difficulté que pose l'adressage multiple.

301	M	Mais ce qui est difficile en TD délocalisé c'est que c'est, c'est l'adressage multiple finalement parce que même quand tu as des tuteurs, comme ça, moi je trouve, c'est vraiment pas, par rapport à la situation précédente, euh, toi même, la manière de mener ton TD, y a des choses que tu dis, qui vont être par rapport aux tuteurs, par rapport aux stagiaires, par rapport aux liens entre tel stagiaire et tel tuteur, y a énormément finalement de, de paliers ou euh
-----	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

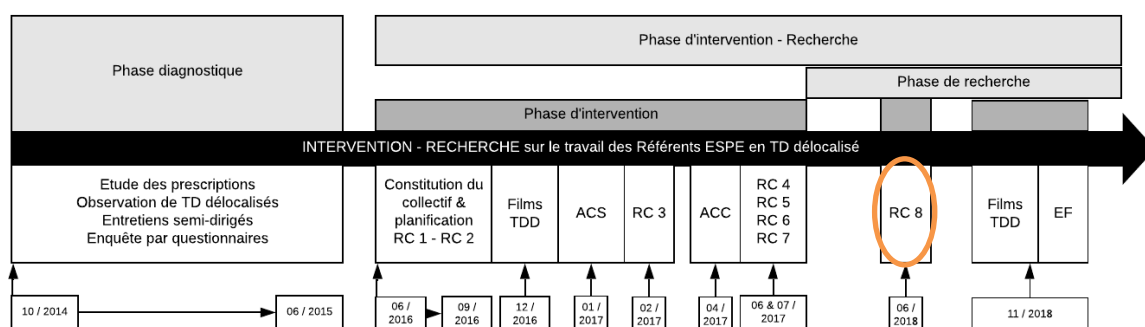
Extrait verbatim 25 : Retour collectif RC6 (TP 301)

¹⁰⁴ Nous avons également montré cela dans la partie 4 et dans la relation entre Brigitte et Henri.

Julien, en évoquant sa préoccupation de canaliser la parole des tuteurs pour privilégier celle des stagiaires¹⁰⁵, tente de construire une première réponse : « *il y a plein d'autres éléments qu'y m'ont complètement euh, échappés parce que j'étais focalisé* » (TP 315). Julien se dépeint dans une situation de travail dont il est « le seul » formateur et dans laquelle l'obligation « d'animer » lui fait perdre de vue des objets de formation.

Nous déduisons de cet extrait que, sans que ce soit jamais dit explicitement, les référents se positionnent essentiellement comme garants du fonctionnement des débats. Nous avons déjà relevé lors des ACS des éléments de nature à montrer que le référent pouvait être prescripteur de l'organisation du travail des tuteurs en TDD.

2.2 Le référent seul pilote du TDD



Dans le dernier regroupement du collectif (RC8) en juin 2018, les référents vont revenir sur ce qu'ils perçoivent de la transformation de leur activité. Pour Brigitte, l'adoption d'une posture de guidage sans perdre complètement celle de l'écoute constitue une transformation. Mais ce qui est notable c'est surtout la « disparition » de la difficulté de collaboration avec les tuteurs. L'extrait de la retranscription ci-dessous est sans équivoque.

977	V	Dans l'extrait que tu nous as passé y a quand même la question du positionnement.
978	C	oui.
979	V	La distinction entre le positionnement du référent et celui du tuteur qui lui, à la légitimité du terrain effectivement qui lui permet de dire "moi je fais comme ça ou même il faut faire comme ça." Or le référent ESPE y a quand même toute la question de la neutralité qui joue. Même si on voit bien qu'il y a des nuances et que tout le monde n'apporte pas la même réponse mais qu'en gros euh, on s'interdit jamais de dire, quand vraiment ça déborde où qu'on est absolument pas d'accord, on ne s'interdit pas de le dire mais en même temps on essaie quand même de laisser s'exprimer les choses le plus possible. La diversité des réponses et des opinions le plus possible...
980	JY	Moi je veux pas dire qu'il existe pas le tutorat mixte ! Hein !
981	C	Ah non ! Mais personne dit ça.
982	JY	Je dis où il en est actuellement.
983	C	On dit qu'il est malade, on dit pas qu'il existe pas.
984	JY	Non mais tu disais tu disais (fait une voute avec ses mains) c'est la clé de voute
985	C	Non mais c'est pour prendre l'image parce que

¹⁰⁵ Comme nous l'avons montré en partie 4.

986	JY	Non, oui oui oui, mais elle s'est pas effondrée pour autant.
987	C	C'est la clé de voute, c'est ça qui fait que ça tient.
988	JY	Oui oui mais
989	C	Et c'est pas lui qui fait que ça tient.
990	B	Non.
991	V	Mais pourquoi on parle du tutorat mixte ? C'est parce qu'au-dessus je rappelle qu'il y a une double accréditation
992	JY	Ouais ouais, bien sûr ouais.
993	V	Qui est rectorat euh nous
994	JY	ESPE oui

Extrait verbatim 26 : Retour collectif RC8 (TP 977-994)

Les référents ont transformé leurs TDD mais reconstruire la relation référent-tuteur pour un copilotage du TDD n'est la priorité de personne. L'absence de facilitation institutionnelle à la mise en œuvre de ce travail n'y est pas pour rien. Par conséquent, dans la reconception, l'impossibilité de maintenir dans l'activité la préoccupation du tutorat mixte à un « coût » raisonnable pour les référents va impliquer que la présence ou l'absence des tuteurs en TD délocalisé ne sera pas une donnée qui va influencer sur comment les référents vont transformer leurs modalités de TD délocalisés. A l'inverse, pour les CPE, c'est un lien fort que Julien ne « risquera » pas dans le prix d'une éventuelle transformation. Cette question dans l'extrait ci-dessus a la forme d'un constat final. Ce que relèvent les référents, ce sont à la fois des positions différentes au sein du TD délocalisé entre les référents et les tuteurs, ces derniers ayant « *la légitimité du terrain* » (TP 979) mais aussi une « *absence de neutralité des propos* » (TP 979).

Le critère de « *présence des tuteurs* » n'est donc pas un organisateur du développement des TDD dans les parcours pour lesquels les conditions externes de cette collaboration restent compliquées (disponibilité, intérêt de l'employeur...), ils n'ont d'ailleurs pas un rôle central dans les dispositifs transformés. *A contrario* leur participation est un organisateur de l'activité ordinaire du fonctionnement actuel des TD délocalisés des parcours CPE et documentalistes qui, sur ce plan, ont peu ou pas évolué.

Le constat de l'impossibilité d'agir des référents au sujet des tuteurs en a progressivement réduit la fréquence dans les échanges. Les référents n'interrogent pratiquement plus les conditions d'une activité conjointe de conception des TD délocalisés. La difficulté liée aux tuteurs s'est « éteinte » au fil de l'intervention. Chacun faisant avec les conditions qui rendent possibles ou non leur participation.

En guise de conclusion à ce sujet, nous montrons que finalement lors de cette intervention-recherche, les difficultés présentes dès le départ dans la collaboration des référents avec les tuteurs n'ont pas réellement eu d'issues. Relevées dès la phase diagnostique puis dans l'organisation concrète du travail, les questions de ce travail partagé n'ont pas réellement été résolues. Probablement parce qu'elle relève plus d'une transformation des prescriptions que du travail réel des formateurs.

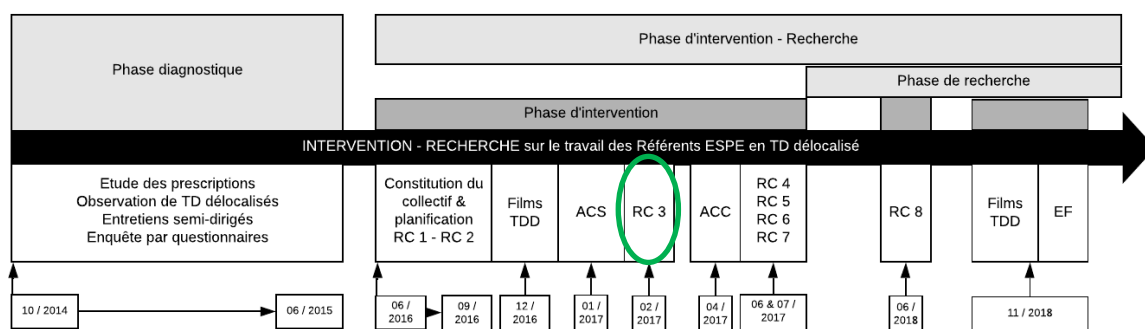
Nous ne sommes pas ici en présence d'une activité de travail avec autrui. Cette impossibilité d'engager un véritable travail avec les tuteurs s'est vérifiée dans tous les TDD, dans tous les parcours de formation représentés dans l'intervention. Nous ne reviendrons pas sur chaque forme qu'a prise cette réalité. L'unanimité du constat des

référénts en fin d'intervention le démontre. Ce que nous montrons ici, c'est plutôt qu'au travers de cette absence de travail avec autrui, nous faisons le constat de l'absence, de l'échec, d'une alternance intégrative réelle.

3 Le travail collectif peut être source de dissensus

Cette dernière partie du chapitre vise à illustrer que l'évolution d'un collectif lors de d'une intervention n'est ni linéaire ni uniforme. Par le prisme du cas de Julien (CPE), nous voulons montrer que le développement provoqué par l'intervention peut prendre des formes différentes et ne pas systématiquement se traduire par une transformation de la part observable de l'activité des référénts.

Le choix des CPE étonne les membres du collectif



Pour recontextualiser notre propos, nous avons vu dans la partie 4 que face à la prescription du TDD, les CPE ont fait un choix différent des autres parcours. Depuis l'instauration du TDD, ils ont décidé de ne pas observer le cœur du métier CPE pour se diriger vers l'organisation de TDD à partir des situations collectives¹⁰⁶ qu'ils sont amenés à effectuer exceptionnellement dans leurs responsabilités.

En RC3¹⁰⁷, la présentation de cette situation a surpris les autres référénts qui se demandent si l'on peut réellement « échapper » à l'ordinaire du métier en formation. Pour Jean-Yves se questionnement se traduit par une question : « moi j'ai une question, un truc qui m'étonne, c'est pourquoi c'est pas possible d'observer un stagiaire euh dans sa relation avec euh, 1 élève ? » (TP 244) témoigne de ce qui interpelle les référénts dans ce choix des CPE. Ils se demandent comment accéder à cette situation de travail particulière avec de « la confidentialité » (TP 247) qui se déroule dans « un bureau fermé » et d'« une manière intime » (TP 251) dans laquelle il doit y avoir « des sacrés gestes professionnels hein ? » en vue de formation. Le collectif fait des propositions, celles de relever des traces. Jean-

¹⁰⁶ Nous l'avons vu dans la partie 4 et la présentation des TDD CPE.

¹⁰⁷ Janvier 2017. TP 244-257.

Yves, à nouveaux, et pour qui filmer est un geste ordinaire intégré très tôt dans la culture EPS propose une solution : « *j'imagine le film c'est possible ?* » (TP 246).

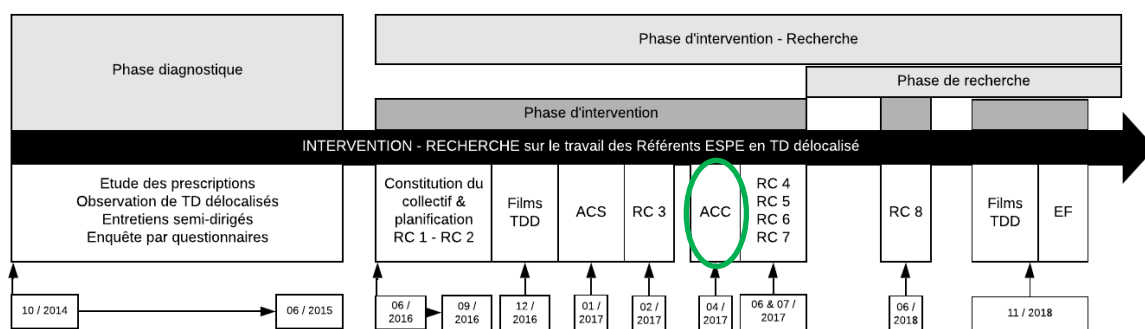
Ce travail lors de l'intervention recherche va conduire Julien à nuancer ce centre de métier autour de la relation individuelle et justifier le choix d'équipe des CPE. Il précise : « *C'est à dire que c'est, c'est, c'est souvent, c'est souvent en fait une manière, on peut prendre d'un autre côté, c'est souvent une manière de leur mettre le pied à l'étrier par rapport à des situations qu'ils doivent expérimenter mais que finalement ils n'expérimentent pas si on ne les y oblige pas parce que euh, parce qu'en fait le quotidien du CPE c'est pas ça et que tu es facilement bouffé par le quotidien donc les stagiaires sont amenés souvent à expérimenter ça la première fois ou une semaine avant l'inspection en fait, pour l'avoir fait une, une fois, avant que l'inspecteur le voie. Donc là le fait de les y forcer en en TD délocalisé, ça, à la fois ça force le stagiaire qui le fait à le faire et puis ça pousse un petit peu les autres à leur dire "voyez euh, on peut le faire, y faudrait le faire" » (TP 251). La fin de l'extrait, « *c'est une vraie question* » (TP 257) souligne qu'il y aurait de la pertinence à questionner ce choix.*

A ce stade de l'intervention, la prescription d'une dimension collective du TD délocalisé contraint les CPE à déporter leur observation du cœur du métier, l'interdiction des visites empêche le référent d'aller individuellement travailler avec ses stagiaires et complique « la possibilité de donner une solution ». De manière générale, à ce stade de l'intervention, la remise en cause, au-delà du TDD délocalisé, de l'opérationnalisation de l'alternance est partagée par l'ensemble du collectif qui « subit » la prescription (Cf Partie 4 chapitre 2).

Quelque mois plus tard, lors de l'ACC¹⁰⁸, on note l'apparition d'une sorte d'empêchement dans les propos de Julien « *moi pour le coup alors pour le coup moi ça m'interroge encore plus, j'allais dire encore plus parce que le, le, notre, nos stagiaires là elle euh et d'autres hein ! Les moments où ils sont par exemple en entretien individuel avec les élèves en fait on ne les voit jamais. Y a jamais un moment où euh nous on peut avoir une image de quel type de professionnel ils sont dans ce moment de euh, d'entretien individuel qui est quand même un des cœurs du métier. Ça on le voit jamais* » (TP 423) « *Tu vois voilà. Parce que c'est une vraie question que l'on se pose aussi c'est à dire comment est-ce qu'on peut nous arriver à développer des gestes de métier alors que le moment du geste de métier on le voit jamais. Tu vois ?* » (TP 425). Elle caractérise l'apparition d'un dilemme chez lui ou comment cette affirmation d'un « intime » peut-il être travaillé en formation des CPE stagiaires ?

¹⁰⁸ ACC Julien et Brigitte. TP 423-437

3.1 L'amorce d'un développement dans les propos de Julien



L'extrait d'autoconfrontation croisée ci-dessous, entre Julien et Brigitte, souligne l'amorce d'un développement de l'activité de Julien. En effet, la reprise de la difficulté engendrée par l'absence de visibilité des CPE face aux entretiens individuels d'élèves, est présentée comme une difficulté de formation qui « interroge » Julien lors de cette ACC. Ce qui se développe ici ce n'est pas son pouvoir d'agir mais au moins son pouvoir de dire en questionnant ses convictions précédentes.

423	J	Mais parce que moi pour le coup alors pour le coup moi ça m'interroge encore plus , j'allais dire encore plus parce que le, le, notre nos stagiaires là elle euh et d'autres hein ! Les moments où ils sont par exemple en entretien individuel avec les élèves en fait on ne les voit jamais. Y a jamais un moment où euh nous on peut avoir une image de quel type de professionnel ils sont dans ce moment de euh, d'entretien individuel qui est quand même un des cœurs du métier. Ça on le voit jamais. Et euh, et alors enfin euh là où je fais un pas de côté c'est que malgré tout, les moments où c'est intéressant quand même c'est quand on fait des jeux de rôles avec eux. C'est à dire où on les, on les pousse à faire des entretiens individuels avec spectacle, enfin avec tout le monde autour ou y font des entretiens individuels avec un élève, enfin un camarade à eux en général mais qui joue l'élève et où là on les voit un peu malgré tout en activité. Ça ça permet quand même de diagnostiquer un certain nombre d'éléments et puis peut-être aussi de les préparer à des situations de, d'entretien voilà. C'est un témoignage (rire J) en fait
424	B	Oui
425	J	Tu vois voilà. Parce que c'est une vraie question que l'on se pose aussi c'est à dire comment est-ce qu'on peut nous arriver à développer des gestes de métier alors que le moment du geste de métier on le voit jamais. Tu vois ?
426	B	huh.
427	J	On est jamais dans un, dans la possibilité d'y avoir accès.
428	B	Les jeux de rôles nous on en a fait au moment, sur les fameuses heures de l'UE 34 sur l'autorité. Et donc on les a mis dans les situations comme ça de de gestion de classe fictive et et d'ailleurs immédiatement Annie c'est ressorti c'est une des stagiaires pour qui le rapport à l'autorité est ressorti de façon très très forte. Mais bon après quand tu es sur une problématique qui est aussi intime je dirais
429	J	et oui tout à fait

Extrait verbatim 27 : ACC Julien et Brigitte. (TP 425-429)

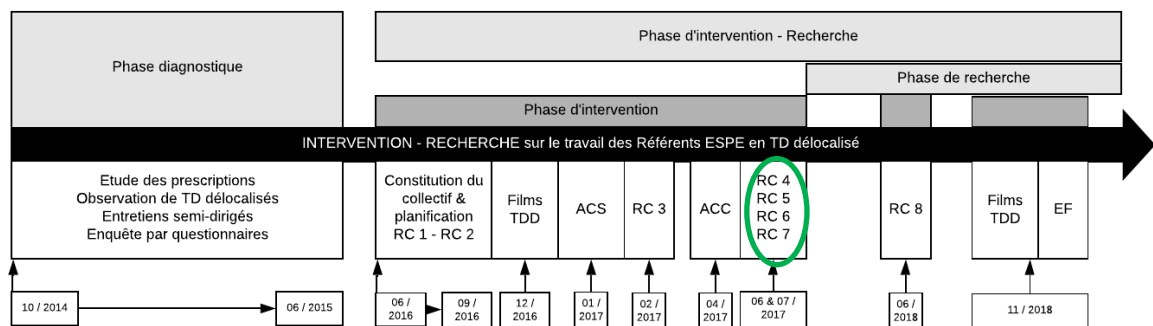
Ce développement est porté par plusieurs indices. D'abord par l'expression « encore plus » semble indiquer que les opportunités offertes par l'intervention d'aborder cette question hors de son milieu originel, à l'occasion du retour au collectif précédent et lors de l'ACC provoquent ce questionnement. Au TP 423, on relève également dans le discours l'emploi de nombreux connecteurs « *mais, parce que, pour le coup, encore plus, parce que* »

qui sont des marques qui traduisent la manifestation de conflits intrapsychiques. Ces derniers étant des indicateurs d'un potentiel développement de l'activité (Vygotski, 2014). Enfin la circulation de la pensée de Julien entre les deux milieux dans lesquels il évolue, son milieu de travail et celui de l'intervention-recherche, s'exprime par l'alternance du singulier et du pluriel, « ça m'interroge » (TP 423) / « une vraie question que l'on se pose » (TP 425) et « je, pour moi » (TP 423, 425) et « on » (TP 423-425-427).

Elle souligne l'émergence d'une prise de position individuelle vis à vis de celle de ses pairs CPE. Ici, cette instauration « des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie » (Malrieu, 1996, p. 82) traduit une première influence de ce nouveau milieu où il évolue séparément et renforce cette hypothèse d'un développement de son activité individuelle provoqué par l'intervention.

Ce développement en cours a été perturbé par la suite par une situation de dissensus dans le collectif de référents. C'est ce que nous allons montrer maintenant

3.2 L'écart aux prescriptions, une source de controverses ?



Le retour au collectif RC4 de juin 2017, va être l'objet d'une mise au jour par le chercheur de différences qui ont émergées. Dans l'extrait suivant¹⁰⁹ qui comporte sur plus de 100 tours de parole, le chercheur pointe une « *différence spectaculaire* » dans l'activité de conception des référents. En particulier du point de vue de la construction des supports qui vont être soumis à l'analyse lors des phases collectives. Brigitte demande à ses stagiaires de se filmer et de réaliser des montages, Pierre et Jean-Yves se déplacent dans les classes de leurs stagiaires pour filmer leur travail et préparer le temps d'échange du TD délocalisé. Pour le dire autrement, leur activité de référent à la fois dans la conception mais également dans la reprise du pouvoir d'agir qu'ils affichent est spectaculaire. Initialement, Julien croit y voir le résultat de « *pratiques qui s'affinent* » (TP 349). Mais la réponse de Pierre : « *les contraintes fortes que j'imaginai au départ finalement, euh, comme, comme une par exemple qui est l'interdiction de visites dont je me suis affranchi complètement cette année* » (TP 350), va être perçue par Julien, Malek et Véronique comme une transgression et va provoquer une controverse entre ces référents sur le

¹⁰⁹ TP 339-468.

respect de la prescription. Il faut dire ici que cette interdiction de visite est à l'origine de la frustration de nombreux formateurs depuis la mise en place des TD délocalisés. Celle-ci n'est pas une vue de l'esprit des référents ou une mauvaise interprétation. Elle a été explicitement énoncée par le directeur de l'ESPE lors d'une réunion de rentrée des formateurs en septembre 2015. Le franchissement de cet interdit provoque les réactions affectées par la surprise de Véronique « *Mais quand tu dis, euh, j'ai pu m'en affranchir ça veut dire que tu le fais quand même ? Ou tu le fais pas ? Tu fais quand même les visites ?* » (TP 351) et (TP 377, 381), Malek (TP 344, 346, 348) et le questionnement de Julien sur la faisabilité en termes d'heures « *Et donc, là, là aussi dans ton observation ça veut dire que tu dégages des heures pour aller voir, filmer, faire un retour à chaud avec chacun des FSTG ?* » (TP 416).

Les réactions proviennent également de l'usage vulgarisé du terme « visite » qui dans les propos de Julien, Malek et Véronique sont assimilés aux visites-conseils alors qu'il s'agit ici de déplacements « sur le terrain » pour filmer les stagiaires mais qui ne se finissent pas nécessairement par un « entretien-conseil » même s'il y a un échange sur le travail observé. Cette première controverse, cristallisée autour de la transgression d'un interdit pour les uns et qui relève d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005) pour les autres, confirme un arbitrage différent face au compromis opératoire que les référents doivent opérer pour préparer l'observation du travail préalable au TD délocalisé.

La sensibilité de cette question va suffisamment affecter Julien et Véronique pour que le chercheur s'en rende compte et les interpelle de longues minutes après (TP 561). Ce qui va redéclencher durablement la controverse¹¹⁰ comme nous pouvons le voir avec la retranscription de l'extrait ci-dessous.

561	C	Si tu peux pas aller euh, tu vois, enfin, moi (C s'interrompt et s'adresse à Julien et Véronique) Je, tous tous tous les 2 je vous sens tous les 2 un peu perturbés ?
562	J	non, non, c'est perturbant. Non, non, c'est, en aparté on évoquait aussi une question, enfin, je l'évoquais parce que nous on l'a évoqué aussi au sein du parcours CPE en fait euh, dans l'idée de mettre en place des éléments de cet ordre-là et un des éléments auquel on s'est heurté, mais peut-être est-ce que c'est lié à la culture CPE c'est que euh, le fait que ça sorte du cadre, ça veut dire aussi qu'en fait tu te rends sur les, sur les établissements hors cadre quoi c'est à dire que
563	C	Pourquoi tu dis que ça sort du cadre ?
564	J	T'as pas ton déplacement, t'as pas, enfin tu vois, moi si je prends ma voiture pour aller à Avignon pour faire une visite alors que, euh je suis pas censé en faire une. Je suis pas censé faire, euh, tu vois, j'ai, aller je, j'ai 12 étudiants que je suis en TD délocalisé. Quand je vais faire un TD délocalisé
565	P	Ah mais moi j'ai un ordre de mission hein (<i>simultané</i>)
566	JY	(<i>simultané</i>) Moi j'en ai pas moi
567	V	(<i>simultané</i>) Vous avez des ordres de mission ?
568	JY	Non, moi j'en demande jamais
569	P	Je l'ai eu a posteriori, c'était déclaré "préparation du TD délocalisé".

¹¹⁰ Pour une lecture intégrale, (RC4)-TP 561-669.

570	C	Comme dans le TD on te dit qu'il faut des traces d'activité, d'où elles viennent les traces d'activité ? Tu vois à un moment donné tu peux très bien argumenter (tous simultanés)
571	P	oui
572	J	Non, non mais c'est, enfin, non parce que ... t'as 12 (agitation propos inaudibles)
573	M	Ça nous fait tous réfléchir
574	V	Comment tu as fait ?
575	J	Pour un TD délocalisé t'as vraiment pas demandé un ordre pour la préparation du TD délocalisé ?
576	P	Ben disons, que j'ai, j'ai pas demandé d'ordre de mission a priori, au moment où je remplis mes frais de déplacement, à la ligne "nature de la mission" j'ai indiqué "préparation du TD délocalisé" et en retour le bureau m'a fait un ordre de mission
577	V	Ah ! Parce que l'ESPE t'as remboursé en plus le, le
578	M	Il est trop fort lui (rire Chercheur)

Extrait verbatim 28 : Retour collectif RC4 (TP 561-578)

À la suite de l'interpellation du chercheur (TP 562), Julien va revenir sur la discussion collective précédente qu'il a prolongé en aparté avec Véronique. « *C'est perturbant, ça sort du cadre* » (TP 563). Ce passage, via cette question d'un remboursement de frais de déplacement, recèle de nombreux indicateurs très importants.

La confirmation de l'aspect réglementaire « *l'ordre de mission* » conjuguée au « *remboursement des frais de déplacement* » (TP 577) va affecter Malek, Julien et Véronique « *il est trop fort lui* » (TP 578), « *non mais c'est* » (TP 581), « *oh putain c'est* » (TP 582) et va déplacer l'objet de la controverse d'autant que Pierre insiste « *Et, et, et on se fait très bien rembourser* » (TP 580). Alors que dans le premier extrait qui traitait de cette question, elle séparait les référents entre eux, maintenant c'est vis à vis de l'institution que Véronique, Malek et Julien sont amers. « *Mais ce qui est vraiment problématique c'est que, on, on mette un certain nombre dans des contraintes qui, qui eux pensent respecter parce qu'elles leur semblent contraignantes mais qu'en fait l'institution permet de finalement, tu vois ?* » (TP 595).

Pour Julien puis Véronique qui se positionnent « *dans des contraintes qu'ils respectent* » (TP 583). Ce qui produit l'étonnement d'abord, mais aussi la colère de Julien, Véronique et à un degré moindre de Malek, c'est que Jean-Yves et Pierre, en se rendant sur le terrain « *légalement* », se procurent « *un gain en légitimité* » (TP 596).

Ce que révèle également la forte affectation des référents dans ces deux extraits du verbatim c'est que cette controverse trouve son origine dans l'interprétation de la prescription écrite. Cette dernière, dans sa fiche technique demande de travailler « *à partir de traces de l'activité issues du travail des stagiaires sur le terrain* » (ESPE, 2014). Pierre se rend sur le terrain pour « *préparer le TD délocalisé* » (TP 569), nous pourrions dire pour récolter les traces de l'activité des stagiaires si on employait les mots de la prescription. On peut noter ici le poids important représenté par cette « *interdiction de visite* ». Il révèle ici un « *débat de normes* » (Schwartz, 2000) entre ces formateurs. Débat entre ceux qui ne satisfont pas la prescription tout le temps (Six, 1999) et effectuent un processus de renormalisation en la mettant à leur main et ceux qui selon eux, la respecte. Pour ces derniers, ce qui se révèle, c'est que leur respect de la prescription, fondé sur une

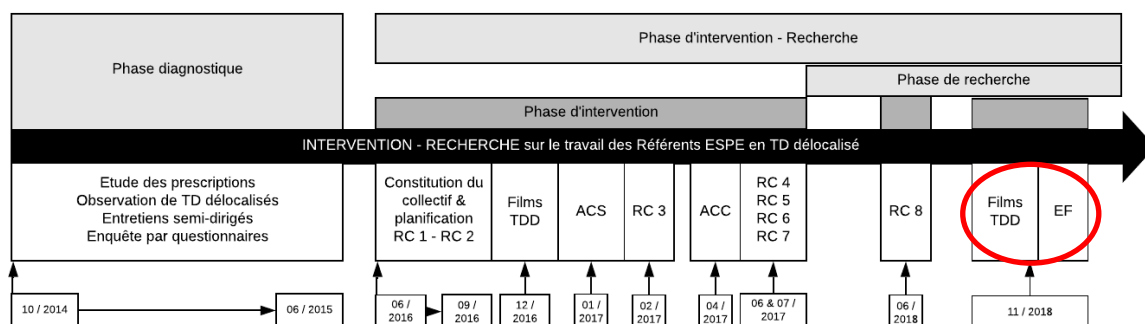
interprétation personnelle de celle-ci, et du discours qui l'accompagne opèrent comme un empêchement à agir.

La question ici n'est pas du tout financière et c'est pour cela qu'elle nous semble significative. Elle va servir à ouvrir le débat de normes au sein du collectif de travail et lui permettre, sur la durée de l'intervention, « de produire son propre niveau «autonome» (de Terssac, 1992) qui ne se superpose « ni aux propres normes de vie de chacun de ses membres, ni aux règles formelles de l'entreprise ». (Daniellou, 2002). Le débat va s'ouvrir mais les réactions de Malek « *je le ferai pas* » et de Julien « *on fait ce qu'on veut de toute façon* » (TP 668, 669) indiquent que même si les échanges vont se poursuivre, ils n'envisagent pas d'emboîter le pas à Pierre et Jean-Yves dans cette possibilité de transformation de leur organisation de TD délocalisé.

La réaction de Julien « *Non mais, en fait moi par rapport à ce qui est prescrit, par rapport à ces interprétations multiples des prescriptions, ce que je me demande c'est si, ceux qui prescrivent là et que tu décris comme étant très éloignés du terrain etc. Ils reçoivent ou y recevraient cette diversité d'interprétation de la production comme une richesse ou comme une trahison ? Tu vois ce que je veux dire ? Si, si, ouais* » (TP 343) et sa décision de maintenir sa position initiale vis à vis du respect des prescriptions en se demandant si le prescripteur ne se sent pas trahi, souligne peut-être ce que lui-même a ressenti.

Pour conclure sur cette situation de dispute professionnelle entre les référents, nous pensons qu'elle reflète les conditions de mise en place de la réforme, tant sur le plan national que local, qui n'ont pas prévu d'espaces de discussion et de délibération concernant les transformations occasionnées par les nouvelles prescriptions.

Chapitre 3 : L'évolution des dispositifs TDD



Dans ce chapitre, nous allons présenter les dispositifs que nous avons filmé en fin d'intervention en mettant en exergue les éléments saillants qui ont changé. Seuls les TDD de quatre des référents vont être présentés ici : Brigitte, Pierre, Julien et Jean-Yves. Malek a cessé d'être référent sur le site d'Aix. Et pour des questions logistiques, nous n'avons pas pu retourner voir le TDD de Véronique qui nous a déclaré l'avoir peu changé. Nous complétons cette présentation avec des éléments issus des entretiens de ces quatre référents.

1 Le dispositif de Brigitte en 2018

Le TDD de 2016

Pour mémoire¹¹¹, il s'organise de la manière suivante : c'est une visite-conseil collective lors de laquelle une FSTG va être observée par la référente, 1 tuteur et 2 autres FSTG. A l'issue de cette observation, tous se retrouvent pour une phase d'échange d'environ 2h.

Le TDD de 2018

Le TDD de 2018 se distingue nettement de celui de 2016.

Il se déroule sur plusieurs journées, dans plusieurs lieux et en 5 phases comme l'indique le schéma ci-dessous. On remarque que dans cette nouvelle organisation, la phase d'observation a été complètement modifiée. Elle se déroule en deux temps et à l'aide de la vidéo. Chaque stagiaire se filme en train d'enseigner (phase 1). Ensuite il réalise un montage significatif de la difficulté qu'il veut aborder lors du TD délocalisé (phase 2). Les stagiaires sont libres d'envoyer leur montage à Brigitte en amont du TD délocalisé.

¹¹¹ Nous joignons un hyper lien pour un rappel rapide du [dispositif de 2016](#) : Partie 4, Chap 2, 2.2).

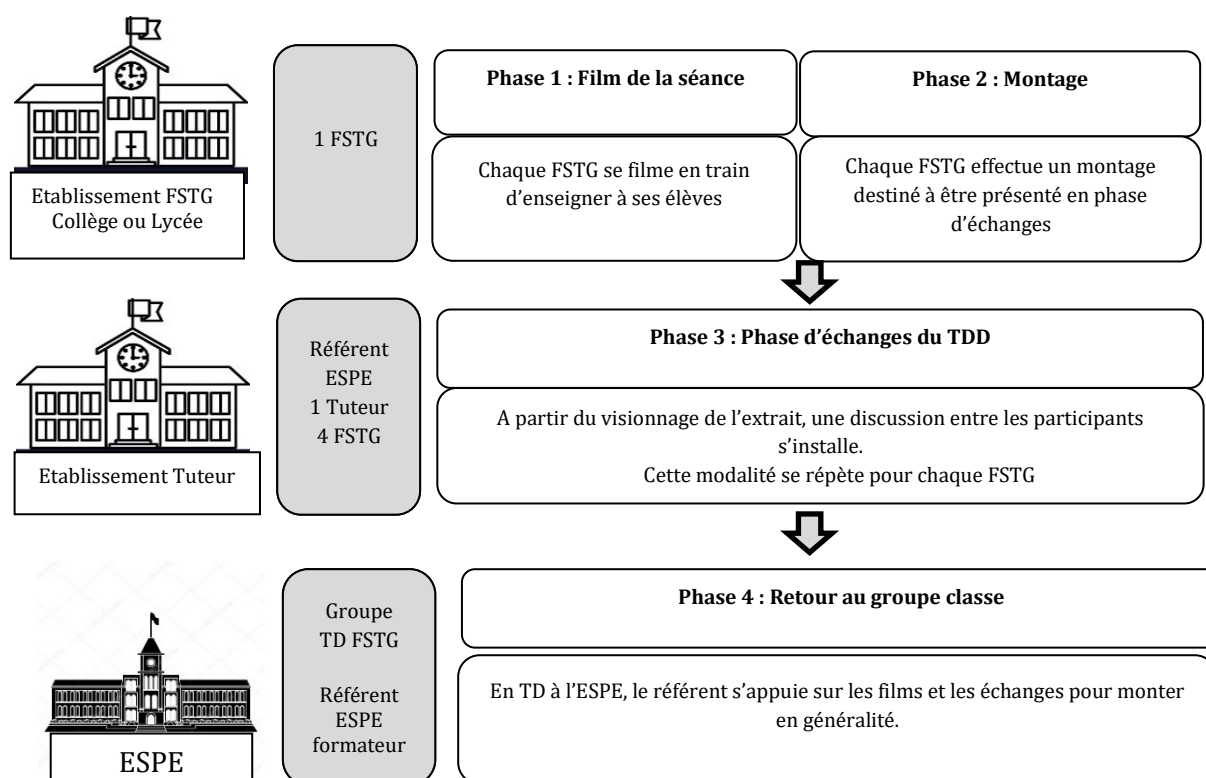


Schéma 17 : TD délocalisé de Brigitte (11/2018)

Pour la phase d'échanges, quatre stagiaires et Brigitte se réunissent en compagnie d'un tuteur dans l'établissement de ce dernier (phase 3). Les autres tuteurs sont invités mais, comme en 2016, ne viennent pas toujours. La préoccupation choisie par chaque stagiaire sera support des échanges pendant environ 45 minutes. Chaque stagiaire contextualise l'extrait qu'il va montrer, l'extrait est projeté et à l'issue du visionnage la discussion démarre. On passe ensuite au stagiaire suivant avec le même protocole.

A l'issue de ce TD, des heures de cours à l'ESPE font office de « phase 5 ». Ils ne font pas partie du TDD proprement dit mais la transformation des enseignements de Brigitte à l'issue de l'intervention-recherche l'y intègre¹¹². Brigitte a modifié sa manière d'enseigner et s'appuie sur les phases précédentes pour « monter en généralisation » lors de ses TD.

Cette nouvelle organisation témoigne des transformations opérées par Brigitte. En changeant la phase d'observation de son TD délocalisé, elle trouve une alternative acceptable pour elle dans son intention de rompre la dissymétrie de posture entre les FSTG du TDD de 2016. Dorénavant tout le monde « s'expose » de manière égale. Brigitte y voit également un gain en efficacité car elle voit se réduire le risque d'avoir des stagiaires « à protéger ».

¹¹² Cf Partie 5, chapitre 1. Etude du cas de Brigitte.

Son dispositif évolue également en ce qui concerne les supports des analyses puisque les extraits proposés centrent les débats sur des questions de métier qui émanent des stagiaires. Ce changement de but, entre « mettre en œuvre des échanges en TDD comme le demande la prescription comme en 2016 » et « mettre en lumière les préoccupations des stagiaires à partir d'extraits et les nourrir avec des échanges » et la création d'un nouvel instrument destiné à l'atteindre (les montages d'extraits vidéo) souligne l'existence d'une double régulation du développement entre sens et efficacité (Leontiev, 1975), ce que Clot nomme un développement du pouvoir d'agir dans un mouvement biphasé (Clot, 2008).

Les transformations du TD délocalisé portent également les traces des différents milieux où Brigitte a évolué tout au long de cette intervention :

- Son milieu de travail où elle a continué à organiser des TD délocalisés, remettant en contexte ses questionnements issus du milieu d'intervention-recherche.
- Le milieu de l'intervention où le dialogue avec elle-même et avec les autres référents sur ses difficultés « a été le levier pour me faire bouger » (*Collectif juin 2018, TP 1036*).

Ce TD délocalisé ne ressemble plus à une visite-conseil. Il n'est pas non plus une copie du dispositif d'un autre référent de l'intervention. Il porte en lui les marques d'un double développement. Celui de son activité de conception et celui de son activité de formatrice. Ce double développement s'est forgé dans les deux années de l'intervention-recherche et à l'intersection de différents milieux dans lesquels Brigitte a évolué alternativement au gré des moments spécifiques de l'intervention et des TDD quelle a mis en œuvre. Cette présentation de son dispositif en fin d'intervention vient étayer les propos de Brigitte sur ses propres transformations présentées lors de l'étude de cas (Partie 5, chapitre 1).

2 Le dispositif de Pierre

Le TDD d'avril 2016

Pour mémoire¹¹³, il s'organise de la manière suivante : Deux temps distincts dans une salle à l'ESPE spécialement aménagée. Une première phase consacrée au visionnage de séances d'experts puis à l'issue un de celle-ci, un déplacement pour s'installer autour d'un espace dédié aux échanges.

Le TDD d'avril 2017¹¹⁴

¹¹³ Nous joignons un hyper lien pour un rappel rapide du [dispositif de 2016](#) : Partie 4, Chap 2, 1.2).

¹¹⁴ Pour y accéder : [Partie 5. Chap 1. 1.2](#)

Il est extrêmement différent du précédent. Il ne se déroule plus en un seul temps. Le changement principal que nous indique le schéma concerne le travail de préparation du support aux échanges. Ici il occupe deux temps et trois phases.

Par rapport au premier TDD en 2016, voici les évolutions de conception les plus significatives.

- L'observation du travail d'un stagiaire a remplacé l'observation d'un enseignant expérimenté
- Une préparation par 2 FSTG de l'activité observée qui sera support aux échanges
- Le référent se déplace seul dans l'établissement d'un FSTG et le filme
- Le visionnage d'une vidéo d'un protagoniste au lieu d'un tiers
- L'implication du FSTG dans le choix des extraits
- Dans la phase d'échanges un nouveau statut apparaît parmi les FSTG, celui d'un stagiaire qui a, lui aussi, fait la séance en classe

Le TDD de novembre 2018

Comparativement au TDD de 2017, il y a peu de différences d'organisation. Pierre a ajouté une phase (phase 5).

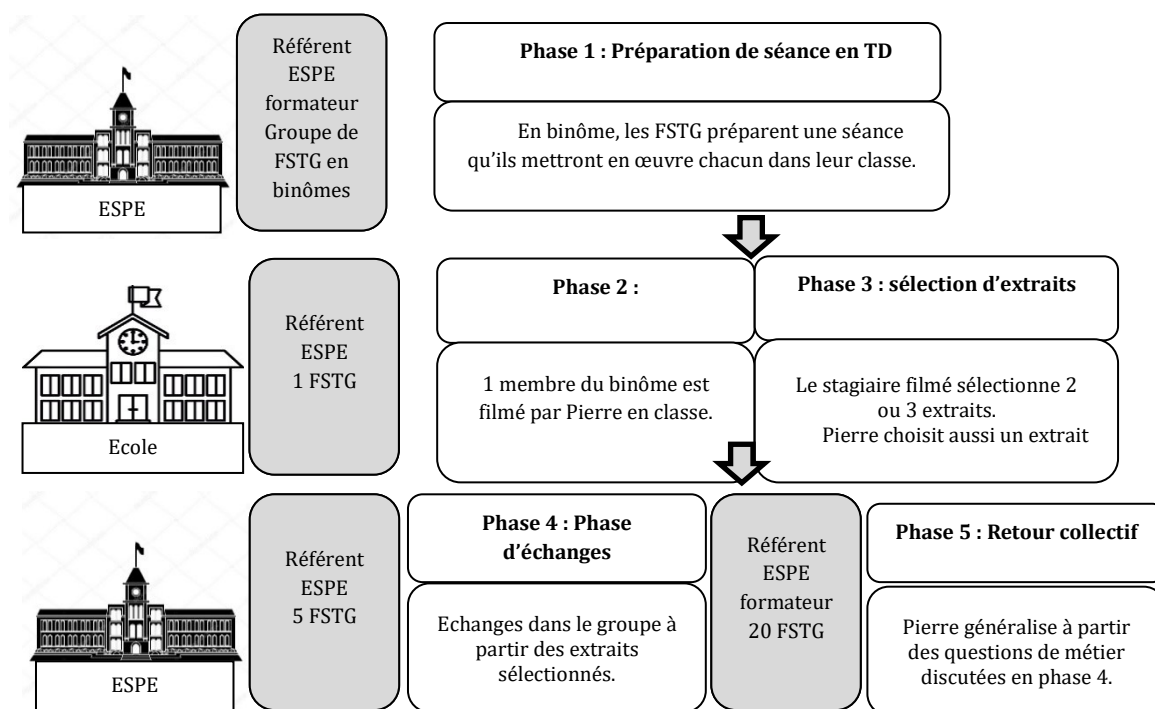


Schéma 18 : TDD de Pierre (11/2018)

Comparativement au TDD de 2017, Pierre a ajouté une phase (phase 5) qui ne fait pas partie du TDD proprement dit mais cette phase contribue à insérer le TDD dans le continuum de formation. Lors de cette dernière phase, Pierre ne fait pas revivre les phases précédentes mais catégorise les questions de métier soulevées en phase 4. La

généralisation consiste en un partage des solutions adoptées par les uns et les autres sur des difficultés similaires auxquels il apporte un complément.

3 Le dispositif de Julien en décembre 2018

Julien a reproduit à l'identique le dispositif TDD de novembre 2016.

En 2018, le TD regroupe 11 participants, le référent ESPE, 3 tuteurs de terrain et 7 CPE stagiaires. Il est conçu de la même manière que celui de 2016. Les phases d'observation d'un stagiaire au travail et d'échanges s'enchaînent. Il se déroule en décembre dans un collège de Marseille où Laurie, une des stagiaires effectue son mi-temps de stage. Le TDD débute par l'observation d'un CPE stagiaire dans une partie de son activité qui s'adresse à un collectif. Il s'agit ici d'une séance organisée lors d'une heure de permanence pour sensibiliser des collégiens sur la gestion des conflits. La phase d'échange sera assez proche de celle filmée en 2016 mais le référent a toutefois plus participé aux discussions.

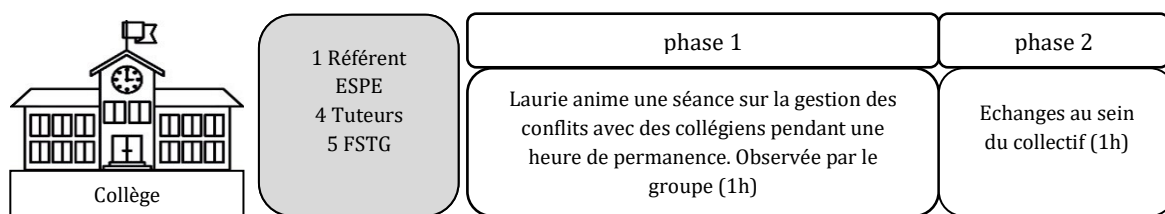


Schéma 19 :TDD de Julien (12/2018).

Les deux TD délocalisés, très similaires, pourraient laisser supposer que l'intervention-recherche n'a pas contribué à aider Julien à transformer son activité pour y retrouver plus d'efficacité. Ce n'est pas notre interprétation même face à ces dispositifs inchangés.

Comme nous l'avons rappelé plus haut, Julien et ses collègues référents CPE décident du format de leur TD collectivement. Ils ont trouvé une raison qui les satisfait de les mettre en œuvre autour des situations collectives de travail des CPE. Enfin, comme l'ont montré les extraits des retranscriptions des temps collectifs de l'intervention, les options qui ont émergé « transgressaient trop » la prescription pour qu'elles paraissent légitimes à Julien.

Doit-on en déduire qu'il n'y a pas eu développement de l'activité de Julien pour autant ? L'entretien terminal, qui a eu lieu à la suite du TDD de 2018 confirme le contraire.

Lors de cet entretien, le chercheur a demandé son avis à Julien sur les situations retenues dans le cadre du TDD et, pour la première fois depuis le début de l'intervention, celui-ci va émettre la possibilité de se désolidariser de ce choix discutable du point de vue des apprentissages. Il ira jusqu'à envisager d'autres situations de travail, plus proches de l'ordinaire du travail quotidien des CPE : « moi c'est un truc qui m'intéresserait mais on s'est jamais mis en mesure de pouvoir avoir des observations [...] sur des entretiens individuels, sur des trucs qui sont quand même plus quotidiens ». Toutefois, cette perspective le place dans un dilemme quasi intenable entre ce qu'il pourrait s'autoriser à

transformer « *c'est vrai que moi je, souvent je me dis on pourrait avoir des formats de TD délocalisés où euh, et on est trois on prévoit des entretiens individuels filmés par exemple* » et le lien avec ses pairs CPE à qui il prête de fortes réticences :« *Pour l'instant c'est compliqué et puis je pense que J**** et N***** (ses collègues CPE) ont des réticences par rapport à ça. Donc en fait on est toujours sur des trucs collectifs* » (TP 4).

On voit ici un triple décollement.

- Celle de son activité individuelle vis à vis de son activité au sein de son milieu originel. Au début Julien n'employait que des formules au pluriel pour justifier de ses choix. Il était totalement en phase avec les choix faits par le collectif des CPE. Nous avons montré lors de l'intervention, avant la controverse avec Pierre et Jean-Yves au sujet des déplacements « sur le terrain »¹¹⁵, l'émergence d'une expression plus individuelle de son activité. Dans cet entretien final, il entrevoit d'autres alternatives (TP 4)
- Celle de la part visible de son activité de conception au travers des TDD qu'il met en œuvre et de son activité réelle. Julien laisse apparaître qu'il envisage de nouvelles possibilités qu'il ne met pas en œuvre actuellement. L'emploi du présent singulier et du futur collectif enchaîné « *je me dis on pourrait* » confirme que dans le futur il pourra même en être à l'initiative.
- Enfin nous pouvons également noter que son regard sur la prescription a changé puisque dans les changements envisagés il irait filmer, donc « visiter » une stagiaire. Il se décolle ainsi du travail prescrit comme représentation du travail bien fait.

Ce triple décollement confirme un développement de l'activité de Julien. Il considère de nouveaux buts qu'il diffère dans leur mise en œuvre en réinterprétant la prescription.

¹¹⁵ RC7.

4 Le dispositif de Jean-Yves en novembre 2018

Le TDD de Jean-Yves n'a pas évolué dans sa forme. Elle se déroule toujours en 5 phases.

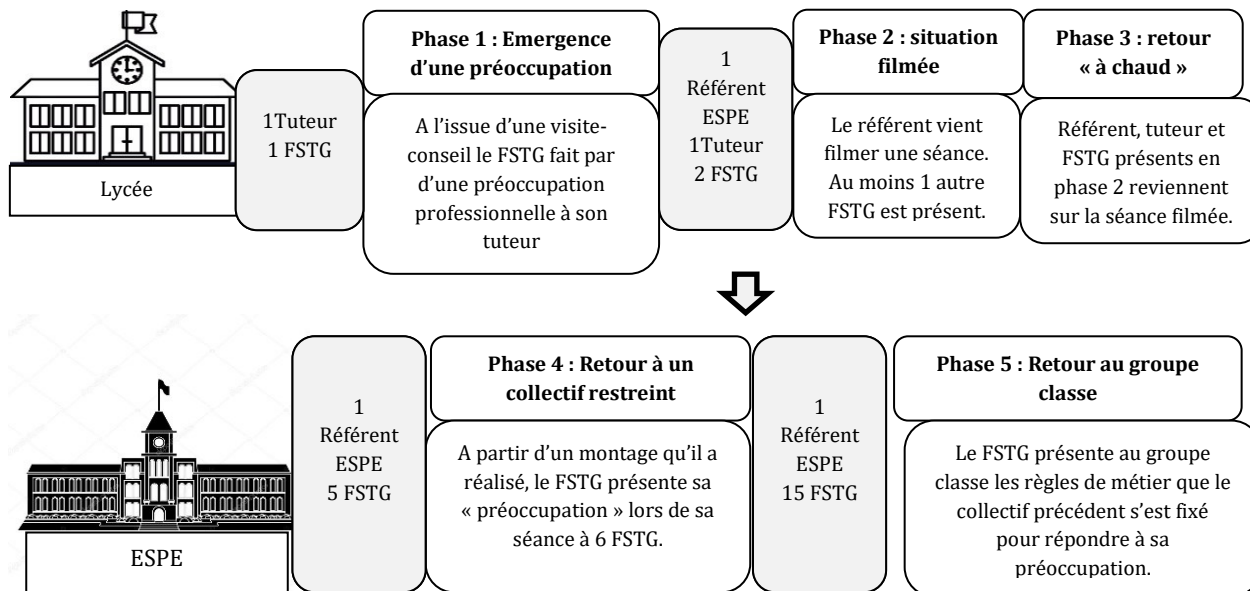


Schéma 20 : TDD de Jean-Yves (12/2018).

Toutefois, l'entretien de clôture éclaire certaines transformations que la forme du dispositif ne permet pas de voir. Jean-Yves s'attache à éviter des redites qu'il avait constaté entre les phases 3,4,5 pour les FSTG témoins de la séance de leur pair « *Je sais pas ce qui a changé vraiment mais ce qui a conduit en tout cas aux changements c'est la préoccupation de, de, de faire beaucoup plus participer les étudiants et d'éviter qu'ils se retrouvent dans des situations de "Ben tiens ça on l'a fait dans le débriefing à chaud et on en reparle aujourd'hui!" Donc c'est de plus structurer euh, les questionnements* » (Entretien JY, TP 2).

Des modifications émanent d'une réflexion commune avec l'inspection EPS et les tuteurs : « *Au départ on était uniquement centrés sur leurs préoccupations d'où qu'elles viennent. Et là dans le travail qui a été fait avec l'inspection pour la formation des tuteurs, avec les tuteurs également, il a été convenu de faire en sorte que de d'orienter un petit peu leurs préoccupations. C'est à dire qu'on part, moi je continue à partir de la préoccupation mais elles doivent apparaître par rapport à un filtre qui est un filtre de de l'efficacité d'une séance d'EPS* » (TP 16).

Les changements de forme sont mineurs mais la marque d'une collaboration et d'un lien qui se réaffirme avec la discipline sont des avancées significatives. Il s'est, de plus, emparé de son dispositif. Nous le rappelons, il l'a élaboré avec sa collègue qui l'a formé à travailler ainsi comme en atteste le changement de pronom. Il est passé du « on »

systématique à « je ». « *Disons, je tâtonne plus. Je sais où je vais. Alors qu'avant je tâtonnais, je m'apercevais que , enfin si mon deuxième temps il est pas bien ben je passe au troisième ou euh, je reviens dessus, je reviens pas dessus ? Là maintenant je tâtonne moins. Donc je peux davantage peut-être avoir, être attentif à, à ce qui est dit. Et sans pour autant euh, et je, en prenant davantage en compte la relation humaine et la personnalité des gens » (TP 72).*

Concernant Jean-Yves, les changements sont de l'ordre de l'amélioration plutôt que de la transformation. Son analyse s'est nourrie des échanges lors de l'I-R mais également de son activité régulière de travail avec son dispositif sur les deux années. Nous pouvons, dans son cas, plus difficilement distinguer les organisateurs qui relèvent d'un développement ordinaire de ceux qui proviennent de l'intervention.

5 Conclusion sur les transformations des TDD

Ces TDD, deux ans après ceux que nous avons filmé en tout début d'intervention, sont des marqueurs du développement de l'activité des référents. Ils représentent concrètement ce que les référents font de ce qu'ils ont dit lors de l'intervention.

La transformation des TDD de Brigitte et Pierre doit évidemment beaucoup à la présence de Jean-Yves dans ce collectif. A la fois parce que son dispositif était déjà plus avancé mais également par la place que ce dernier a occupé dans le collectif. En permanence dans l'échange, le partage et le questionnement des choix des pairs, sans dogmatisme ni jugement. Mais pour autant, nous constatons qu'aucun des TDD finalement reconstruit n'est la copie d'un modèle, qui serait une « bonne pratique », issue d'un pair, mise en exergue. Pierre, comme Brigitte, a « emprunté un geste étranger qu'il lui faut faire sien et on ne peut y parvenir qu'en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action » (Clot, 2008, p. 139).

Les transformations opérées par Jean-Yves sont moins spectaculaires mais sa réflexion est tournée vers des transformations plus fines. Il s'est « émancipé » de sa collègue et s'est nourri des échanges avec les autres référents.

L'absence de transformation visible du TDD de Julien, ne révèle pas une absence de développement chez lui, nous l'avons montré. Elle s'explique par la combinaison de plusieurs facteurs : le travail collectif des CPE dont il ne s'est volontairement pas désolidarisé, son rapport aux prescriptions mais également par le rythme de travail intensif à l'ESPE qui n'a pas été dans son cas contrebalancé par un gain net à faire évoluer son TDD. Enfin par son entrée en doctorat l'a probablement déporté dans ses préoccupations. Le recentrage de Malek sur un seul site en tant que référent est pour nous le signe d'une transformation. Sans en connaître tous les motifs avec certitude, l'absence de marges de manœuvre sur le site Aixois et une complexité d'organisation de son travail sur deux sites l'ont conduit à ces aménagements.

Comme nous l'avons déjà montré au chapitre précédent, les transformations des TDD ne s'accompagnent pas d'un rôle plus important pour les tuteurs à l'intérieur des

dispositifs. Il paraît évident que si une évolution significative doit survenir, il faudra qu'elle passe autant par une évolution des prescriptions que par un travail à l'échelle des structures qui coordonnent l'alternance. L'organisme de formation (ESPE, futur INSPE) et le Rectorat pour cela.

Nous constatons trois points qui marquent des transformations :

- La dissociation du TDD : Dans tous les dispositifs qui ont évolué, le temps d'observation et le temps d'échanges sont dissociés dans le temps. L'observation directe d'un FSTG ou d'un expert par tout le collectif a laissé sa place à une autre manière d'utiliser l'observation. Avec un usage accru de la vidéo confié aux formés. Dans ce qu'ils veulent montrer et à partir de quoi ils veulent le montrer. Cette évolution s'est accompagnée d'un changement des relations entre formateur et formés
- Une place plus grande accordée à l'émergence et au traitement des difficultés réelles et aux préoccupations des FSTG. Comme point d'entrée pour les échanges sur des situations concrètes de travail de débutants. Ce qui marque nettement un basculement vers l'analyse du travail en formation avec une perspective ergonomique
- Une instrumentation nouvelle des phases d'échanges, en lien avec la construction des supports à l'observation et un rééquilibrage des rôles entre les FSTG

Synthèse intermédiaire

La présentation des résultats développementaux de l'activité des référents et l'étude des dispositifs TDD en clôture de l'I-R, nous permet d'associer dans ces résultats « ce qu'ils disent de ce qu'ils font » à « ce qu'ils font de ce qu'ils disent » pour employer une expression souvent reprise par les ergonomes.

Dugué (2010) rappelle que dans les interventions ergonomiques les travailleurs sont sollicités avec quatre objectifs essentiels :

- Découvrir les représentations que chacun des acteurs concernés ont des situations de travail et des questions à traiter
- Avoir une connaissance la plus précise possible du travail réel, de la façon dont les personnes sont sollicitées dans le cours de leur activité de travail, et des formes de coûts que cela représente pour elles
- Donner aux personnes la possibilité d'agir sur leurs propres situations de travail, avec le double souci de préservation de la santé et d'efficacité économique
- Continuer à faire vivre l'apport des ergonomes après la fin de l'intervention en transmettant un certain nombre de savoirs qui vont être « mis à l'épreuve » dans les structures existantes

Concernant le devenir des difficultés initiales

Les difficultés des référents ont été relevées et compilées dans la partie 4.

Leur suivi dans le temps met en évidence trois types de devenir :

- Des difficultés qui persistent et pour lesquelles les référents s'adaptent : c'est, par exemple, le cas du travail avec les tuteurs. Sans changement des prescriptions, elles ne seront que ponctuellement résolues par les référents. Elles ne constituent pas une caractéristique agissante de la conception des TDD.
- Des difficultés dont la résolution est un but pour les référents : comme par exemple, « moins exposer les stagiaires » pour Brigitte ; « Se rapprocher des préoccupations des FSTG » pour Pierre ; « Eviter des phases trop répétitives » pour Jean-Yves etc. Supprimer ces difficultés agit comme un organisateur du développement provoqué de l'activité pour ces référents. Le processus des autoconfrontations avec les temps de retour au collectif vont être des moyens d'opérer des transformations pour les référents. Les nouveaux buts qui apparaissent tout au long de l'intervention sont différents d'un référent à l'autre mais leur dénominateur commun est la résolution des difficultés spécifiques sur lesquelles ils peuvent agir.
- Des difficultés qui deviennent des dilemmes de métier : par exemple, la position de référent en TDD, nouvelle pour ces formateurs, leur donne une double fonction dont chaque partie est le côté d'un dilemme : animer les échanges ou interagir dans les échanges en TDD, avec un nombre restreint de FSTG, des tuteurs et face au

travail réel. Ce dilemme est nouveau car la situation ne se présente pas ailleurs dans la formation.

Concernant l'émergence de nouvelles difficultés :

Transformer les TDD entraîne un changement d'activité des référents. Cette nouvelle activité fait surgir de nouvelles difficultés à résoudre. Nous pouvons citer ici « organiser les échanges » en vue de construire des règles provisoires de métier ; « mobiliser la vidéo en formation » ; « monter en généralité », « aménager le temps et les espaces de formation » au service de chaque phase... Mais surtout « se former à l'observation » en vue d'une entrée par l'analyse du travail, au sens de (Davezies, 1993) ce qui n'est pas donné par la prescription, pour « prendre le travail au sérieux » (Bidet & Vatin, 2016) dans l'ensemble du curriculum de formation et « former à constituer un collectif de travail pluricatégoriel ».

Concernant le développement des référents.

Nous parlons ici de développement de l'activité. Nous avons montré au fil des chapitres, des organisateurs du développement, par exemple, la transformation de difficultés en ressources orientées vers de nouveaux buts ; l'écartement à la prescription. Si on se réfère à Vygotski, ce développement est précédé d'apprentissages. Nous avons à plusieurs reprises indiqué le potentiel d'apprentissage de certaines situations spécifiques de l'intervention, ce qui peut nous permettre de parler d'un développement provoqué par cette intervention. L'intervention recèle un double potentiel au service du développement des professionnels qui y participent : Parce que les situations spécifiques de l'intervention, méthodes indirectes et retours au collectif, provoquent apprentissage et développement et l'ont soutenu sur la durée.

Pour autant, ce développement a pris des formes diverses. Dans le cas de Malek, il conduit à une réorganisation de sa mission de référent, trop complexe dans le contexte qui est le sien. Pour Véronique, le développement s'est construit autour de son rôle en situation et d'un détachement progressif au strict rôle d'animatrice des échanges. Pour Jean-Yves, qui a tenu un rôle singulier dans le collectif, l'intervention lui a permis une émancipation de celle que nous pourrions qualifier de mentor. Concernant Julien, L'I-R lui a fait prendre conscience de nouvelles alternatives entre le milieu de formation co-construit avec ses pairs et la possible observation de situations de travail ordinaire chez les CPE comme autant de possibilités de saisir un empan plus large de situations de travail auxquelles ils vont être inmanquablement confrontés dès la prise en main de leur métier. Pour Pierre, l'ACS, a réellement contribué à déclencher un processus développemental qu'il va nourrir tout au long de l'intervention. Enfin, pour Brigitte, c'est une redéfinition complète de son travail de formatrice. D'abord par une immersion dans ce qu'est un TDD et ce qu'elle pouvait y faire puis en reconstruisant son activité de formatrice en mettant les temps spécifiques de l'intervention à profit.

De manière générale, ce développement s'est traduit par une reprise du pouvoir d'agir pour beaucoup d'entre eux, d'un pouvoir de dire pour tous et collectivement d'un pouvoir de réagir, de reprendre la main sur leur travail en relation avec le terrain. Nous développons ce dernier point. Les résultats dans la partie 4 ont signifié une manière un peu restrictive de mettre en œuvre les TDD. Nous l'avons qualifié comme un usage débutant de leur genre professionnel (Laurent, 2014). En effet, un parallèle avec le même usage chez des enseignants débutants se traduit par une activité de conception pilotée uniquement par l'organisation d'actions à faire faire sans perdre le contrôle. Ce qui correspond exactement à comment les référents ont élaborés les TDD de 2016 en se focalisant sur « les échanges » à organiser, animer et nourrir par une observation préalable. Pourtant, ces référents sont tous des formateurs expérimentés rarement mis en difficultés. Nous l'avons montré, le contexte a une influence mais il n'explique pas tout. L'I-R a simultanément servi de *révélateur* du repli des référents vers des préoccupations d'actions, seules alternatives, pour faire face au changement de paradigme imposé par la refondation sans accompagnement, et de *ressource* car le cadre qu'elle offre permet de penser au-delà de l'action, aux effets de ce dispositif sur le développement des stagiaires. Comme ce sont les mêmes formateurs, nous pouvons parler d'un pouvoir de *ré-agir*.

Concernant le métier de formateur et la mission de référent.

L'activité du référent en TDD délocalisé comporte une composante différente de celle que le même formateur peut avoir dans son contexte ordinaire de travail à l'université. La part adressée à autrui y semble avoir plus de poids. Nous avons clairement montré l'émergence d'un double rôle à tenir pour le référent et d'une complexité supplémentaire dans ce double rôle dû à l'absence d'un copilotage institutionnellement prescrit avec les tuteurs :

- Accompagner, guider les échanges pour qu'ils dépassent, dans leur portée formative, le stade d'échanges entre novices
- Se donner la possibilité de retravailler, en formation à l'ESPE, les situations dans des dimensions plus génériques et scientifiques.

Ce que l'intervention-recherche, révèle, c'est l'urgence à repenser autrement le travail des formateurs, dans ce nouveau contexte de formation. C'est à dire regarder le formateur d'adulte comme un agent de développement (Jobert, 2013) « mobilisateur de ressources au service d'une action transformée, au service de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là, à ce qui est accompli ; plutôt que comme professeur d'adultes qui diffuse des savoirs décontextualisés. Ce primat du développement signifie aussi que si on privilégie l'action et les interactions, on ne peut pas s'en remettre à l'ordre des choses » (p. 38).

C'est sur ces bases que nos résultats montrent que le travail collectif des référents lors de l'I-R contribue à un retravail en profondeur du genre professionnel des formateurs. Sans aller jusqu'à formuler l'émergence d'un nouveau genre, il s'agit *a minima* d'une évolution significative.

Concernant l'évolution des TDD.

Nous avons recensé des critères importants qui peuvent constituer une base solide de caractéristiques agissantes pour améliorer l'efficacité du TDD comme situation propice au développement professionnels des stagiaires. Ces caractéristiques sont évidemment à comprendre comme des dilemmes à trancher par les référents en fonction de leur contexte singulier. Elles ne représentent pas en elles-mêmes des nouveautés mais elles illustrent des critères sur lesquels s'appuyer pour construire un travail de formation collectif pour les référents :

- Construire une observation du travail à partir de ce que « voient » les stagiaires. Ce point implique nécessairement de former formateurs et stagiaires à « observer le travail » car il s'agit là d'un véritable changement de paradigme pour les référents. Ils étaient rompus à « observer et montrer l'écart entre ce qui est fait et ce qu'il faudrait faire » dans la modalité précédente des visites formatives (ou visites conseil). Il leur faut « quitter » cette observation visant à mesurer un écart au prescrit pour se rapprocher d'un écart de promesse (De Gasparo, 2018), dans la logique d'une ergonomie de l'activité de service qui viserait à comprendre les attentes et besoins des débutants pour les (trans) former.
- Cette nouvelle approche nécessite également de former les stagiaires à « quoi faire » de ce qu'ils observent en réinterrogeant les différentes options qui s'offrent à eux. Par exemple, en interrogeant « ce qu'ils gagnent ou perdent à faire ceci ou cela ». Il serait donc efficace d'envisager l'élaboration d'un cadre structuré des échanges à partir de l'observation du travail réel. Au-delà d'améliorer la qualité des échanges en TDD, il est probable que cette instrumentation favorisera leurs pratiques d'enseignants au sein de collectifs en établissements scolaires mais également dans leur travail avec les élèves.
- Elaborer un répertoire de gestes possibles, de règles communes et provisoires de métier au service de l'efficacité des stagiaires dans des micro-situations de travail. En constituant un collectif de FSTG qui, face à des situations de travail partagées, élabore une palette de réponses qu'il considère comme réalisables et acceptables. Ce qui rend possible, dans un second temps, la généralisation nécessaire à la compréhension des fondements de ces situations. La construction de ce répertoire s'accompagne d'une instrumentation des échanges qui visera à illustrer les options possibles.
- Faire du temps de l'élaboration du support d'observation un temps de formation. Si filmer le travail d'un débutant s'accompagne d'un retour individualisé sur la trace élaborée, alors il peut permettre au stagiaire filmé de se développer (Leblanc, 2012). Ce développement viendra étayer le temps d'échange collectif ce qui peut avoir deux conséquences positives : Ne plus avoir à « protéger le stagiaire qui s'expose » (cf. cas de Brigitte) puisqu'il aura préalablement été en mesure d'évaluer en amont les forces et faiblesses de son travail et aussi de déplacer les échanges vers des discussions instaurées pour contribuer à aider à la construction

d'une professionnalité en dépassant le jugement de valeur ou une observation qui reste parfois superficielle. Cette proposition justifie d'un travail préalable au TD délocalisé par le référent.

- Installer le TD délocalisé au centre d'un continuum de formation. Les résultats ont montré que l'évolution des TDD a conduit à une remise en question du travail à l'ESPE. Il y a de la pertinence à recentrer ce dispositif dans la formation en ESPE ou INSPE. Les travaux relatés plus haut illustrent à la fois le besoin d'un « avant » mais également celui d'un « après ».

SIXIEME PARTIE :

Visées épistémiques et perspectives

Dans cette sixième partie, nous allons répondre à nos trois questions problématiques que nous rappelons ici :

- En quoi et comment les prescriptions descendantes qui accompagnent la réforme ont-elles des effets sur l'activité de travail des référents ESPE ?
- En quoi et comment le développement de l'activité provoqué par l'intervention-recherche a-t-il un effet sur la transformation du travail des formateurs ESPE ?
- En quoi et comment l'intervention-recherche soutient-elle le mouvement développemental qu'elle impulse ?

Nous répondrons à la première question dans le chapitre intitulé :

Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE

A la seconde dans le suivant :

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir

Et enfin à la dernière dans le dernier chapitre :

Les effets du dispositif sur l'apprentissage et le développement

Les effets des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents ESPE

1 Une prescription en exterritorialité

Sur ce point nous tenterons de montrer, à partir des résultats de notre étude, comment les acteurs du collectif de travail ont incorporé les effets des prescriptions descendantes dans leur travail en TDD

L'artefact prescriptif du TDD révèle une intention assez claire : remplacer la visite conseil. La prescription et sa présentation révèlent **la volonté de formaliser le tutorat mixte sous la forme d'un dispositif. Ce dispositif, le TDD, symbolise donc à la fois le choix de la direction de l'ESPE d'abandonner la visite-conseil et de faire un pas vers une alternance intégrative avec d'une modalité de tutorat collectif qui implique les tuteurs de terrain.**

Les formateurs ESPE vont devoir composer avec des documents prescripteurs qui vont se révéler peu exploitables. Sur le fond, ils n'indiquent pas de buts formatifs, ni comment concevoir un TDD. Sur un plan formel, ils se révèlent peu explicites, listent une série de contraintes organisationnelles autour de quatre dimensions fortes : c'est un dispositif qui n'est pas individuel, qui se déroule « sur le terrain », qui implique la participation de formateurs issus du terrain et qui s'appuie sur des traces de situations réelles de travail. C'est pour ces raisons que nous avons qualifié la prescription du TDD de floue. S'additionne à cela, une évolution de la prescription moins de trois mois après sa mise en place. Cette re-prescription ajoute des contraintes supplémentaires sur deux des quatre dimensions présentées ci-dessus. Elle réduit la taille du groupe et celle de l'empan temporel en excluant des possibilités de planification les jours où les FSTG sont, justement, en stage sur terrain. Avec ces deux modifications elle complique considérablement le travail des référents. Une première conséquence des conditions de l'instauration de ce nouvel artefact prescriptif se situe dans le fait qu'il délègue au référent ESPE, non seulement les objectifs précis à atteindre mais également les savoirs à mobiliser et qu'il invente les moyens de parvenir à élaborer le TDD.

Au moment de la conception du TDD, des prescriptions remontantes vont venir à minima impacter, au moins contrarier voire empêcher la mise en œuvre du TDD ou son bon fonctionnement. Elles vont se révéler à deux niveaux principalement : dans la conception, par des contraintes organisationnelles et administratives inattendues des référents et dans la réalisation du TDD, par la complexité de la situation collective qu'il oblige. Lors de celle-ci, nous l'avons montré, les référents ESPE vont être réellement les seuls pilotes de ce dispositif, qui n'est pas investi ou pas compris par les tuteurs de terrain.

Mais également face aux FSTG qui, ont en amont de sa concrétisation, ont de fortes attentes qui vont parfois venir peser sur les formateurs qui n'ont pas toujours eu la possibilité de les anticiper. Car parfois ils effectuent les TDD avec des FSTG qu'ils connaissent mal, voire pas et ils n'ont pas été formés à l'analyse du travail.

Ce qui va produire une seconde série de conséquences pour les formateurs. Dans pratiquement tous les parcours, les formateurs ont fait face à une tâche complexe pour mettre en œuvre le dispositif, ce qui a occasionné un déploiement incomplet du TDD au sein des parcours de formation de l'ESPE. Quand il s'est déroulé, la diversité des modalités de mises en œuvre que nous avons constaté illustre tout autant, l'adaptation à une pluralité de contextes, que la marque des arbitrages et des compromis qu'on fait les formateurs pour y parvenir. Cette multiplication des interprétations de la prescription a, par endroit, provoqué une dévitalisation du dispositif comme nous l'ont prouvé les résultats des questionnaires avec par exemple, un format, à l'ESPE, sans lien avec les situations réelles de travail et parfois sans formateur de terrain. Dans le meilleur des cas, les formats qui ont emporté l'adhésion des formés et des référents ne se mettent pas en place en mobilisant les avancées scientifiques sous-tendues par ces dispositifs. L'observation d'experts ou de novices n'est pas connectée au reste de la formation et il n'est pas fait état du produit des échanges en TDD ailleurs dans la formation. Ce qui produit une troisième conséquence : les formateurs ESPE ont réussi à mettre en œuvre des TDD mais dans leur conception et leur réalisation, les critères qui vont permettre leur organisation prendront le pas sur les critères pédagogiques.

Cet ensemble de conséquences pour les formateurs va se traduire par d'autres conséquences plus adressées aux prescripteurs :

- Il n'y a plus de visites-conseils et les TDD se déroulent selon les 4 critères de transformations attendus. Cet objectif est atteint. Pour autant, nous pensons qu'en l'état ce résultat donne l'illusion d'une efficacité puisque majoritairement les TDD existent mais qu'avec les contraintes qu'ils produisent leur effet sur la formation sur les FSTG est minoré.
- L'absence de collaboration réelle entre tuteurs et référents, à la fois dans la conception mais également dans l'action va faire du TDD le révélateur d'une alternance réelle qui n'est pas une alternance intégrative car on ne peut pas dire qu'elle réussit à faire converger tous les acteurs plaçant le stagiaire au centre du dispositif » (Malglaive, 1994). L'alternance réelle s'avère donc juxtapositive ici. Aucun dispositif ne décharge le stagiaire de faire seul le lien entre ses contenus de formation et les difficultés qu'il doit résoudre pendant son temps de stage.

Cette première série de résultats issus de notre travail de recherche nous amène à une première conclusion : nous sommes face à un nouvel artefact prescriptif qui, au moment de sa conception a perdu de vue les conditions réelles du travail. Cette prescription en exterritorialité (Schwartz, 2000, p. 71) a une conséquence sur les référents qui, alors, n'ont pas nécessairement les moyens de l'instrumentalisation de la prescription à leur

disposition. Ce qui réduit pour eux les possibilités d'anticiper ou de réduire les effets secondaires, générés par certaines des prescriptions remontantes issues du milieu de travail.

2 Une double perte de pouvoir d'agir

De plus, l'artefact prescriptif incorpore un nouvel enjeu : former à partir des situations réelles de travail, sans les rendre explicites, ni scientifiquement, ni dans les transformations du travail qu'elles nécessitent chez les formateurs. Sans oublier que cette refondation se déroule dans un contexte où « l'intensification du travail est plus marquée entre 2005 et 2013 dans la fonction publique que dans le secteur privé » (Cau-Bareille, 2018, p. 47), au d'un milieu de travail, déjà fragilisé par les réformes successives, qui n'a pas prévu de former les référents sur des résultats scientifiques que la prescription importe sans les nommer, l'effet désorganisateur sur l'activité des formateurs est significatif. Pour le démontrer, nous allons nous intéresser plus spécifiquement aux effets de ces prescriptions, descendantes et remontantes cette fois, sur l'activité des référents. Pour cela, nous allons distinguer dans leur analyse, l'activité de conception des référents qui est à l'œuvre quand ils conçoivent leurs TDD, de l'activité qu'ils déploient quand ils travaillent dans les TDD.

Pour commencer par l'activité de conception, nous avons mis au jour dans nos analyses que les formats de TDD mis en œuvre par les référents, en amont de l'intervention et au début de celle-ci, s'inspirent d'anciennes situations professionnelles qui ont existé dans d'anciennes organisations de la formation, qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre et qui sont considérées comme porteuses d'efficacité subjective dans le milieu des référents. Nous les rappelons : la visite-conseil, l'observation dans des classes de formateurs de terrain et les GFP. Ils ont, ensuite, modifié certaines caractéristiques de ces situations pour les rendre compatibles à la prescription et réalisables pour eux. Pour faire face au problème posé par cette nouvelle prescription floue, les référents ont donc « récupéré des connaissances acquises précédemment, dans d'autres circonstances » et mis « en œuvre leurs compétences pour tester de nouvelles solutions » (Van Belleghem et al., 2013, p. 54). En agissant ainsi, les référents ont puisé dans leurs ressources psychosociales pour faire face à la prescription. Ces ressources ont été des organisateurs de leur activité qui ont permis de mettre en œuvre la prescription. On décèle donc une activité de conception qui puise à l'intérieur du sujet dans sa dimension transpersonnelle.

Or cet engagement subjectif dans l'activité n'a pas produit les résultats escomptés. En effet, cette activité de conception s'est heurtée aux prescriptions remontantes (par exemple : disponibilité et engagement des tuteurs, difficultés à obtenir les autorisations d'accès aux établissements repérés pour effectuer les TDD, coordination des emplois du temps impossible, etc...). Ces prescriptions inattendues ont fragilisé l'engagement des référents à concevoir ces TDD. L'efficacité subjective, que nous pouvons définir ici par le rapport entre l'engagement que le sujet a mis dans son activité de conception et les

possibilités de concrétisation des TDD dans les dimensions prescrites, n'a pas été à hauteur de l'attendu. La complexité portée par le fait de rendre le TDD possible constitue selon nous une d'activité empêchée. **Tenter de travailler, malgré les prescriptions remontantes, va devenir un organisateur de l'activité ordinaire.** De plus, le fait que des instruments éprouvés du genre professionnel des référents ne fonctionnent plus ou le dilemme que les CPE ont tranché, en s'écartant du cœur de leur activité professionnelle pour mettre en œuvre les TDD apparaissent comme une première réduction du pouvoir d'agir des référents. Cette réduction se traduit dans l'activité des référents en ACS, face au résultat de leur activité de conception par des propos comme ceux de Brigitte qui se déclare « bien en peine d'expliquer » ce qu'est un TDD ou « qui en est resté là au niveau de la demande institutionnelle ». **C'est première réduction du pouvoir d'agir est une réduction du pouvoir de concevoir.**

Pour poursuivre par l'activité de travail des référents en TDD, il s'est avéré que l'adaptation de ces anciennes situations à partir de ce que le prescripteur a désigné comme central (la dimension collective, la présence, la collaboration avec les tuteurs...) n'a pas, dans le nouveau contexte, donné les mêmes résultats que ceux qui ont par le passé, fait entrer ces situations dans le genre professionnel de ces formateurs. Ainsi, l'activité des sujets lors des TDD a elle aussi été contrariée. Les gestes de métier qui étaient efficaces dans les anciennes modalités sont fragilisés dans ce nouveau contexte et génère de nouveaux dilemmes (protéger vs exposer...). Comme le dit Clot (2010), « les méthodes nouvelles n'expliquent [-elles] jamais le développement de l'activité réelle. C'est l'activité réelle qui s'explique - aux deux sens du terme - avec les méthodes nouvelles ». Et dans cette activité en TDD, la fragilisation, la perte de sens dominant alors qu'ils essaient de faire « ce qu'on leur demande », en l'occurrence d'appliquer les prescriptions. **Nous identifions ici une seconde perte du pouvoir d'agir comme une perte de sens dans la situation d'échanges.** Le cas de Brigitte en donne une claire illustration. Les formateurs se retrouvent dans une situation « d'activité empêchée » paradoxalement due à leur intention d'appliquer les prescriptions « sans faire trop de vagues » mais due également au fait que cette activité en TDD demande au référent une forme d'action inhabituelle, organiser et participer à des échanges, sur des questions concrètes de métier, en groupe restreint, pluricatégoriel et pluri-expérientiel là où habituellement la forme de travail à l'ESPE les place devant des groupes plus large, dans des postures différentes. Dans cette phase de réalisation, leur préoccupation principale a été que les stagiaires puissent observer et dire ce qu'ils avaient observé, au détriment du potentiel formatif des échanges. Même s'ils ont été dans la recherche d'une efficacité malgré tout bien montrée par Seguy (2018), nous ajoutons qu'il ne faut pas être dans l'illusion d'une inefficacité. En effet, les résultats ont quand même signifié une satisfaction des stagiaires dans au moins deux types de TDD (Cf partie 4) et les difficultés des référents ont souvent été plus ressenties par les formateurs que par les formés.

2.1 Les référents dans un usage débutant du genre professionnel

Pour autant, pour apporter une conclusion sur cet effet des prescriptions le travail et sur l'activité des référents, nous avons montré qu'ils se retrouvent dans une situation professionnelle nouvelle, consécutive du remplacement de la prescription des visites-conseils par celle des TD délocalisés avec sur les deux dimensions de leur activité une perte du pouvoir d'agir. Devant l'inefficacité de leurs anciennes ressources, départis de leur pouvoir d'agir, les référents se trouvent alors face à une seule alternative : « Celle ou celui qui entre dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autre choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire » (Clot, 2008, p. 262). Nous pensons, suivant en cela Laurent-Marsero qui l'avait également montré dans un autre contexte que ces formateurs pourtant expérimentés vont concevoir leurs dispositifs comme des novices dans ce contexte (Laurent-Marsero, 2014). Nous sommes alors en face de formateurs expérimentés qui vont concevoir et agir en TDD délocalisé dans un usage débutant de leur genre professionnel (Laurent-Marsero, 2014; Saujat & Serres, 2015), restant « collés » à des préoccupations de réalisation du dispositif et qui, à l'intérieur, se positionnent plutôt comme garants du fonctionnement et du cadre. Par exemple, comme nous l'avons vu avec Brigitte ; avec Julien qui veut « faire taire les tuteurs » pour privilégier l'analyse des FSTG ou encore Véronique qui reste garante du déroulement des échanges. Ils s'identifient aussi par leur centration sur leur activité d'enseignement plutôt que sur ses effets sur les FSTG, comme Pierre qui, voit se révéler à lui-même qu'il intervient trop précocement dans les analyses de pratique en vidéo ou enfin Malek qui déporte les débats sur les gestes que les FSTG doivent voir au détriment de ce qu'ils ont à dire d'une situation de travail. Nous postulons que ce rapatriement vers un usage débutant du genre se révèle chez des travailleurs expérimentés lorsque les ressources transpersonnelles, appartenant au genre professionnel du moment, ne sont plus opérationnelles dans le nouveau contexte ou le professionnel en fait l'usage et que dans ces circonstances, en l'absence d'options possibles, il se rabat vers des dimensions plus élémentaires pour qu'*a minima* le travail s'exécute.

Le développement de l'activité et ses effets sur le pouvoir d'agir

1 Le processus de développement du pouvoir d'agir des référents

Pour présenter ce processus de développement, nous allons très brièvement revenir sur les conclusions du chapitre précédent afin de distinguer le rôle joué par les difficultés rencontrées par les référents. D'abord vecteur de perte du pouvoir d'agir avant d'en devenir la ressource du rétablissement.

Alors que, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, en amont de l'intervention la perte du sens de leur activité contribue à un empêchement à agir, l'intervention-recherche va rendre possible le changement de cet état de fait. Lors de l'intervention-recherche, dépasser les difficultés sur lesquelles peuvent agir les référents s'est avéré un organisateur d'un développement provoqué. C'est pour cette raison que nous avons identifié ces difficultés comme sources et de ressources de ce développement. La perspective de ce dépassement, en tant que but, est un indicateur du développement des référents comme l'a montré Miossec (2011). La reprise du pouvoir d'agir passe donc par l'émergence de ce but pour les référents.

Dans leur activité de conception, s'écarter de la prescription est pour beaucoup d'entre eux le premier instrument de ce développement. Cette mise à distance se fait sous la forme d'une conception continuée dans l'usage (Béguin, 2005) au fur et à mesure que les référents ont reconstruit du sens vis à vis du TDD et que celui-ci est devenu à leurs yeux un moyen de formation. C'est finalement en utilisant à leur bénéfice le fait que la prescription soit floue que ce qui était perçu en début d'I-R comme un empêchement à agir est devenu un instrument majeur de la reprise du pouvoir d'agir. Nous avons vu cependant que sur ce plan, il a eu des différences.

1.1 Le double effet du débat de normes.

Mais, faire face à la possibilité de s'écarter de certains éléments de la prescription, c'est faire face au « débat de normes » (Schwartz, 2000) entre les normes antécédentes, les siennes et celles des autres référents qui sont dans l'intervention.

Dans ce débat, une prescription, « latérale », issue des membres du collectif de référents, est apparue de la part de pairs qui ont trouvé de l'efficience en se libérant de la prescription de l'interdiction de visites. Nous la qualifions le statut de prescription, en forçant le trait, car elle apparaît comme porteuse d'efficacité et à ce titre pourrait être une

solution partagée, donc prescrite à eux-mêmes, par celles et ceux qui l'utilisent (Six, 2002). Nous l'avons vu avec Julien, et à un degré moindre avec Véronique, face à cette prescription issue du milieu de l'intervention, c'est l'adhésion à la prescription institutionnelle qui va s'exprimer aux deux sens du terme. Adhérer au sens d'y adhérer, d'y souscrire mais également adhérer au sens de rester « collé » aux prescriptions sans possibilité de s'en écarter.

Les référents se sont positionnés de deux manières. Trois ont adhéré sans se coller à la possibilité d'aller filmer le travail des FSTG sur le terrain, et donc potentiellement de s'y rendre. Cette adhésion est donc également un « décollage » de « l'interdiction » de visites. Deux autres s'y sont refusés et ceux-là, ont mis en avant le respect, donc l'adhérence, à la prescription du TDD comme justification.

En reprenant les critères donnés par Mayen et Savoyant (2002)¹¹⁶, qui ont identifiés quatre stades d'appropriation de la prescription, nous identifions la position de Julien comme au niveau 3 dans un « respect par connaissances des causes ». Dans ce cas l'adhésion à la règle est forte. Sans caricaturer, l'appartenance à un milieu de travail comme celui des CPE peut contribuer à expliquer ce positionnement. Nous pensons qu'*a contrario*, les formateurs qui se sont « décollés » de la prescription du TDD se situent dans le niveau 4, de « mise en délibération de la règle après l'action » dans les temps de retour au collectif de l'intervention. Ils ont procédé à une catachrèse (Clot, 2008, p. 91) en attribuant une nouvelle fonction à la prescription. En effet, la prescription indique que le collectif peut s'appuyer sur « des traces de l'activité » préalablement collectées, c'est donc ce qu'ils vont faire lorsqu'ils vont filmer les FSTG : récolter des traces de l'activité. Ils ont donné un second sens à cette signification, en se l'appropriant (Leontiev, 1975). Selon Mayen et Savoyant, le positionnement au quatrième stade est un repère de développement.

Le cas de Brigitte, présenté dans le premier chapitre de la partie 5 montre clairement comment, sur la durée de l'intervention, elle a effectué le déplacement du stade 2 au stade 4 définis par Mayen et Savoyant et repris du pouvoir d'agir à l'aide de cette catachrèse. Pour mémoire, d'abord lorsqu'en ACS elle remet en cause la prescription du TDD « *C'est du pipeau, de la propagande* » (TP 324) et la frustration qui accompagne cela, avant de signifier la respecter en restant « *au niveau de de la demande institutionnelle* » (ACS, Brigitte, TP 207) puis, déclarer quelques mois plus tard se libérer et trouver dans le flou de la prescription un espace de liberté, d'appropriation, qui permet de faire « *ce qu'on a envie d'y faire* » (RC7, TP 338).

¹¹⁶ Partie 2, Chap 2, 1.2

1.2 Les ressources psychosociales comme instruments de la reprise du pouvoir d'agir

Nous allons maintenant montrer comment les ressources psychosociales sont intervenues dans l'accroissement du pouvoir d'agir qui a eu lieu pendant l'intervention, nous le pensons, chez tous les référents. Pour Daniellou, « tant qu'il est difficile d'imaginer la possibilité d'un changement dans les faits, il y a beaucoup de chances que l'un ou l'autre type de défenses se déploie, pour rendre la situation tenable » (1998, p. 36). Nous pensons que cette citation résume assez bien ce que vivent les référents en amont de l'intervention. Pris dans le maelström des réformes, dans leurs parcours de formation et sans espace collectif d'échanges, ils ont, comme nous l'avons vu, réalisés des TDD. Une des ouvertures qu'a apporté l'intervention, c'est qu'elle a réintroduit dans le réel des référents des possibilités d'agir. *Le pouvoir de penser*, de comprendre les caractéristiques de la situation de travail et leur activité à l'intérieur de celle-ci. La perte de ce pouvoir de penser pouvant constituer une forme de défense. *Le pouvoir de débattre*, nous l'avons entendu avec Brigitte, qu'il lui apparaît comme impossible, lorsqu'elle évoque une réforme présentée avec des « grands coups de gueule » (ACS, B, TP 221). Ce pouvoir de débattre est un des fondements de l'intervention-recherche, puisque plus que le permettre, elle le suscite.

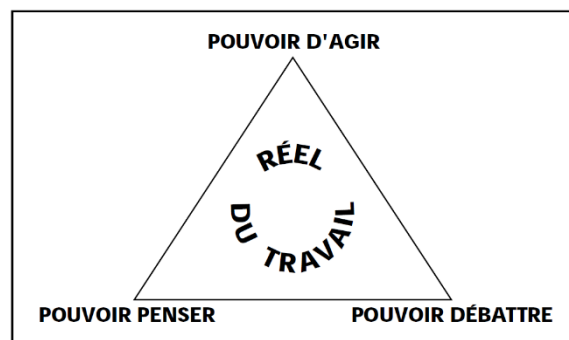


Figure 6 : Dynamique entre 3 pôles. Daniellou (1998)

Ces mobilisations cognitives, collectives et psychiques constituent les dimensions psychologiques et sociales (Van Belleghem et al., 2013, p. 50) qui agissent au travail. Dans l'intervention-recherche, elles vont être des instruments au service du développement du pouvoir d'agir, définit ici avec Daniellou (1998, p. 37) « comme capacité à agir sur la situation de travail ». Dans l'engagement des référents dans l'intervention, nous retrouvons ce que décrivent Van Belleguem et coll : « le sujet agissant met en jeu une part de lui-même dans la scène du travail : il met en éveil sa sensibilité (corporelle, cognitive, affective) pour mieux saisir ce qui se passe, il récupère des connaissances acquises précédemment, dans d'autres circonstances, il met en œuvre ses compétences pour tester de nouvelles solutions, il sollicite d'autres personnes pouvant l'aider, il prend le risque de s'éloigner de la prescription formelle dans le but d'en réaliser l'objectif » (idem, p. 54).

Dans ce mouvement, le développement des référents est allé au-delà de leur personne, au sein de la situation professionnelle que constitue le TDD. Le processus de créativité qui

s'engage avec la reprise du pouvoir d'agir associe les référents et leurs TDD dans un double processus de développement (Delgoulet & Vidal-Gomel, 2013) qui « porte à la fois sur l'activité du sujet agissant et les différents registres de son existence » (Van Belleghem et al., 2013, p. 55). Nous l'avons montré, dans le cas de Pierre, où ses difficultés se transforment en organisateurs de son activité de conception de ses TDD à venir. Ce développement se fait au sein d'un système social, à l'ESPE bien entendu, mais nous préférons le limiter ici aux référents de l'intervention. Lors des autoconfrontations, les ressources psychosociales¹¹⁷ ont été au centre « du processus d'appropriation de la comparaison » (Bonnemain, 2019, p. 28) par les référents comme nous l'avons montré entre Pierre et Jean-Yves. Elles ont constitué le matériau de ces comparaisons. Au sein du collectif d'intervention s'est discuté et confronté, ce qui est faisable et acceptable dans le travail des référents. Toujours en son sein, les référents ont redéfini collectivement des normes sociales. Et c'est en cela que « ces normes sociales sédimentées au sein du corps social guident et constituent des ressources pour l'action » (*idem*, p. 56) et pour le développement du pouvoir d'agir des référents.

1.3 Des différences de développement

S'interroger sur les conditions dans lesquelles cette appropriation peut avoir lieu ou non, nous conduit à rappeler qu'activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas.

Si on oppose, virtuellement, Brigitte et Julien, nous constatons, pour Brigitte d'une part, que son activité réelle est envahie par ses difficultés à « protéger » les FSTG qui s'exposent. Cette « incapacité à protéger » va par la suite se transformer quand elle parviendra à « rétablir l'équilibre » entre les FSTG. Le choix de TDD réalisé de Brigitte est une source de conflit dans son activité réelle. Selon Clot (2018), les autres possibilités, « refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense » (p. 89). Pour cette raison, Brigitte n'en est que plus réceptive lors des retours au collectif quand elle découvre les options prises par Jean-Yves et Pierre.

D'autre part, nous avons aussi montré que les choix de Julien sont des choix qui ont été faits collectivement et en amont, lorsque l'équipe des CPE a changé de type de situation observée pour s'adapter à la prescription du TDD. Pour autant les résidus de l'activité réelle de Julien peuvent tout autant le conduire à une catachrèse. D'autant que la proposition d'utiliser la vidéo lui a été faite lors des échanges entre référents et que finalement il ne s'en est pas saisi. Nous l'avons vu dans son mouvement développemental qui a pris deux sens opposés. D'abord en s'ouvrant à cette nouvelle possibilité puis, en sens inverse, pris par un conflit interne entre cette possibilité et la fidélité à son milieu originel. Il y a donc un « double » développement chez Julien, ou un développement dans

¹¹⁷ La terminologie d'une dimension psychosociale, bien qu'elle traverse toute l'intervention-recherche sans être identifiée ainsi, est apparue au fur et à mesure de la rédaction, c'est pour cela qu'elle n'apparaît pas de manière longitudinale dans le travail.

une double direction, que le simple examen de son TDD « avant » et « après » l'intervention ne montre pas. Le développement ne se traduisant pas toujours par des transformations externes, dans le réalisé du sujet.

Nous allons maintenant nous intéresser à une autre dimension qui a contribué au développement des référents. La prise de conscience d'une division du travail¹¹⁸ au sein du tutorat mixte a montré que le référent est réellement le seul pilote en TDD. Cette situation a mis au jour un nouveau dilemme situé entre deux pôles « animer le TDD et s'engager totalement dans les échanges ». Dans les premiers TDD, nous l'avons vu, la posture de « contrôle » l'a largement emporté sur celle de formateur. Nous l'avons vu également, une voie pour « redevenir » un formateur en tant que référent passe par l'activité de conception, en mobilisant l'analyse du travail, les outils vidéo et les FSTG comme coconcepteurs, comme les TDD de Jean-Yves (2016 & 2018) ou ceux de Brigitte et Pierre en 2018 le démontre. Nous allons tenter de montrer, ce que cette activité adressée à autrui demande au référent en mobilisant le modèle ergonomique de l'activité de service proposé par Du Tertre et Blandin et repris par De Gasparo (2018).

2 La nouvelle activité du référent, une activité de service ?

Nous allons présenter en quoi nous pensons que dans les nouvelles configurations adoptées en fin d'intervention, le référent se situe dans une activité de service. Nous l'avons vu dans la présentation des présupposés théoriques, l'activité de service « au sens de rendre service à », c'est travailler, c'est savoir s'adapter à une demande du client devenu plus variable. C'est savoir s'ajuster avec le travail d'autres professionnels, c'est savoir modifier en temps réel le processus pour prendre en compte les contraintes des autres acteurs de la situation (De Gasparo, 2018).

Nous allons utiliser le TDD 2018 de Brigitte¹¹⁹ pour comprendre à l'aide du modèle proposé par les auteurs sus cités ce que révèle cette dimension servicielle de l'activité des référents. Nous rappelons rapidement les transformations les plus importantes entre le TDD 2016 et le TDD 2018.

- Le travail du TDD a été présenté en cours, il y a eu une commande de Brigitte en direction des FSTG. Chaque FSTG se filme et apporte des extraits de sa séance pour présenter une préoccupation professionnelle qu'il choisit seul.
- Le temps d'échange est organisé pour chaque support amené en 3 parties : contextualisation par le FSTG, visionnage de l'extrait et échanges dans le collectif.

¹¹⁸ Partie 5. Chapitre 2, partie 2.

¹¹⁹ Ajouter l'hyper lien.

- Le travail réalisé en TDD sera repris par l'ensemble du groupe classe en vue de monter en généralisation vis à vis des gestes et difficultés du métier qui ont été observés en vidéo.

Le modèle de De Gasparo va clairement modéliser les transformations opérées par Brigitte¹²⁰.

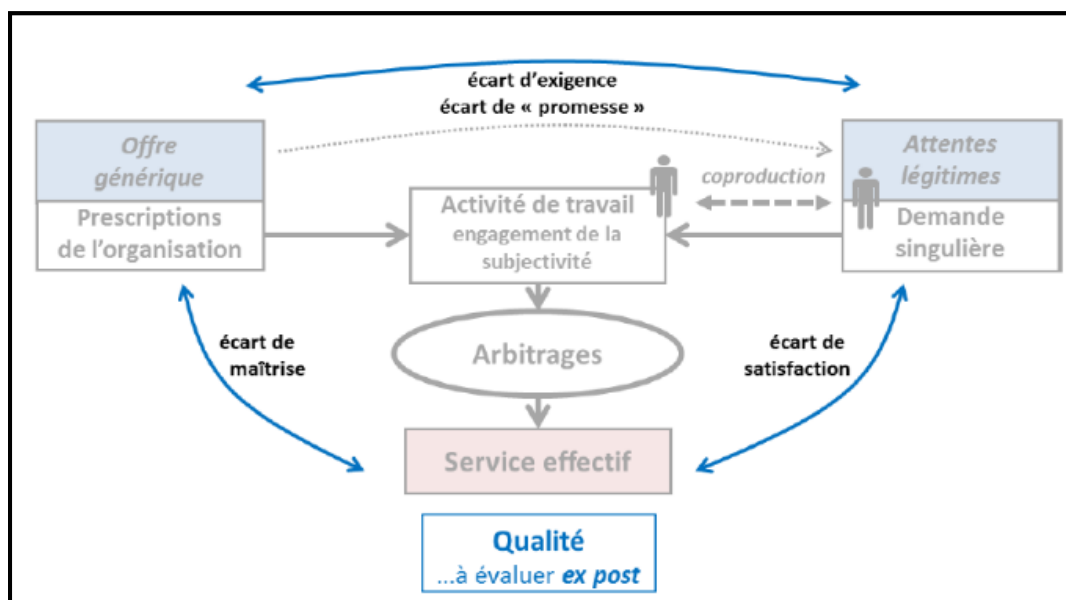


Schéma 21 : Les écart dans la dynamique de service (De Gasparo, 2018)

L'*offre générique* est le service proposé par Brigitte issue de son interprétation de la prescription du TDD (*la prescription de l'organisation*). Elle consiste à faire du travail en classe des FSTG l'objet du travail d'analyse lors des échanges. Puisque Brigitte leur demande une production à élaborer avant que le groupe du TDD se rencontre. Il y a donc une *coproduction* qui s'engage. Cette coproduction produit des *attentes légitimes* chez les FSTG. Comme la prescription est adressée aux FSTG, il y a une « *promesse* », celle qu'avec ce TDD, les FSTG vont trouver des réponses aux questions qu'ils se posent. La promesse faite aux FSTG est une *exigence* adressée à la référente. Chaque FSTG va faire figurer dans les extraits sa *demande singulière*, sa préoccupation de métier. Et donc avoir des attentes légitimes en retour vis à vis des échanges. Elle peut espérer, d'où *l'écart de promesse*, que ce travail lui rende service en vue de son efficacité future dans la classe. Tout autant, il y a une exigence de la part de Brigitte, à laquelle les FSTG vont répondre réellement, en réalisant le film et son montage. Il peut donc y avoir *un écart d'exigence* également de Brigitte vers les FSTG. C'est ce que signifie la double flèche de cet *écart d'exigence*, il est réciproque.

¹²⁰ Nous faisons figurer en italique les termes du schéma.

L'activité de la référente va s'effectuer comme dans n'importe quelle activité réelle avec des *arbitrages*, ceux que Brigitte va réaliser en TDD. Mais, contrairement au modèle d'une activité qui n'est pas une activité de service, par exemple, le modèle Hubault/Saujat (cf. partie 2), ici, un nouveau protagoniste entre en jeu dans la mesure de l'efficacité du service. Le FSTG, qui va, pouvoir estimer sa *satisfaction* et un potentiel écart en lien avec ses préoccupations de formation, *ses demandes singulières*. La qualité du service ne se mesure plus seulement en regard de l'attendu, du prescrit, où l'écart prescrit/réel peut s'assimiler à un *écart de maîtrise* mais aussi *a posteriori* comme dans un « *écart de satisfaction* » du FSTG vis à vis de ce qu'il a engagé comme attentes légitimes.

Au-delà de l'interprétation du modèle, ce qui nous intéresse ici c'est qu'il requestionne une partie des prescriptions remontantes. En assumant une dimension servicielle de l'activité, celle-ci ne surgit plus dans l'imprévu des référents comme ça a été le cas au moment du TDD. Le passage de la visite-conseil, qui peut aussi s'interpréter comme une activité de service s'il y a une coproduction du travail, à un tutorat collectif ne fait pas du travail du référent une activité de service telle que nous venons de la décrire. Mais le fait de mobiliser le TDD, avec les fondements scientifiques qui accompagne sa prescription, met à jour cette nouvelle dimension. Travailler en TDD, en tant que référent, en mobilisant les outils de l'analyse du travail en vue de la formation, se rapproche nettement d'une activité de service par la coproduction dans laquelle elle associe le formateur et le formé.

3 L'émergence d'un nouveau genre, une évolution du genre professionnel, ou... ?

Nous l'avons démontré, dans le chapitre 1 de cette partie, les référents font un usage débutant de leur genre professionnel en amont de. Les anciennes ressources de leur genre professionnel se sont révélées peu adaptées à la nouvelle prescription.

Nous venons de le montrer, l'intervention a provoqué une reprise de pouvoir d'agir chez les référents. Ils ont reconstruit un sens pour le TDD en tant que dispositif de formation. Pour cela, ils se sont dotés de nouvelles formes d'actions, d'autres formats de TDD, et, dans une nouvelle activité de conception ont associé les FSTG à la construction des supports. Ils se sont aussi dotés de nouveaux moyens d'animation de leurs séances en les instrumentant. Ils ont également relié les TDD au reste de leur travail de formateurs en UE à l'ESPE. Pour y parvenir, ils se sont dotés de nouveaux gestes, dans cette activité apparue comme une activité de service. Ils ont remplacé leurs anciennes ressources par de nouvelles mieux adaptées.

Par conséquent travailler en tant que référent, ne réfère plus au genre professionnel qui était le leur en amont de l'intervention. Nous avons tenté de démontrer l'intervention-recherche a simultanément servi de *révélateur* et de *ressource* : Elle a permis aux référents de se déplacer un état difficile en amont de l'intervention dans un usage débutant de leur « ancien » genre professionnel, à l'émergence d'un nouveau genre professionnel.

Nous allons aller un peu au-delà. Avec le changement de genre, c'est une dimension de ce métier, la dimension transpersonnelle qui a évolué. Mais ce n'est pas la seule, cette dimension transpersonnelle, avant de le devenir est aussi une dimension personnelle chez chacun d'entre eux. La dimension personnelle a donc également changé. La dimension impersonnelle a évolué avec la prescription de la refondation. Et la dimension interpersonnelle s'est renforcée dans l'intervention, nous l'avons montré. C'est donc un métier qui a évolué dans ses quatre dimensions. La transformation du métier de référent, donc celle de formateur qui accompagne l'alternance nous paraît donc définie. Et elle se distingue sensiblement du métier de formateur lorsque celui-ci n'intervient pas dans des missions en relation avec l'alternance. Peut-on en déduire qu'il existe deux métiers de formateurs dans la formation des enseignants en ESPE ? Ceux qui vont sur le terrain et ceux qui n'y vont pas ? La phase diagnostique avait déjà identifié cela dans les questionnaires. Les référents étaient exclusivement d'anciens formateurs issus du terrain. Mais ce que nous montrons ici c'est que ce n'est pas à partir de leur passé que nous les distinguons, mais à partir de ce qu'ils sont en mesure de réaliser aujourd'hui, ici et maintenant.

Les effets de l'intervention-recherche sur l'apprentissage et le développement

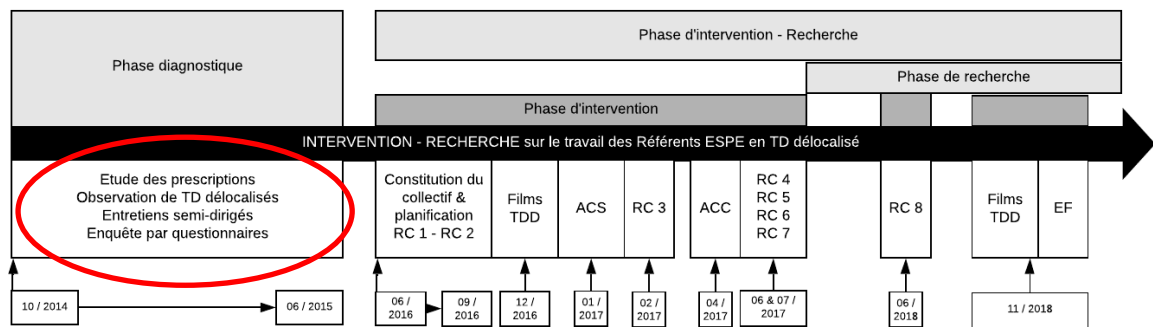
Ce chapitre vient clore les réponses aux questions problématiques de notre étude. Nous allons revenir sur l'instrument qui a provoqué le développement individuel et collectif et nous a permis d'en suivre les traces, soit le dispositif d'intervention-recherche. Nous ne traiterons pas de façon exhaustive tous les bénéfices, enjeux et limites de ce dispositif déjà bien documenté par la recherche. Nous nous focaliserons sur quelques éléments particuliers de notre intervention-recherche et sur un instrument que ce dispositif a contribué à produire.

1 L'intervention-recherche, toute une histoire

L'intervention-recherche fait partie de l'histoire de l'équipe de recherche à laquelle nous appartenons. Nous pourrions même aller jusqu'à qualifier d'historico-culturel le lien qui unit « intervenir en milieu de travail » et les résultats produits dans le champ de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation dans l'équipe ERGAPE depuis les travaux de Saujat (2010) et que Felix (2014), Laurent-Marsero (2014), Bruno (2015) et d'autres ont contribué à alimenter. Ces travaux ont permis de contribuer à nourrir la recherche en éducation, en contribuant au fait de regarder l'enseignement comme un travail, à la fois sur les plans épistémiques et transformatifs mais également du point de vue méthodologique. En effet, les travaux précédents ont contribué à mettre en exergue des aspects de l'intervention-recherche comme autant de conditions nécessaires à son efficacité sur lesquelles s'appuyer sans se figer. Ils ont déjà été présentés dans ce manuscrit, nous les rappelons donc simplement comme autant de points d'ancrages. L'immersion dans le milieu de travail, le temps long comme facteur favorisant l'efficacité, la distinction du temps pour agir et du temps pour expliquer pour le chercheur, l'utilisation de méthodes indirectes d'accès à l'expérience vécue pour offrir la possibilité d'un dialogue du référent avec lui-même et avec des pairs, donner la parole au travail par ceux qui travaillent, utiliser les difficultés du métier comme porte d'entrée dans l'analyse sont des choix méthodologiques forts qui distinguent l'intervention-recherche d'autres cadres de recherche.

Nous avons tenté modestement de nous inscrire dans cette histoire. Non pas en conformité par rapport à une ligne qu'il ne faudrait pas transgresser mais, au contraire, en montrant, comment, grâce aux connaissances apportées par les résultats des travaux antérieurs, nous avons pu adapter cette méthodologie de recherche au contexte de notre intervention dans le milieu des formateurs ESPE.

1.1 Les effets de la phase de diagnostic



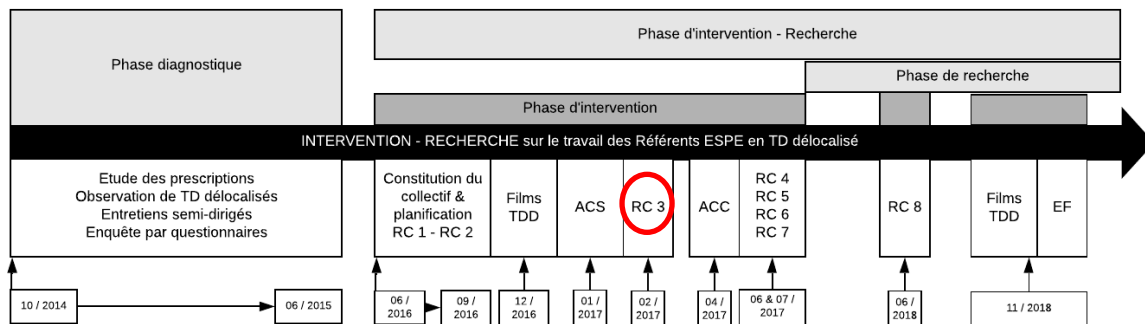
La phase de diagnostic a produit des effets sur trois plans différents.

D'abord elle a eu un effet sur l'apprenti-chercheur. Elle constitue le premier temps du travail de recherche sur un sujet qui nous concerne de près puisque parallèlement, dans notre métier de formateur, nous faisons des TDD. Ce premier effet est donc de forcer un changement de paradigme pour nous.

Ensuite, avec sa méthodologie mixte, la phase de diagnostic nous offre simultanément une représentation très complète de la situation. Entre le travail sur les prescriptions, l'immersion dans les TDD de nombreux référents, le travail plus approfondi avec des études de cas dans plusieurs contextes et les trois questionnaires, cette phase diagnostique nous donne simultanément une lecture en gros plan et un panorama de la situation. Sur cette double lecture, il nous semble que le fait de débiter par le travail à l'intérieur du milieu, les immersions et la prescription puis quelques mois plus tard de lancer l'enquête a été plus riche que si nous avions procédé dans l'autre sens. Certaines des questions posées dans les questionnaires sont réellement la conséquence des immersions. Pour citer un exemple les questions qui concernent la constitution du groupe (lieu de formation des FSTG, les précisions sur le lien entre les référents, les FSTG et les tuteurs) n'auraient pas eu la même forme si nous n'avions pas constaté lors de l'immersion que certains référents « découvraient » les FSTG et que ceux-ci appartenaient parfois à plusieurs sites ESPE. Méthodologiquement, cette phase est réellement intéressante.

Enfin, et c'est son rôle principal, elle permet dans le travail de la demande de préciser sur quoi va porter l'intervention. Nous aurions pu prendre d'autres directions mais une fois la décision prise de travailler avec des référents issus de parcours de formation différents, la présentation des résultats de cette phase diagnostique a contribué à délimiter l'intervention *stricto-sensu* aux TDD dans les discussions entre l'apprenti-chercheur et les six référents.

1.2 Les effets du premier retour collectif en janvier 2017



Comme nous l'avons précisé dans la présentation de notre méthodologie empirique, nous avons inséré un temps de retour au collectif (RC3) entre les ACS et les ACC. Celui-ci ne répond pas au principe de continuité tel que Faïta et Viera (2003) l'ont préconisé à l'époque. Ce temps n'a pas été anticipé par notre dispositif initial, nous l'avons ajouté, intuitivement. À la fois parce que nous avons constaté, à nouveau 18 mois après l'enquête, la très grande variabilité de TDD effectués par les référents, tant sur la forme que sur le fond, mais aussi parce que nous avons eu de nombreuses questions des référents sur les TDD « des autres » que nous étions les seuls à connaître en conduisant cette I-R. Nous souhaitons revenir sur ce temps car il s'avère déterminant dans notre dispositif. Nous en proposons un exemple à partir de l'analyse d'un extrait¹²¹ dont voici ici les points essentiels :

134	B	Non. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était dans la présentation qu'a faite Véronique, c'était cette définition du tutorat mixte. La façon dont elle a posé les choses qui a été euh, précise me semble-t-il. En tout cas beaucoup plus précise que ce que moi je peux faire et ça m'a intéressé de voir elle, elle amenait ce moment euh, parce que, je l'ai pas défini le tutorat mixte. Moi j'ai défini ce que je voulais faire de ce, du moment, mais je ne suis pas partie d'une définition du tutorat mixte. Voilà.
135	J	Oui Véronique elle parlait du cadre institutionnel en fait
136	B	absolument
137	J	Elle a replacé ça dans la prescription, heu
138	B	Oui dans l'historique, et cætera.
139	J	Dans l'historique et le, le fait de resituer, enfin, le fait d'affirmer que c'est la troisième année c'est intéressant aussi en fait parce que ça, ça, clarifie la nouveauté du dispositif aussi, hein.
140	P	hun hun.
141	B	hun hun
142	JY	A chaque fois y a, y a plusieurs stagiaires, à chaque fois présents, mais pas toujours le tuteur.
143	C	Ouais
144	JY	Et ça je crois que c'est quelque chose qu'on, qu'on partage tous. La volonté qu'il y ait après je sais pas, je t'ai pas heu, je t'ai pas, je t'ai pas observé (A Julien), enfin mais la volonté que, qu'il y ait ce regard croisé entre stagiaires et le regret de pas pouvoir

¹²¹ Réunion RC3, [TP 134-172](#)

	<p>systématiquement, pour des contraintes un peu de temps ou pire pour vous de statuts à la limite en PE heu, de pas pouvoir heu, retrouver systématiquement le tuteur où les tuteurs. Et après effectivement, y a, de temps en temps, le tuteur est présent et d'autres moments plusieurs tuteurs sont présents. Là c'est encore c'est heu deux façons de fonctionner heu, plusieurs tuteurs présents moi ça me parait compliqué. Ouais.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extrait verbatim 29: Retour collectif RC3 (TP 134-143)

Ces échanges, traduisent un intérêt partagé des référents à questionner leurs manières respectives de faire. Il n'est pas unique dans ce temps collectif de travail et révèle comment se construit ce nouveau milieu de travail qu'est le collectif d'intervention. Ces formateurs expérimentés partagent leurs manières de voir, s'exposent au regard de leurs pairs, se questionnent et expriment par moment leurs désaccords. On le note par des termes illustrant l'accord ou l'intérêt qu'ils pointent dans la pratique de l'autre « *intéressant, intéressé, ça clarifie* » (TP 134, 139), la comparaison avec eux-mêmes « *beaucoup plus précis, moi je peux faire, moi j'ai défini, je ne suis pas partie, ben moi, moi ce qui me...* » (TP 134, 170, 172), des désaccords « *tu insistes très très fort, lourdement, nous on se centre davantage* » (TP 165, 167) et l'exposition de difficultés professionnelles personnelles, « *y a eu des dérapages, c'est difficile pour moi, le risque il est là, c'est compliqué* » (TP 170, 172).

Dans ces conditions, on peut affirmer que :

- La présentation des 6 TDD filmés a été le véritable déclencheur de la constitution du collectif de travail. Même si précédemment nous avons eu deux réunions collectives et les six ACS, ce premier retour a permis d'instrumenter le travail dans le collectif grâce aux extraits vidéo et à la forme prise par les échanges à l'issue des visionnages.
- Le choix des premières images, « comment chaque référent présente aux participants du TDD le but et le fonctionnement de la phase d'échanges », a contribué à faire émerger des difficultés individuelles déjà identifiées en ACS et de les transformer en objets de réflexion collective.
- La possibilité d'aller immédiatement s'immerger dans « la difficulté » de l'une d'entre eux, Brigitte, a contribué à poser le cadre de l'intervention comme étant au service des référents plutôt qu'au service de l'entrée en recherche de l'apprenti-chercheur.

La rapide confiance qui s'est installée entre les participants est à la fois la cause et l'effet de l'exposition des difficultés rencontrées et ressenties dans l'animation des échanges lors de TDD. Comme nous l'avons présenté dans la réponse à la première question issue de la problématique, avec l'accord de Brigitte, le collectif est revenu sur un passage de son TDD de manière imprévue. Les échanges entre les référents qui ont suivi le visionnage ont renforcé le collectif. Ce renforcement est venu tout autant de l'empathie qui a entouré son témoignage que de l'intérêt commun qui a accompagné le questionnement de cette dimension d'animation des échanges. Ce premier temps collectif a réellement lancé la réflexion autour du travail du référent en TDD, de sa nouveauté, de sa complexité mais

également de son potentiel pour former les enseignants débutants. « Dans ces conditions, on peut penser que cette dimension générique est plutôt dans la possibilité qu’offre notre cadre aux professionnels de *re-connaître*¹²², dans ce que font les autres, leurs propres préoccupations et, par là même, la possibilité de s’inscrire dans une histoire – la leur, mais aussi celle des collectifs dans lesquels ils sont pris, et encore, celle du métier, etc. – en vue d’amorcer un travail d’acculturation et de personnalisation professionnelles » (Felix, 2014, p. 61).

Pour autant, nous pensons qu’il n’a pas altéré l’effet de la méthode des autoconfrontations. Bien au contraire. Si on examine sur quoi a porté l’ACC entre Brigitte et Julien puisque les référents sont revenus sur cette situation une nouvelle fois et que Brigitte et Julien ont continué à la requestionner dans de riches échanges qui ont amené d’autres développements. Ce que nous ne sommes pas en mesure de dire, en revanche, c’est si l’effet de ce temps intercalé appartient plus à son existence qu’à la personnalité du groupe de référents qui en a fait ce qu’il est.

1.3 Les temps collectifs, des instruments du développement ?

De manière générale, nous avons montré que les moments de retour au collectif ont eu un effet important sur le processus de développement des référents. Ces moments d’échanges ont été nombreux et de longue durée. Nous les distinguons pour en différencier le rôle dans l’ensemble de l’intervention :

- Le premier, en janvier 2017 (RC3), proche des premières situations de TD délocalisé filmées, et situé juste après les ACS, joue un rôle central pour s’interroger sur sa pratique à la lumière de celle des autres comme nous venons de le voir. Il éclaire à la fois sur un champ de transformations possibles, puisque d’autres travaillent autrement, mais intervient dans un moment où l’activité sur l’activité produite par le référent en ACS a engendré une déstabilisation individuelle. La proximité temporelle de celle-ci est sans doute un facteur favorable au potentiel d’apprentissage offert par les présentations et les interactions qui se situent, selon nous, dans la ZDP de chacun des membres du collectif des référents.
- Les regroupements qui ont eu lieu six mois plus tard, en juin et juillet 2017 (RC4, 5,6,7), se déroulent dans un tout autre contexte. Situés après la seconde vague de TD délocalisés, juste avant les vacances universitaires, ils mobilisent les référents dans un moment propice à la mise en perspective de leur activité. Ils permettent une distanciation plus importante que lors du RC3. De plus, depuis ce premier retour collectif, chaque référent a repris son activité de travail à l’ESPE et en TDD.

¹²² En italique dans le texte original.

Il en a conçu d'autres avec, dans sa pensée, les premiers effets intrapsychiques des phases précédentes de l'intervention.

- Enfin, situé un an plus tard, le travail collectif de juin 2018 (RC8), a lui aussi un statut particulier. Les référents se sont replongés intégralement dans leur milieu originel pendant une année sans la présence du chercheur. Ce temps où l'intervention-recherche se rappelle à eux est propice à une activité « à froid » en guise de bilan.

Ces multiples moments de travail, ont offert un cadre propice à la réflexion dans ce collectif, qui, pour le coup, peut vraiment être regardé comme collectif de travail (Caroly, 2010). Les retours au collectif ont réuni dans l'intervention pendant trois ans, des référents issus des milieux originels différents mais tous mobilisés autour de l'efficacité, objective et subjective, de leur travail en TDD. Par le cadre qu'ils offrent, les retours au collectif vont contribuer à l'efficacité du dispositif d'intervention, ils sont l'espace privilégié du pouvoir de débattre. Ils ont été le temps le plus favorable à la mobilisation des ressources psychosociales. Intrinsèquement par leur dimension collective mais aussi par la mobilisation de chacun cognitivement (par son engagement, son raisonnement, ...), psychiquement dans l'engagement dans le collectif et la subjectivité de chacun. Dans leur ensemble, ils permettent à la fois de souligner mais aussi de construire la pertinence de l'intervention-recherche comme moyen de formation pour ces référents.

Dans cette intervention-recherche qui s'est déroulé sur un temps long, ils ont ponctué l'avancée du travail. C'est ce qui donne à chacun de ces RC une teinte particulière. Conjugés au fait qu'entre chacun de ces temps, les référents sont retournés dans leur milieu de travail ordinaire, ils ont constitué une trame forte de la structure de l'intervention-recherche.

Nous postulons que ces temps collectifs, grâce aux mouvements intrapsychiques / interpsychiques qu'ils produisent à différentes périodes de l'intervention, stabilisent et déstabilisent l'activité sur l'activité des référents à plusieurs reprises. Etalés dans le temps et entrecoupés par d'autres phases de l'intervention et le retour au travail ordinaire des référents, ils favorisent chez les référents la stabilisation de « phases » et leur déstabilisation vers un stade « supérieur » installant un développement de l'activité sur la durée. Ils y contribuent en tant qu'« intervenant », ou ce milieu constitué par les RC agit comme un instrument, favorable à l'apprentissage dans la zone de développement le plus proche :

« En résumé, le processus de transmission/acquisition opère au plan inter psychologique. À travers la relation avec un autrui, la personne construit de nouvelles capacités à agir liées aux instruments introduits dans la situation et en acquiert progressivement la maîtrise. Le développement opère au plan intra psychologique. Il consiste en la reconfiguration du rapport de la personne au monde et à soi agissant dans et sur le monde. Le concept de ZDP désigne la mise en branle d'une forme inédite – pour la personne- de conduite structurée par les ressources introduites par l'intervenant » (Saussez, 2016, p. 127).

En provoquant cela, les retours collectifs permettent de « surmonter les conflits, les dilemmes et les obstacles » que les référents rencontrent « dans la réalisation de leur (son) travail en transformant les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur (son) activité » (Saujat, 2010, p. 21).

1.4 L'ACC comme moyen de recomposer le genre ?

Dans ce moment où la dimension transpersonnelle du métier s'est renouvelée, nous pensons que les ACC reconnus pour mettre en exergue les styles de chacun (Clot et Faïta, 2000) ont également contribué à l'évolution du genre professionnel. Comme nous l'avons montré, lors de cette intervention-recherche, pour réussir à travailler à nouveau efficacement dans le contexte de la refondation, les référents ont remodelé le genre. Les ACC ont contribué à cela en offrant aux référents la possibilité de puiser, rediscuter et mettre à leurs mains les gestes du style de leurs pairs en les voyant les faire. Nous prenons un exemple tiré de l'ACC de Pierre et Jean-Yves que nous recontextualisons pour le montrer : Dans cet extrait les référents commencent à examiner des extraits du TDD de Pierre. À l'écran les FSTG sont réunies pour examiner des extraits vidéos provenant de la classe d'une d'entre elles. Jean-Yves va questionner Pierre sur la genèse de ces extraits.¹²³ Les questions de Jean-Yves à Pierre lors de l'observation de son TDD ne sont pas neutres. Au contraire, elles sont révélatrices de l'activité de celui qui questionne lorsqu'il conçoit ses propres supports.

54	JY	Donc, heu, la séquence qui va être filmée, elle a été filmée par heu, Sandra ?
55	P	Non c'est moi qui ai filmé
56	JY	C'est toi qui, c'est toi qui, qui va, d'accord (en même temps)
57	P	Moi je suis allé filmer Sandra
58	JY	Et donc c'est la première fois où vous vous retrouvez ?
59	P	Heu, ces 4 là
60	JY	Oui
61	P	Oui
62	JY	Oui, toi, toi et les heu, Est-ce que vous avez déjà débriefé ?
63	P	Non, non
64	JY	C'est la première fois où vous vous retrouvez après le film ?
65	P	Oui
66	JY	D'accord
67	P	Oui oui
68	JY	(en regardant C) hum
69	C	Je continue ?
70	Vidéo	
71	JY	On peut parler des sélections là ? De l'objet des sélections ?
72	C	Ouais
73	P	Hum hum
74	JY	Donc Sandra elle a sélectionné par rapport à quoi ? Ses préoccupations ? Son...

Extrait verbatim 30: ACC Pierre et Jean-Yves. (TP 54-74)

¹²³ ACC Pierre et Jean-Yves, TP 54-74.

« *La séance est filmée par Sandra ?* » demande Jean-Yves (TP 54). Dans sa préparation des TDD EPS il arrive fréquemment que le film soit fait entre FSTG, voire par le FSTG qui s'est lui-même filmé. La réponse négative de Pierre (TP 55) fait surgir une autre série de questions chez Jean-Yves (TP 56). La seconde question, (TP 58) et celles qui suivent (TP 62, 64, 71, 74) montrent que le questionnement s'établit comme une vérification des choix. Et pas seulement des choix de Pierre, mais aussi, des propres choix de Jean-Yves. Entre ceux qui sont faits pour son propre TDD par celui qui questionne et la situation qu'il voit à l'écran. Ce phénomène va se reproduire à l'identique un peu plus loin dans l'ACC quand ce sera Pierre qui questionnera Jean-Yves sur son TDD¹²⁴ :

« Juste une question, euh, c'est son film. C'est lui qui euh, c'est lui qui l'a, il l'a monté, toi, te, tu connais le film euh, avant ou tu le découvres là ? » (TP 766) ; « Tu le découvres là ? Tu, tu ne, tu ne sais pas ce sur quoi » (TP 768) ; « Tu avais vu la séance ? Mais tu ne, tu ne sais pas euh, ce qu'il a sélectionné ? » (TP 773).

Cette série de questions, que pose Pierre, correspond strictement à des étapes de son propre travail lorsqu'il prépare ses TDD. Comme Jean-Yves précédemment.

Lorsque les réponses indiquent des choix différents, on note de l'étonnement, des répétitions et un acquiescement, comme si chacun prenait acte de la différence en s'adressant à lui-même les réponses, comme s'il s'agissait d'interroger ses propres choix au regard de ceux faits par l'autre. Nous montrons ici que ces réactions traduisent, de la part de celui qui questionne, la mise à distance de sa propre expérience et son questionnement. Ainsi, pour chacun des deux référents, dans l'une puis l'autre des situations de questionneur s'initie un processus d'apprentissage et de développement par un mouvement intrapsychique et interpsychique.

A plusieurs reprises lors de l'ACC, la confrontation des manières d'agir portera sur d'autres situations où ce processus sera à l'œuvre. Entre les TP 757 et 762, alors que les référents sont en train d'observer comment, au début de la phase d'échanges du TDD de Jean-Yves, le FSTG qui a été filmé contextualise l'extrait présenté, Pierre va réagir sur ses propres difficultés. Non pas sous la forme de questions comme dans l'exemple précédent mais par un constat :

757	P	oui, bien sûr, bien sûr en fait c'est c'est, certes tu, tu cadres plus que moi mais en même temps tout de suite tu es complètement en retrait
758	JY	ouais (nuance)
759	P	alors que moi je suis beaucoup plus au centre du, du dispositif, même si, et, et du coup c'est, comme de fait, par le fait que je suis un peu plus au centre euh, ben du coup, une des difficultés c'est de me faire oublier à certains moments
760	JY	hun hun hun
761	P	pour euh, pour leur donner la parole.
762	JY	enfin je reste pas euh, dehors tout le temps hein !

Extrait verbatim 31 : ACC entre Pierre et Jean-Yves (TP 757-762)

¹²⁴ ACC Pierre et Jean-Yves, TP 766-774

Pierre voit chez Jean-Yves un pilotage qui répond à sa difficulté « se faire oublier pour leur donner la parole » et trouve la réponse dans le cadrage produit par l'organisation du temps d'échanges chez Jean-Yves.

On peut dire ici que le dispositif d'intervention et la méthode des autoconfrontations jouent deux rôles :

D'abord un rôle de situation d'apprentissage et de développement pour Pierre. Le travail réalisé par Jean-Yves est venu élargir son champ des possibles. Le conflit intrapsychique dont nous avons vu quelques traces dans l'autoconfrontation simple, par le bégaiement, les hésitations, les mots et phrases interrompus, confirmé par les changements de buts entre ces deux TD délocalisé a été nourri par la confrontation croisée avec Jean-Yves. Leur décalage d'expertise dans l'élaboration et l'usage de traces vidéo des débutants, conjugué à l'expérience de ces deux formateurs, a produit, nous semble-t-il, une situation d'apprentissage accélérée qui a ouvert la voie d'un développement chez Pierre. Nous n'affirmons pas que ce développement s'est déroulé dans le temps de l'ACC, il nous est difficile d'en être sûr. Cependant, il ne lui a pas été difficile, grâce à sa propre expertise, de mesurer l'efficacité de l'instrumentation présentée par Jean-Yves et « de la mettre à sa main », au moins en perspective dans ce premier temps de l'autoconfrontation croisée. En reprenant les termes de Felix (2014, p. 59) « nous postulons que c'est dans les situations conflictuelles, où l'action doit s'expliquer avec la connaissance, que peut apparaître avec plus de netteté ce que Leontiev a identifié comme étant la question du sens de l'activité, c'est-à-dire le rapport entre le motif de l'activité – ce qui incite le professionnel à agir – et le but immédiat de l'action – ce vers quoi est orientée son action immédiate –. Et nous faisons ici l'hypothèse que l'observation de ces situations et l'analyse de leur caractère ambivalent, entre lacunes et potentialités (Clot, 2008), est un déclencheur de l'activité d'autres enseignants, dans le cadre d'une formation instituée ».

Ensuite, par l'échange qu'elle suscite, cette ACC va rapatrier dans le collectif cette question, et bien d'autres, dans les RC ou par les échanges, les débats, les accords et les désaccords, le genre est en train de se modifier. Ces choix de Jean-Yves et Pierre à propos de leurs modalités respectives de configurer les supports, comme d'autres choix issus de cette ACC ou de celles entre les autres référents, vont amorcer cette reconfiguration du genre. Ils contribueront d'ailleurs à la fabrication par le chercheur d'un outil qui est présenté ci-dessous.

1.5 La conception d'un instrument pour le travail des référents

A la fin de la première année d'intervention, nous avons présenté un artefact que nous avons soumis aux référents lors de la journée de travail de juillet. Le travail produit dans le collectif pendant cette journée puis son utilisation au cours de l'année suivante par les référents a contribué à faire de cet artefact un instrument (Rabardel, 1995) au service de l'activité de conception des TDD des référents. Il est présenté ici comme un instrument qui veut à la fois faire état de l'avancée de la réflexion collective et permettre d'illustrer dans quelle mesure le référent peut influencer sur la conception d'un TD délocalisé. A ce stade de l'intervention, cet instrument représente un moyen de mettre en évidence et de formaliser l'avancée de la réflexion fournie par le collectif. Nous postulons qu'il peut aussi avoir une utilité dans un élargissement à d'autres référents.

Aide à la conception de TD délocalisés

Conception de la situation support

Comment et par qui la tâche support est-elle conçue en amont ?

Par un FSTG		Seul		Avec une commande / demande	
		Avec un FSTG			
Par un formateur		Avec un expert		Sans commande / demande	
		Autre			

Observation de la tâche support

Comment la tâche est-elle observée ?

Filmée / audio		En présence de FSTG ? Nb ?		Observation libre	
Photographiée		En présence du référent ?			
Observation en		De tuteur(s) ? Nb ?		Observation	
Matériaux écrits					

Sélection d'objets

La prescription demande de s'appuyer sur des « traces » d'activité. Comment sont-elles sélectionnées ?

Usage		Réactions « à chaud »		Compte rendu pour exploitation	
Usage différé		Montage vidéo / diaporama / transcription		Avec consigne	Par FSTG
				Sans consigne	Par Formateur

Usage des objets sélectionnés

Dans quelles conditions les objets sélectionnés vont-ils être utilisés et dans quel but ?

En Établissement		Effectif FSTG		But :
		Présence de tuteur(s)		
Sur Site ESPE		Présence du référent		

Retour / Généralisation

Si un temps différé sur les échanges est prévu ? Comment ?

Établissement		Effectif FSTG		Forme	
Sur Site ESPE		Présence tuteur			
Sur heures UE		Présence		Trace finale adressée aux FSTG:	
Sur heures TDD					

Évaluation

Si une évaluation est prévue : Comment constater l'impact sur la professionnalisation des FSTG ?

Sur le terrain de stage		Dans productions ESPE	
Via le tuteur (rapports, échanges, ...)		Mémoire professionnel	
Via le FSTG (traces...)		Autres	

Tableau 18 : Aide à la conception de TD Délocalisés. 08/ 2017

Nous avons produit ce document entre les RC5 et 6 en juillet 2017. Il a été soumis au collectif de référents en RC6. Nous l'avons élaboré à partir des notes et de l'analyse que nous avons produit au fil de l'avancée de la réflexion des référents à propos de l'activité

de conception de TDD. Il ne privilégie aucune option de conception puisqu'à chaque étape, tous les possibles qui ont été discutés lors de l'intervention ont été reportés sur le document. Lors d'une rapide réunion du collectif en septembre 2017, non enregistrée, la version finale du document a été remise aux référents. Nous nous sommes accordés sur le fait de ne pas filmer de TDD lors de l'année scolaire 2017-2018 mais les référents m'ont informé qu'ils allaient utiliser le document. Il nous est difficile de savoir précisément dans quelle mesure il a contribué au développement des référents mais les derniers TDD qui ont été filmés portent la trace de toutes les étapes. Ce n'est pas suffisant pour prouver qu'il est devenu un outil mais il a probablement contribué à structurer la chronologie des étapes de conception du TDD.

2 L'intervention pour accompagner les changements ?

Nous percevons un grand intérêt à considérer l'intervention-recherche comme modalité de formation de formateurs. D'abord parce qu'en s'adressant à des formateurs, elle s'adresse à des travailleurs expérimentés et que, dans cette circonstance, il paraît plus efficace de s'appuyer sur l'expérience existante que de confronter un débat entre ce qu'ils font et ce qu'ils devraient faire (au sens prescriptif du terme) qui peut provoquer une résistance de la part chez les formés. Il s'agit ici donc bien ici de mobiliser une « ergonomie de correction » (Yvon et Saussez, 2010). En effet, comme nous l'avons montré, l'absence d'accompagnement de la réforme a produit des effets négatifs. Et l'intervention est une forme d'accompagnement qui commence là où le sujet s'est « arrêté ». Puisque c'est le sujet lui-même qui relance sa propre expérience par l'entremise des méthodes indirectes, il paraît plus aisé, même si ce n'est ni garanti, ni toujours possible, de contribuer à provoquer du développement. Sur un autre plan, comme l'approche ergonomique ne regarde pas la tâche prescrite comme un intouchable, bien au contraire, elle conforte le sujet dans l'idée d'une dynamique de la formation qui tend à aider les sujets à s'en détacher pour trouver, ou retrouver, du pouvoir d'agir, en réinterrogeant la prescription et dans certains cas en contribuant à sa modification. Nos résultats ont de plus souligné l'impact sur le développement des sujets de la dimension interpersonnelle qui s'installe dans l'intervention. A la fois par la possibilité de mobilisations des ressources psychosociales qu'engendre ce regroupement pour se former de sujets concernés par le même objet mais aussi parce qu'il installe dans cet espace collectif du partage et de la réflexion. La renaissance de collectifs de travail et d'espace de débat où le métier va se faire, se défaire et se refaire, surtout, « contribue à penser collectivement le travail pour le transformer » (Clot, 2001, p. 9).

Pour conclure cette dernière question, nous allons nous projeter dans un futur proche. En ce moment, l'ESPE est en train de devenir l'INSPE et les formateurs vont vivre une nouvelle réforme avec ce changement. Et nous pouvons nous poser la question du devenir

du travail fourni par les référents dans les TDD et dans l'intervention. Allons-nous assister à une nouvelle refondation ? Sur quelles bases scientifiques ? Avec quelles prescriptions et quelles transformations à prévoir pour le travail des formateurs ? Nous proposons de nous inscrire dans autre une démarche qui incite à s'y prendre autrement. Pas par une refondation qui, à nouveau, fera table rase d'un présent qu'il est difficile d'appeler passé, mais dans un nouveau paradigme, celui d'apprendre à améliorer, *learning to improve*, tel que l'a baptisé (Bryk, 2017). Dans ce paradigme, les formateurs conservent ce qu'ils ont appris et vont s'en servir pour produire des évolutions qui visent vers une amélioration, de la formation, des structures, mais surtout viser une amélioration des performances des formés. Pour y parvenir, il faut considérer « la tâche et la complexité organisationnelle comme une préoccupation centrale et [...] prendre également en considération l'importance, pour les enseignants, de développer des processus, des outils, des rôles de travail et des relations, qui soient spécifiques, et qui étayent un travail de qualité dans différents contextes » (p. 24) et engagent les formateurs au plus près de la réflexion sur la mise en œuvre des réformes. En ce sens, une amélioration du travail est proche de la manière dont Astier définit la professionnalisation : elle « est alors la démarche d'un sujet qui, dans le travail, engage non seulement ce qu'il fait mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire, comme anticipations » (Astier, 2008, p. 68). Toujours en suivant Bryk, adopter un usage centripète de l'évaluation en n'en faisant plus un indicateur externe mais au contraire en la dirigeant vers les formateurs pour qu'ils puissent évaluer leurs pratiques actuelles dans une perspective d'amélioration de leur existant est une piste pour y parvenir. A-t-on un peu été dans ce sens dans l'intervention que nous venons de conduire ? On peut se demander si une ergonomie de correction ne contribue pas à passer de comprendre pour transformer à comprendre pour améliorer ? Les référents du collectif ont amélioré leurs TDD par une augmentation de leur pouvoir d'agir et ils y sont parvenu de manière collective et en reconstruisant une partie des normes sociales qui structure leur activité. Nous ignorons si cette proposition sera entendue, mais, modestement, c'est ce que ce travail de recherche, sur le travail des référents ESPE a tenté de faire et de rendre compte : contribuer à son amélioration avec le concours de ceux qui le font en première ligne.

Conclusion, limites et perspectives

Au fil de ce texte, nous nous sommes efforcés de comprendre les effets produits par les transformations du travail sur l'activité de référents ESPE, ces formateurs d'enseignants dont une partie de la mission consiste à travailler à la conception et à la mise en œuvre d'un dispositif conçu au service de l'alternance, le TD délocalisé.

Nous allons brièvement reprendre le même chemin et revenir sur les résultats saillants de cette recherche puis, à l'aide des connaissances produites, nous tenterons d'esquisser les perspectives de recherche que nous entrevoyons, sans omettre au préalable de présenter les limites de ce travail.

Pour prendre la mesure des transformations du travail consécutives à la refondation de 2013, il nous est apparu nécessaire de la regarder à la lumière des réformes passées. Une tendance se dessine à laquelle cette réforme-ci n'a pas dérogé, depuis la fin des IUFM : rompre plutôt que chercher à améliorer, le jeu des alternances politiques n'y étant pas pour rien. Nous l'avons vu, depuis 2010, jamais formateur d'enseignants n'avait connu autant de changements dans un délai aussi court, changements qui ne sont pas que structurels, le travail quotidien se transformant aussi au gré des dispositifs de formation. Et d'une certaine manière, nous suivons Lapostolle (2013) quand il évoque la détermination des ESPE à faire « table rase » de l'expérience acquise dans les IUFM.

Notre revue de littérature, portant sur le profil et les différentes modalités de travail des formateurs qui ont une mission de suivi des stages en établissement des enseignants débutants, nous a permis d'identifier des questions récurrentes concernant les modalités de cet accompagnement et ses évolutions récentes en lien avec notre objet d'étude. Nos orientations de recherche nous ont permis :

- D'identifier qui sont les formateurs des ESPE qui travaillent dans les dispositifs liés au terrain et comment ils s'y prennent pour travailler lorsque les prescriptions changent.
- De questionner le passage d'un tutorat individuel à un tutorat collectif en mettant en évidence les leviers qui contribuent à son efficacité et dans lignée de travaux récents (Moussay et al., 2011; Serres & Moussay, 2014) montrer qu'un passage de la triade tutorale à des modalités collectives ne suffit pas pour rendre le tutorat efficace.

Par le truchement de l'engagement de formateurs ESPE dans un milieu de travail extraordinaire dédié à l'analyse de leur activité ordinaire, nous avons pu :

- Appréhender les mouvements de l'activité et de son développement quand collectivement ces formateurs requestionnent leurs choix de formations dans les dispositifs d'accompagnement.

- Interroger les conditions qui organisent le travail d'accompagnement conjoint des formateurs des ESPE et des tuteurs de terrain, relever, à notre tour, les difficultés que rencontrent ces formateurs à travailler ensemble dans le tutorat mixte (Moussay et al., 2017).
- Expliquer les choix, parfois difficiles, qu'ont fait ces formateurs pour dépasser les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous avons fait des choix sur le plan méthodologique. Nous allons revenir sur deux de ces singularités, l'une prévue et l'autre fortuite, qui ont servi notre travail.

En premier lieu, l'articulation en deux phases de cette recherche. Nous avons procédé à une phase de diagnostic, ce qui n'est pas une nouveauté en soi (Saujat, 2009) et dans cette phase diagnostique, nous avons utilisé une méthodologie mixte qui combine méthodes indirectes (études de cas) et méthodes directes (questionnaires). Nous considérons que cette mixité méthodologique nous a permis d'obtenir certains résultats que nous n'aurions pas pu obtenir autrement. Nous nous en expliquons en présentant un de ces résultats. Lors de cette phase diagnostique, nous avons constaté que les TD délocalisés n'étaient pas identiques d'un référent à l'autre. Nous les avons classés selon trois formats qui tous révèlent d'anciennes modalités de travail « recyclées » pour faire face à la prescription du TDD. Ces trois formats sont :

- La visite-conseil
- Le groupe de formation professionnel
- L'observation lors de stages dans des classes de tuteurs de terrain

Quand l'intervention-recherche a débuté, nous avons retrouvé ces formats chez cinq de nos six référents et montré que cette mise en œuvre des TDD était une élaboration « par défaut » pour réussir à travailler « malgré tout » dans la mise en œuvre à marche forcée de la réforme.

La seconde singularité est survenue pendant la phase d'intervention-recherche. En effet, comme nous l'avons expliqué, nous avons intuitivement intercalé un temps de retour au collectif entre les ACS et les ACC. Ce qui n'est pas l'usage historique de la méthode des autoconfrontations croisées. Nous pensons que ce temps intercalé a produit un effet considérable sur le développement des référents dans la totalité de l'intervention. L'exposition, à partir d'extraits des TDD filmés, a permis aux référents de réaliser, confrontés aux difficultés de chacun, que les difficultés qu'ils rencontraient tous individuellement dans leurs TDD respectifs, ne sont pas des difficultés personnelles mais qu'elles sont liées à la situation de travail. Ce déplacement de point de vue nous semble important pour deux raisons :

D'abord, dans ce contexte de refondation, l'obligation de mise en œuvre de nouveaux dispositifs et l'absence d'espaces collectifs de réflexion nous pousse à proposer ce temps de retour au collectif intercalé face aux demandes d'informations des membres du collectif sur les choix de leurs pairs. Lors de ce temps de travail, nous avons retrouvé un résultat déjà documenté dans une recherche de Bonnemain (2019) : lors

d'autoconfrontations « la comparaison remplit alors une fonction essentielle dans le développement du dialogue, et par suite dans le développement de l'activité pratique. Elle constitue une condition pour faire apparaître et rendre discutable les différents arbitrages réalisés dans une même situation de travail entre deux professionnels » (p. 5).

Ensuite, parce que l'exposition de ces difficultés collectives a contribué à accroître la confiance réciproque (Felix, 2014b) entre ces référents qui ne se connaissent pas tous et l'apprenti-chercheur. Cette confiance se situe à deux niveaux différents. A la fois dans la connaissance des méthodes et résultats obtenus par l'équipe de recherche à laquelle nous appartenons dont plusieurs formateurs connaissent les effets depuis le travail au sein du GCIEF, mais aussi en direction de l'apprenti-chercheur qui, en tant que pair, parle le même langage professionnel et connaît le contexte de travail. Même si, nous en avons conscience, cette proximité peut être un empêchement pour l'apprenti-chercheur qui, dans cette posture de « faux naïf » peut être lui-même privé de certains « étonnements » qui, adressés aux formateurs donnent accès à des éléments qui, dans notre situation, ont pu rester implicites. Cette phase « intercalée » a donc contribué à l'organisation d'un milieu de formation.

Nous allons organiser la présentation de nos résultats en relation avec les questions liées à notre problématique et avec la triple visée épistémique, transformative et formatrice, de notre travail de recherche.

D'abord, nous avons questionné l'effet des prescriptions descendantes sur l'activité de travail des référents. Sur ce point, nos résultats révèlent que les référents ont mobilisé un registre de préoccupations centré sur des modalités d'actions sans trop se préoccuper des conséquences de ces actions, ce qui traduit le recours à un usage débutant du genre professionnel (Laurent-Marsero 2014 ; Saujat et Serres, 2015) comme moyen de réussir à travailler malgré les empêchements.

- L'expression des difficultés que rencontrent les référents s'accompagne d'une prise de conscience d'une relative inefficacité de leur travail en TDD. Elle est à la fois subjective, quand les référents disent mettre en œuvre le dispositif « sans l'investir réellement » et/ou objective, quand ils verbalisent leur inefficacité en direction de la formation des enseignants stagiaires où quand ils se rendent compte que leur activité principale en TDD relève d'actions de pilotage du dispositif plus que d'actions réelles de formation.
- Nous avons montré que cet usage débutant avait une double origine : D'abord, la prescription peu opérationnelle, qui ne définit aucun but aux échanges que le TDD doit mettre en œuvre et qui, parce qu'elle est élaborée en exterritorialité, trop loin des réalités de sa mise en œuvre, génère de nombreuses prescriptions remontantes qui viennent peser sur l'activité des référents.

Ensuite le processus développemental provoqué par notre intervention recherche a produit plusieurs résultats transformatifs et épistémiques :

Avec une visée transformative :

- Par une identification de nouveaux dilemmes dans cette situation de formation inédite. Par exemple, l'identification claire du dilemme entre piloter et former lors des échanges en TDD pour le formateur ESPE ou dans cet autre dilemme lié à la posture occupée par le ou les professeurs stagiaires qui s'exposent au regard de tous préalablement aux échanges. Cette situation se révèle porteuse d'un dilemme pour les référents entre questionner leurs pratiques et les exposer et/ou les protéger et réduire l'intérêt des échanges.
- L'émergence de nouveaux buts de formation (Miossec, 2011) qui permettent de donner un véritable objectif au TDD. Cette émergence s'accompagne de la reconstruction du sens chez les référents. Cette reconstruction se réalise par les opérations au sens de Leontiev, qui provoquent les transformations des dispositifs TDD et « l'abandon » des anciennes formes recyclées.
- Une mise à sa main de la prescription par chacun des référents qui se traduit par une conception continuée dans l'usage du dispositif TDD comme par exemple, retourner « sur le terrain » pour sélectionner des objets du travail des enseignants débutants en vue des échanges comme Pierre ou Brigitte malgré une forme « d'interdiction »
- Les référents ont pris conscience que le TDD délocalisé n'est pas réellement un dispositif ou se réalise le tutorat mixte. En effet, face à l'impossibilité réelle de parvenir à un travail efficace avec les tuteurs dans les conditions de mise en œuvre des TDD, les référents ont effectué une forme d'émancipation vis à vis de l'obligation faite de la collaboration avec les tuteurs : elle n'est plus un organisateur principal de leur activité. Ils assument collectivement l'idée d'un pilotage en solitaire du dispositif.

Avec une visée épistémique :

Enfin, notre travail a montré que le développement n'est ni uniforme ni univoque chez les référents : Il s'est traduit de manière différente.

Il n'est pas uniforme, certains d'entre eux ont, à l'issue de l'intervention-recherche, complètement modifié leur enseignement à l'ESPE, allant au-delà du TDD, comme Brigitte ou à un degré moindre Pierre pendant que pour d'autres ce développement n'allait pas se traduire par des transformations visibles de leur dispositif TDD comme chez Véronique ou allait conduire à se recentrer dans des lieux plus propices au changement comme Malek.

Il n'est pas univoque car il s'exprime par la reprise d'un pouvoir de dire chez d'autres comme dans le cas de Julien par exemple où ce développement se traduit par l'expression de la possibilité et de la pertinence de recentrer le TDD sur des situations de formation plus centrales mais il choisit, en allant par la suite dans une

autre direction, de ne pas modifier le travail qui a été élaboré collectivement avec les autres référents CPE qui ne participent pas à l'intervention. Ou chez Jean-Yves qui s'exprime dorénavant « en son nom » et réalise une émancipation verbale vis à vis de sa collègue qui l'avait préalablement formé pour réaliser les TDD.

L'activité des référents : une activité de service ?

Un autre résultat est lié à la manière dont les formateurs sont passés progressivement de l'idée de devoir être « au service de » ici, au service des professeurs stagiaires à « rendre service à » ici au sens de rendre service aux professeurs stagiaires en organisant les conditions d'un partage de la construction de règles de métier capables de les outiller pour prendre leur classe en main. Au fur et à mesure de l'intervention, un basculement s'est opéré chez les référents. Au moment où démarre l'intervention, ils perçoivent leur rôle comme celui d'un formateur qui doit mettre en place des situations d'échanges en TDD, par exemple, comme le dit Julien, en faisant taire les tuteurs pour être au service de l'expression des professeurs stagiaires, à une situation dans laquelle la collaboration et la co-construction des traces d'activités issues des montages vidéo partagée avec les stagiaires pour exprimer leurs préoccupations va leur rendre service dans la possibilité de résoudre des difficultés qui existent dans leurs classes lorsqu'ils sont en stage.

Le dernier résultat que nous voulons souligner vient se placer en contrepoint de l'usage débutant du genre que nous avons mis en évidence en début d'intervention. En effet, nous pensons qu'au travers du re-questionnement de l'activité des référents tout au long de l'intervention, de la reprise de sens de leur activité en TDD, de l'identification de nouveaux dilemmes et l'émergence d'une nouvelle collaboration avec les formés organisée par la préoccupation de « rendre service à », ce sont trois des quatre instances du métier de formateur, quand il s'exerce en lien avec le travail sur le terrain des stagiaires, qui s'en trouvent modifiés. D'abord, par le développement du pouvoir d'agir de chacun sur le registre personnel, ensuite parce que, collectivement ils ont reconstruit un « nouveau » genre dans cette nouvelle activité obligée par la refondation et enfin parce que le registre interpersonnel s'est trouvé enrichi par les ressources psychosociales qu'ils sont engagés individuellement au service du collectif de travail.

Enfin, nous avons montré que l'intervention-recherche, à travers ses différentes phases, provoque et accompagne le développement (Felix et Saujat, 2015)

- Par le collectif de travail qui, en reconstruisant collectivement des normes sociales en son sein et en exposant, comparant et partageant ses options tel qu'il le fait, mobilise des ressources psychosociales. Elles vont se révéler être des instruments au service du développement du pouvoir d'agir des référents comme nous allons l'exposer en le précisant. Lors des nombreux retours au collectif, chaque référent a, dans un même mouvement, exposé ce qu'il *fait* (visionnage/exposition de son propre travail), mais aussi ce qu'il *est*, comme en atteste l'engagement de chacun et la place prise par la comparaison dans les échanges. En s'exposant ainsi, chaque référent a partagé son engagement subjectif dans l'activité. Par exemple, lors de la présentation par Jean-Yves de son travail et de l'écart qu'il s'est donné vis à vis de

la prescription, s'est ajouté l'explication du mentorat de sa collègue dans la conception de son dispositif. Cette situation, selon nous, s'apparente au processus de mobilisation-sédimentation chez le référent tel que le décrivent Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) où « le développement porte à la fois sur les ressorts de l'activité du sujet et les différents registres de son existence » (Van Belleguem et al, 2013). Ceci s'est répété pour chacun des référents dans ces situations collectives. Par conséquent ce processus, avec sa répétition pour tous et pour chacun a provoqué l'élaboration de normes sociales au sein de ce collectif. Il a été l'initiateur entre eux d'une organisation du travail en tant que produit d'une organisation (De Terssac, 1992), et ce, dès le premier retour au collectif dont nous avons plus haut évoqué le bénéfice. Dans la suite de l'intervention, ces retours au collectif ont progressivement structuré ces normes sociales au sein du groupe. Ils ont aussi permis de partager les ressources de chacun pour l'action. En empruntant l'expression à Van Belleguem et coll., « le développement du sujet agissant se réalise en même temps que celui du système social dans son ensemble. Le moteur de la dimension psychosociale est lancé » (p. 57). Sur la durée de l'intervention, les ressources psychosociales autour desquelles s'est fédéré ce collectif, ont servi d'instruments du développement du pouvoir d'agir des référents. Dans notre travail de recherche, nous avons mobilisé assez tardivement ce concept pour qualifier et identifier ce qui s'est noué entre les référents. Mais il nous a semblé suffisamment éclairant de ce qui s'est passé pour que, malgré cette mobilisation tardive, il ait une place forte dans cette recherche.

- Par ailleurs, les conditions d'exposition, de partage et de dialogue entre ces référents ont eu un effet sur le cheminement entre apprentissage et développement chez chacun des sujets. En se déroulant ainsi, ces échanges ont été des sources d'apprentissages potentielles qui ont circulé dans une zone de proche développement pour chacun de ces sujets. Ce qui, selon nous, a renforcé développement potentiel pour les référents dans ces situations collectives du travail.

Limites et perspectives de la recherche

Des limites chez l'apprenti-chercheur.

Une complication pour l'apprenti-chercheur vient de notre position professionnelle. Ce travail de recherche est aussi, même si nous ne l'avons pas traité, un travail développemental pour l'apprenti-chercheur. Passer de formateur en l'ESPE à apprenti-chercheur sur l'ESPE, donc être à la fois « du dedans », du milieu de travail mais aussi « du dehors », avec une connaissance imparfaite de certains des milieux des référents, comme par exemple celui des documentalistes ou des CPE n'est pas aisé. Cette posture qui relève d'une observation participante (Soulé, 2007), a eu quelques avantages. Le principal étant la confiance des référents envers l'apprenti-chercheur, même si nous nous connaissions

peu avec certains, la confiance a été rapidement de mise et a facilité l'ouverture du milieu de travail à notre regard et notre caméra. Mais cette posture a eu aussi deux inconvénients majeurs, nous l'avons évoqué : la « perte » de certains étonnements possibles mais surtout celui de rendre plus difficile notre basculement de formateur à apprenti-chercheur. En début d'intervention-recherche, il a pu nous arriver d'interagir « comme l'un des leurs ». Une thèse est un cheminement, le nôtre, de formateur à apprenti-chercheur, a balisé ce travail d'intervention-recherche.

Une autre limite concernant l'apprenti-chercheur se situe du côté de la conception du dispositif méthodologique d'intervention-recherche lui-même, si nous devons recommencer aujourd'hui, nul doute que nous nous y prendrions autrement. Pour donner un exemple, le dimensionnement du dispositif de recherche serait revu. Très, trop (?) ambitieux compte tenu du contexte dans lequel s'est déroulé ce travail.

Une autre concerne, notre contexte personnel lors de ce travail de recherche. Il s'est effectué parallèlement à un travail de formateur en ESPE à temps plein, sans aménagement horaire et dans des conditions identiques à celles que nous avons décrites pour les référents. Nous n'avons pas été « épargné » par les agitations de la refondation, la fatigue, pour ne pas dire plus par moment. Par ailleurs, nous avons rencontré un certain nombre d'empêchements techniques. Des pannes pendant l'enregistrement de certaines autoconfrontations simples qui ont occasionné des pertes totales ou partielles du son, les rendant inexploitable. Également quelques captations sonores de faible qualité en TDD, les montages et assemblages des vidéo, réalisés par l'apprenti-chercheur aurait pu être de meilleure qualité et ont nécessité le temps d'apprendre à monter et le temps de le faire. Sans entrer dans le détail, le grand nombre de situations filmées a occasionné un temps considérable consacré à la retranscription. Ce temps est nécessaire, précieux mais long !

Enfin, des limites dans l'étude elle-même.

Dans un démarrage un peu enthousiaste, nous avons envisagé de travailler sur ce dispositif au travers du lien au sein de triades référent-tuteur-professeur stagiaire. Comme expression du travail réel du tutorat mixte, en nous focalisant sur les référents au sein de cette relation. Mais nous avons un peu présumé de ce qui était réalisable dans le contexte de cette recherche. Nous nous sommes alors recentrés et focalisés sur le formateur ESPE.

Pour parfaire cette étude, un travail sur l'effet du TDD sur les stagiaires mériterait d'être réalisé. Qu'apprennent-ils réellement de ce dispositif ? Avec quelles répercussions quand ils reviennent en classe face à leurs élèves ? De la même manière, ce travail pourrait être ensuite poursuivi du côté des tuteurs. Le cadre qui leur permet de participer au TDD n'est pas aisé, nous l'avons montré. Mais mieux et plus les entendre serait une autre perspective intéressante afin d'avoir une compréhension plus approfondie de l'activité collective prescrite à l'ensemble des protagonistes.

Ce travail, finalement tout en étant une limite de notre étude en ouvre par ailleurs des perspectives de recherche. Dans nos résultats, nous avons questionné une dimension servicielle de l'activité des référents ESPE, cette transformation de posture du référent qui dans la perspective *de rendre service* à se situe dans une collaboration et une co-

construction avec les stagiaires des supports aux échanges en TDD. Nous pourrions aller questionner cela en allant regarder ce que produit ce « service » du côté des enseignants stagiaires. Mais aussi ce que cette activité dans sa dimension collaborative demande aux enseignants stagiaires ? Qu'est-ce qu'elle produit dans l'émergence des difficultés qu'ils rencontrent puis, à l'issue du travail avec les référents, comment se transforme leur travail en classe avec leurs élèves par rapport à la problématique travaillée.

Enfin, notre dernière visée, formative, nous amène à penser, à l'issue de ce travail, que ces résultats pourraient servir à l'accompagnement de la conception de la formation dans ce nouvel INSPE qui s'annonce avec son lot d'incertitudes. Par exemple en associant dès la conception des maquettes de formations des formateurs « de première ligne », dans un délai de conception raisonnable et par une reprise de réflexion collective. De la même manière, le travail des formateurs peut se penser autrement si on expose clairement à quel type de situation de formation ils vont devoir faire face. Nous l'avons vu, le métier du formateur change quand l'activité de son public change. Lorsque les « débutants » ont cessé d'être préoccupé simplement par se former à un métier, le travail des formateurs a changé. Dans la perspective à venir d'une préparation à un concours qui durerait deux années complètes, mélangeant stages, formation théorique, rédaction de mémoire et préparation d'épreuves de concours, on peut, sans trop s'avancer, imaginer que la formation des enseignants sera une nouvelle fois bousculée et les formateurs avec elle. Ce qui appelle à la reconstruction d'espaces d'échanges et de délibération pour pouvoir faire face collectivement à ces questions. Une fois les changements opérés, il nous semble fondamental de repenser l'accompagnement des formateurs dans la mise en œuvre concrète de la réforme. Son absence, nous l'avons montré, a fragilisé le démarrage des ESPE. On pourrait envisager la création d'espaces où les professionnels vont pouvoir mettre à leur main les nouvelles prescriptions, collaborer, finalement mobiliser les compétences psychosociales au travail à une plus grande échelle pour ne veut pas renouveler éternellement les erreurs du passé. Ce qui implique, dans l'arrivée de cette nouvelle réforme d'éviter des « refondations » pour se situer dans un paradigme de l'amélioration.

Bibliographie

- Adler, J. (2012). Knowledge Resources in and for School Mathematics Teaching. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Éd.), *From Text to «Lived» Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (p. 3-22). Springer Netherlands.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002a). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : Réalité émergente ou fantasme ? In *Formateurs d'enseignants* (p. 261-274). De Boeck Supérieur.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002b). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In *Formateurs d'enseignants* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 18-29.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, Hors-série 1*, 5-16.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-116). ERES.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R. (2016, 23/09). Dimensions prescriptives et collectives de l'activité enseignante. *Actes du 51ème Congrès de la SELF*.
- Amigues, R., Felix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 27-39.

- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). *Le « travail partagé » des enseignants : Rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante*. AREF 2007, Strasbourg.
- Astier, P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation permanente*, 172, 61-72.
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17(2), 63.
- Bakhtine, M., Todorov, T., & Aucouturier, A. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche & formation*, 22(1), 7-19.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? - Persée. *Recherche & Formation*, 42, 99-117.
- Bartholomew, S. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 155-165.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Becue, A. (2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : Comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en Education, Hors-série 7*, 5-17.
- Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). *Concevoir pour les activités instrumentées*. 19.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 32-52). Octarès Éditions.
- Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités*, 04(4-2).

- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités, 01*(1-1).
- Bertone, S. (2016). La réflexivité dans les dispositifs de formation des enseignants par l'alternance : Enjeux, limites et perspectives. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2, p. 187-200). De Boeck Supérieur.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The Dynamics of Interaction During Post-lesson Conferences and the Development of Professional Activity: Study of a pre-service physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(2), 245-264.
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités, 10*(10-2).
- Bidet, A., & Vatin, F. (2016). Travailler c'est produire : Activité, valeur et ordre social. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, P. Lénéel, A. Bidet, & Conservatoire national des arts et métiers (France) (Éd.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (1^{ère} éd, p. 13-34). Octarès Éditions.
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity, 13*, 53-69.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités, 16*-1.
- Bonnemain, A., Perrot, E., & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activites, 12*(2).

- Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefours de l'éducation*, n° 20(2), 113-122.
- Bourdoncle, R. (2014). Les universités et la formation des maîtres (1968-1988). In A. Prost, *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* (p. 149-162). Presses universitaires de Rennes.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREQ.
- Bournel-Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, 12(1), 31-43.
- Bres, J. (2005). 3. *Savoir de quoi on parle : Dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie...* De Boeck Supérieur.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 5-14.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège* (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France).
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Education & didactique*, 11(2), 11-29.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Cecil Clark, D., Winston Egan, M., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.

- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail* [HDR].
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation, 4*.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXI N° 3*, 8-20.
- Cau-Bareille, D. (2018). Obéir, bidouiller ou désobéir : Un dilemme au cœur des pratiques enseignantes. In C. Vidal-Gomel, *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. (p. 47-68). PU Rennes.
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : Travailler dans l'interaction*. PUF.
- 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., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation, 61*, 85-129.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*.
- Chaliès, S., Escalié, G., & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : Résultats et propositions. *Savoirs, 29*, 59-78.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *eJRIEPS, 12*, 18-33.

- Chapoulie, J.-M. (2019). La formation des maîtres de 1940 à 2010. A. Prost, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 294 p. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, n° 66-1(1), 166-167.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : Vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation* [Université d'Aix-Marseille I].
- Clot, Y. (1995). Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail. *Performances humaines et techniques*, 2(6).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, 7-16.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités*, 1(1-1).
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filiettaz & J.-P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Peeters.
- Clot, Y. (2006a). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165.
- Clot, Y. (2006b). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* (Vol. 1-1). PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Découverte.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter L'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France.

- Clot, Y. (2016a). *Activité, affect : Sources et ressources du rapport social*. In M.-A. Dujarier, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail* (p. 51-80). Octarès Éditions.
- Clot, Y. (2016b, février 3). *Yves Clot : « L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux »*. L'Humanité. <http://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998>
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). *L'action située dans le développement de l'activité*. *Activites*, 01(2).
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité*. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail*. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Conseil de l'Union Européenne. (2014). *Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil éducation, jeunesse, culture et sport.
- Cornu, B. (2015). *Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs*. *Education Inquiry*, 6(3), 286-49.
- Coulon, S. C., & Byra, M. (1997). *Investigating the Post-Lesson Dialogue of Cooperating and Student Teachers*. *The Physical Educator*, 54(1).
- Cox, A. (2016). *What are communities of practice? A comparative review of four seminal works*: *Journal of Information Science*.

- Cros, F. (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie, une priorité européenne?* Harmattan.
- Daniellou, F. (2007). Manifeste. *Education Permanente*, 170, 7-11.
- Daniellou, F. (1998). Une contribution au nécessaire recensement des " repères pour affronter les TMS. *Bourgeois F.(éd.)-TMS et évolution des conditions de travail. Les actes du séminaire, Paris*, 118-122.
- Daniellou, François. (1996). *L'Ergonomie en quête de ses principes: Débats épistémologiques*. Octarès.
- Daniellou, François. (2002). Le travail des prescriptions. *Actes du congrès, 37ème congrès*, 9-16.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dastugue, L., & Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. In G. Escalié & E. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 161-174). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation permanente*, 116(3), 33-46.
- De Gasparo, S. (2018). La place de l'activité dans l'analyse du travail- Pour une ergonomie de l'activité de service. In F. Hubault, *La centralité du travail*. (p. 109-128). Octarès Éditions.
- De Gasparo, S., & Van Belleghem, L. (2013). L'ergonomie face aux nouveaux troubles du travail: Le retour du sujet dans l'intervention. *Persistance et évolutions: les nouveaux contours de l'ergonomie. Actes du séminaire de Paris*, 1.
- de Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail* (1re éd). Presses universitaires de France.

- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : La banalisation de l'injustice sociale* (Vol. 715). Seuil Paris.
- Delgoulet, C., & Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : Une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In *Ergonomie constructive* (p. 17-32). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & others. (2010). Conducting video research in the learning sciences : Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dugast, F. (2014). La création des IUFM. In A. Prost, *La formation des maîtres : De 1940 à 2010* (p. 211-227). Presses Universitaires de Rennes.
- Dugué, B. (2010). La folie du changement. In L. Thery, *Le travail intenable : Résister collectivement à l'intensification du travail* (p. 107-130). La Découverte.
- Dugué, B., Petit, J., & Daniellou, F. (2010). L'intervention ergonomique comme acte pédagogique. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 12-3.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., Lénel, P., Bidet, A., & Conservatoire national des arts et métiers (France) (Éd.). (2016). *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (Première éd). Octarès éditions.
- Durand, C. (2000). Bourrier Mathilde, Le nucléaire à l'épreuve de l'organisation. *Revue française de sociologie*, 2000, 41-3.
- Escalié, G. (2019). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Presses universitaires du Septentrion.

- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 107-118.
- Espinassy, L., & Felix, C. (2015). *Réformes de la formation des enseignants : Quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?* pp.405-412.
- Étienne, R. (2012). Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud, *La formation des enseignants en quête de cohérence: Vol. 1re éd.* (p. 177-195). De Boeck Supérieur.
- Etienne, R. (2017). Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : Faire avec la complexité et accompagner le changement ? In J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert, & O. Maulini, *Comment changent les formations d'enseignants ? : Recherches et pratiques* (p. 177-196). De Boeck Supérieur.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éd.). (2009). *L' université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? quelles modalités? quelles conditions?* De Boeck.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 04(2).
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 41-67). Presses Universitaires de France.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : Un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon, *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D., & Viera, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholê, HS(1)*, 57-68.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie* (1r éd.). Presses Universitaires de France.

- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de France.
- Felix, C. (2014a). De l'intervention-recherche à la production de ressources : Quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants? *Recherche & formation*, 75, 51-64.
- Felix, C. (2014b). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : L'histoire du GAP. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21.
- Felix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en Education*, 19, 52-62.
- Felix, C., & Saujat, F. (2015a). Le métier d'enseignant : Un impensé dans le rôle de l'établissement comme organisation apprenante? In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 61-72). De Boeck Supérieur.
- Felix, C., & Saujat, F. (2015b). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi-Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (Vol. 19, p. 201-218). De Boeck Supérieur.
- Filâtre, D. (2017). Un bilan des trois premières années d'exercice des ESPE. *Administration & Éducation*, 154, 57-65.
- Filippi, P.-A., Felix, C., & Saujat, F. (2019). Mettre un œuvre l'alternance intégrative : Ce qu'on demande aux formateurs, ce que ça leur demande et ce qu'ils en font. In G. Escalié & É. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 119-136). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets de formation. In L. Ria & S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1^{ère} édition, p. 151-160). De Boeck.

- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4.
- Floro, M., & Raso, M. V. (2016). Tutorat collectif et renversement de la logique de formation. *Éducation Permanente*, 2016/1(206).
- Fullan, M., & American Association of Colleges for Teacher Education (Ed.). (1998). *The rise & stall of teacher education reform*. AACTE.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : État de l'art, zone d'ombre et perspectives. In L. Ria & S. Coste (Éd.), *Établissement formateur et vidéoformation* (1re édition, p. 131-150). De Boeck.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). *L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices*. ENS Éditions.
- Gauthier, P.-L. (2013). France : La formation des enseignant en échec. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 59.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : Une fonction, un métier, une identité ? In *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°3), 47-69.
- Goigoux, R., & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'Éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.
- Gonnin-Bolo, A. (2003). De l'ENNA à l'IUFM ; le deuil difficile d'une culture communautaire. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 69-77.

- Grandière, M. (2015). Prost Antoine (dir.). La formation des maîtres de 1940 à 2010. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014, 296 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190, 135-139.
- Grosstephan, V. (2015). Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : Un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 24.
- Guerin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer : La pratique de l'ergonomie*. ANACT.
- Guglielmi, J. (1998). Naissance et évolution d'un IUFM. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 20, 91-105.
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 105-114.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76.
- Haley, K., Urquhart, C., Jones, N. C., Silverman, J., & Hunzicker, J. (2018). Teacher Leader Reflections: Teacher Leadership and Student Learning. In H. Jana (Ed.), *Teacher Leadership in Professional Development Schools* (p. 99-106). Emerald Publishing Limited.
- Hixon, E., & So, H.-J. (2009). Technology's Role in Field Experiences for Preservice Teacher Training. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 294-304.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes* (Octarès, p. 103-140).
- Jean, A. (2014). Observations de pratiques de professeurs-stagiaires. Quelles évolutions des savoirs professionnels ? *Recherches en éducation*, 19, 96-107.
- Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice Teachers' PCK Development during Peer Coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 49-68.

- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : Un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15(1), 31-44.
- Kohn, R. C., Massonnat, J., & Piolat, M. (1978). Formation par l'observation de situations éducatives. *Revue française de pédagogie*, 43(1), 47-63.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Lacour, P. (2005). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. *Revue électronique des sciences humaines et sociales*.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. In *Formateurs d'enseignants* (p. 91-111). De Boeck Supérieur.
- Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (p. 527-569). Macmillan.
- Lantheaume, F. (2017). Recherche en éducation, action publique éducative et transformation du métier d'enseignant : La tentation du grand ménage et du couteau suisse. In T. Piot & J.-F. Marcel, *Changements en éducation Intentions politiques et travail enseignant*. (Octarès, p. 17-36).
- Laot, F. F., & de Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, 53, 79-93.
- Lapostolle, G. (2013a). Du bon usage de la notion de « professionnalisation » : Entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs ; quelles convergences ? *Phronesis*, 2(4), 1-3.
- Lapostolle, G. (2013b). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*, 40, 60-75.

- 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.
- Laurent-Marsero, Y. (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : Un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en Education Physique et Sportive*. (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laville, A., Teiger, C., & Duraffourg, J. (1973). *Conséquences du travail répétitif sous cadence, sur la santé des travailleurs et les accidents* (N° 29; p. 52). Laboratoire de physiologie du travail et d'ergonomie.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. 225.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In *La formation des enseignants en Europe* (p. 205–213). De Boeck Supérieur.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. 14.
- Leontiev, Alexis. (1975). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Éd. Du Progrès, 364.
- Leplat, J. (2004a). L'analyse psychologique du travail. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101-108.

- Leplat, J. (2004b). Éléments pour l'étude des documents prescripteurs. *Activités*, 01(2).
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tache et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : La visite de classe formative. *Tréma*, 20-21, 55-78.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : Délibérer pour agir*. Seli Arslan.
- Lonsdale, M., & Ingvarson, L. (2003). Initiatives to address teacher shortage. *Australian Council for Educational Research*, 48.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Maggi, B., Saujat, F., & Faïta, D. (2007). *Un débat en analyse du travail : Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Octarès.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques*, 320, 26-28.
- Malrieu, P. (1996). *La théorie de la personne d'Ignace Meyerson*.
- Marien, B., & Beaud, J.-P. (2003, mai). *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons* [Monographie].
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche & formation*, 35(1), 59-73.
- Mayen, P. (2007a). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 83-100). De Boeck Supérieur.
- Mayen, P. (2007b). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en Education*, 4.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59.

- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : Une réflexion de didactique professionnelle. *Les évolutions de la prescription*.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation*. DeBoeck.
- Michaud, C. (2016). *Tutorat mixte : Professionnalisation et conception des outils* / Site du Réseau national des ÉSPÉ.
- Miller, M., McDiarmid, G. W., & Luttrell-Montes, S. (2006). Partnering to prepare urban math and science teachers: Managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848-863.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* [CNAM].
- Monin, N. (2015). Prost, A. (dir.) (2014). La formation des maîtres de 1940 à 2010. *Recherche et formation*, 79, 112-114.
- Moreno, R. (2009). Learning from animated classroom exemplars: The case for guiding student teachers' observations with metacognitive prompts. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 487-501.
- Moussay, S. (2012). Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. In S. Ciavaldini-Cartaut (Éd.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier* (p. 86-98). L'Harmattan.
- Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS*.
- Moussay, S., Escalié, G., & Chaliès, S. (2019). Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : Orientations épistémologiques et implications méthodologiques. *Activités*, 16-1.

- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 59-69.
- Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : Étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 105-128.
- Mouton, J.-C. (2003). D'un métier à l'autre : Le conseil pédagogique. *Skholé, Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. (hors-série 1), 69-81.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing Co-Mentoring Partnerships: Walkways We Must Travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11. JSTOR.
- OCDE. (2005). *Education at a Glance 2005: OECD Indicators*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Oddone, I., Ré, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Les éditions sociales.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail. Ruptures et Evolutions* (Octarès).
- Pacaud, S. (1949). Recherches sur le travail des téléphonistes Etude psychologique d'un métier. *Le travail humain*, 46-65.
- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.
- Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education - Teach teach educ*, 24, 1259-1269.
- Pasquinelli, E. (2011). Knowledge- and Evidence-Based Education: Reasons, Trends, and Contents. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 186-195.
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.

- Pastré, P. (2007). Du cours magistral considéré comme un vol à haut risque (et basse altitude). *Proceedings of the Séminaire Formation professionnelle: conceptions théoriques, conceptions et transversalité*.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 93-110). Presses Universitaires de France.
- Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants*. Chronique sociale.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(1)).
- Perez-Roux, T. (2012a). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39-63.
- Perez-Roux, T. (2012b). Des mutations institutionnelles dans le monde de l'enseignement et de la formation-Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 7-15.
- Perez-Roux, T. (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : Entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In T. P.-R. & A. Balleux (dir) (Éd.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. (p. 25-45.). L'Harmattan.
- Perez-Roux, T., Leblanc, S., Mukamurera, J., & Vidal-Gomel, C. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui » : Regards croisés issus des sciences de l'éducation. *Activités*, 16-1, 1-4.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In *Alternance et complexité en formation. Education-Santé-Travail social* (Seli Arslan, p. 10-27).

- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.5 n°11*, 259-275.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : La psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation, 19*, 30-39.
- Piot, T., & Marcel, J.-F. (2017). *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant*. Octarès Éditions.
- Piot, T., Marcel, J.-F., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. Éléments pour la construction d'un objet scientifique. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, 2*(42).
- Prost, A. (1991). Le passé du présent : D'où viennent les IUFM ? In R. Bourdoncle & A. Louvet, *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : Stratégies françaises et expériences étrangères*. INRP.
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres : De 1940 à 2010*. Presses universitaires de Rennes.
- Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E., & Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. *Recherche et formation, 63*, 63-76.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Ria, L. (2007). *Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : Un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. 6*, 61-82.
- 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*(8-2).

- 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.
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, 111-122.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : Une approche clinique du travail de professeur* (thèse de doctorat, université Aix-Marseille 1, Marseille, France).
- Saujat, F. (2007). Enseigner : Un travail. In G. Chapelle & V. Dupriez, *Enseigner* (p. 179-188). PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : Le cas de l'orientation en collège. In *Travail et formation des adultes* (p. 245-274). PUF; Cairn.info.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : Voies de recherche en sciences de l'éducation (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches)*. Université de Provence – Aix-Marseille I.
- Saujat, F., Saussez, F., & Sève, C. (2016). Activité des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ? Éléments de synthèse. In L. Ria, *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2). De Boeck Supérieur.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre « préoccupations » et « occupations » : Un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. In F. Yvon & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval (p. 181-206). Presses de l'Université de Laval.

- Saussez, F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : Une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus proche. *Travail et Apprentissages*, 17, 121-133.
- Saussez, F., & Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. In *Travail réel des enseignants et formation* (p. 113-126). De Boeck Supérieur.
- Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, n° 6(2), 71-88.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwartz, Y. (1992). Travail et usage de soi" & "Une science du sujet singulier est-elle possible?". *Travail et philosophie: convocations mutuelles*. Toulouse: Octarès, 45-66.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique, ou, un métier de philosophe*. Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Du "détour théorique" à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Education permanente*, 170, 13-24.
- Seguy, E. (2018). *Transitions institutionnelles et professionnalisation des enseignants : Le cas du « tutorat partagé » comme révélateur des organisateurs de l'activité du formateur* (thèse de doctorat, Aix-Marseille Université, Marseille, France).
- Séjourné, A. (2010). *Le tutorat collectif médiatisé comme complément à une pratique professionnelle traditionnelle « la visite de classe »*.
- Serres, G. (2013). *Accompagner, conseiller, tutorer*. intervention FSU.
- Serres, G., Escalié, G., & Magendie, E. (2019). Alternance et formation des enseignants : Entre « écarts nécessaires » et « écarts réductibles ». In G. Escalié & E. Magendie, *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 27-38).

- Serres, G., & Moussay, S. (2014, juin). Activités des formateurs d'enseignants : Quelles fonctions pour quels objectifs ? *Chaire UNESCO "Former les enseignants au XXIe siècle"*.
- Serres, G., & Moussay, S. (2016). L'activité des formateurs d'enseignants en tension pour lier travail et formation. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (Vol. 2, p. 151-156). De Boeck Supérieur.
- Sève, C. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : Tensions, enjeux et défis. In *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 9-12). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Simonet, P., Caroly, S., & Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS. Action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *Activités*, 08(8-1).
- Singly, F. de. (2012). *Le questionnaire*. Armand Colin.
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP. *Université Charles de Gaulle, Lille*.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. *Les évolutions de la prescription*, 7.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In *Formateurs d'enseignants* (p. 19-42). De Boeck Supérieur.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Tardif, M. (2017). Préface : Changements en éducation. In T. Piot & J.-F. Marcel (Éd.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (Première édition, p. 5-7). Octarès.

- Tavignot, P., Thémines, J.-F., & Buhot, E. (2017). Intentions de formation et dimension collective du travail des enseignants débutants. In T. Piot & J.-F. Marcel (Éd.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (1^{ère} édition, p. 37-56). Octarès.
- Thouard, D., & Bertozzi, M. (Éd.). (2007). *L'interprétation des indices : Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Presses universitaires du septentrion.
- Turpin, F. (2017). Conclusion générale-Changements en éducation. Intentions politiques et travail enseignant. In T. Piot & J.-F. Marcel, *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant* (p. 171-175). Octarès Éditions.
- Vacher, Y. (2014). Professeurs référents : Évolution des intentions et logiques d'action au cours d'une formation. *Recherches en Education*, 18, 185-200.
- Van Belleghem, L., De Gasparo, S., & Gaillard, I. (2013). Le développement de la dimension psychosociale au travail. In *Ergonomie constructive* (p. 47-60). Presses Universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. In *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : Approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In *Travail et formation des adultes* (p. 125-156). Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.

- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 1(1), 51-72.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (L. Sève & F. Sève, Trad.). La Dispute.
- Welsch, R. G., & Devlin, P. A. (2007). Developing preservice teachers' reflection: Examining the use of video. *Action in Teacher Education*, 28(4), 53-61.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1-12.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie, (1962-1995)*. Octarès.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail humain*, 229-254.
- Wisner, A. (1994). *La cognition et l'action situées: Conséquences pour l'analyse ergonomique du travail et l'anthropotechnologie*. 1-12.
- Wittgenstein, L., Dastur, F., & Rigal, E. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard Paris.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da educação*, 19, 11-38.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. PUL.

Table des illustrations

Schémas

Schéma 1 :L'activité de travail. (Hubault, 1996 modifié par Saujat, 2010).....	69
Schéma 2 : L'activité dans la dynamique de service.Blandin 2013 in De Gasparo, 2018	71
Schéma 3 : Déroulement général de l'intervention-recherche.....	105
Schéma 4 : Les profils des référents du 1 ^{er} et 2 nd degré.	149
Schéma 5 : Facteurs agissants sur la conception du TDD 1 ^{er} degré de Marie	161
Schéma 6 : Facteurs agissants sur le TDD de Gustave, référent dans le parcours Mathématiques.	163
Schéma 7 : Effet des prescriptions descendantes et remontantes sur le référent ESPE.....	165
Schéma 8 : TD délocalisé de Brigitte (Esp) - (11/2016).....	169
Schéma 9 : TD délocalisé de Malek (HG) - (12/2016)	170
Schéma 10 : TD délocalisé de Julien (CPE) - (12/2016).....	172
Schéma 11 : TD délocalisé de Véronique (Doc) - (12/2016).....	173
Schéma 12 : TD délocalisé de Pierre (PE) - (11/2016).....	174
Schéma 13 : Aménagement de la salle de Pierre	174
Schéma 14 : TD délocalisé de Jean-Yves (EPS) - (12/2016).....	176
Schéma 15 : TDD de Pierre. Avril 2017.....	207
Schéma 16 : Le référent ESPE entre deux pôles à interprétation subjective différente.	235
Schéma 17 : TD délocalisé de Brigitte (11/2018)	248
Schéma 18 : TDD de Pierre (11/2018).....	250
Schéma 19 :TDD de Julien (12/2018).....	251
Schéma 20 : TDD de Jean-Yves (12/2018).....	253
Schéma 21 : Les écart dans la dynamique de service (De Gasparo, 2018)	272

Figures

Figure 1 : Le processus de mobilisation-sédimentation chez le sujet agissant (Van Bellequem et al, 2013, p. 55).....	78
Figure 2 : Processus de mobilisation-sédimentation reliant le sujet agissant au système social (Van Bellequem et al, 2013, p. 57).....	79
Figure 3 : TDD du 1 ^{er} degré. Format sans observation directe.....	154
Figure 4 : TDD 1 ^{er} degré. Format avec observation directe.....	156
Figure 5 : TDD du 2 nd degré. Format avec observation directe.....	158
Figure 6 : Dynamique entre 3 pôles. Daniellou (1998).....	269

Extraits

Extrait 1 : Guide des stages ESPE version du 09/2014.....	59
Extrait 2 : Fiche technique de mise en œuvre des TDD version du 12/2014.....	60

Tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des TD délocalisés observés et filmés en phase diagnostique.	111
Tableau 2 : Questionnaire adressé aux référents ESPE.	115
Tableau 3 : représentativité de l'étude par questionnaire.	116
Tableau 4 : TD délocalisés filmés en début d'intervention.	124
Tableau 5 : Récapitulatif des TDD filmés en fin d'intervention-recherche.	125
Tableau 6 : Récapitulatif des rassemblements des référents.....	126
Tableau 7 : Récapitulatif des ACS conduites durant l'intervention.	127
Tableau 8 : Récapitulatif des ACC conduites durant l'intervention.....	128
Tableau 9 : Synopsis réalisés à la suite des TDD filmés (document de travail)	130
Tableau 10 : Marques des difficultés repérées dans l'ACS de Pierre (document de travail).....	135
Tableau 11 : Répartition des choix de contenus abordés et de dispositifs choisis en TDD (en %).....	150
Tableau 12 : Répartition des choix de contenus. Format 1 ^{er} degré sans observation directe.....	155
Tableau 13 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD. Format 1 ^{er} degré « sans observation directe »....	155
Tableau 14 : Répartition des choix de contenus. Format 1 ^{er} degré avec observation directe.....	156
Tableau 15 : 3 tableaux récapitulatifs. Apport et satisfaction du TDD. Format 1 ^{er} degré « avec observation directe ».....	157
Tableau 16 : Répartition des choix de contenus. Format 2 nd degré.	158
Tableau 17 : 3 tableaux. Apport et satisfaction du TDD format 2 nd degré.....	159
Tableau 18 : Aide à la conception de TD Délocalisés. 08/ 2017	285

Tableaux de retranscription d'extraits issus du verbatim

Extrait verbatim 1 : ACS Brigitte TP (203-207)	179
Extrait verbatim 2 : ACS de Brigitte (TP 323-326).....	181
Extrait verbatim 3 : ACS de Julien (TP 7-9).....	182
Extrait verbatim 4 : ACS de Julien (TP 98-105).....	182
Extrait verbatim 5 : ACS-1 Pierre. TP (46-48)	185
Extrait verbatim 6 : ACS de Malek (TP 56-60).....	187
Extrait verbatim 7 : ACS Brigitte TP (289-291)	188
Extrait verbatim 8 : ACS 1 de Pierre (TP 13).....	190
Extrait verbatim 9 : ACS de Malek (TP 21-23).....	191
Extrait verbatim 10 : ACS de Brigitte (TP 346-351).....	192
Extrait verbatim 11 : ACS de Véronique (123-128).....	196
Extrait verbatim 12 : ACC Pierre et Jean-Yves. TP (115-129).....	209
Extrait verbatim 13 :TDD Espagnol- TP (307-308/ 323-348)	214
Extrait verbatim 14 : ACS de Brigitte. (TP 116-124).....	215
Extrait verbatim 15 : Retour collectif RC4 (30/06 AM). (TP 95-97).....	221
Extrait verbatim 16 : Retour collectif RC6 (03/07 AM). (TP 336-338).....	221
Extrait verbatim 17 : Retour collectif RC8 (06/2018, AM). (TP 201-232).....	224
Extrait verbatim 18 : Retour collectif RC3-(TP 805-819).....	229
Extrait verbatim 19 : Retour collectif RC3 (TP 828)	230
Extrait verbatim 20 : Retour collectif RC6-(03/07, PM) (TP 496-500).....	232
Extrait verbatim 21 : Retour collectif RC6 (TP 515)	233
Extrait verbatim 22 : Retour collectif RC6-(TP 743-746).....	233
Extrait verbatim 23 : Retour collectif RC4. (TP 95).....	236
Extrait verbatim 24 : Retour collectif RC5 (30/06/17, PM) (TP 456-458).....	237
Extrait verbatim 25 : Retour collectif RC6 (TP 301)	237
Extrait verbatim 26 : Retour collectif RC8 (TP 977-994)	239
Extrait verbatim 27 : ACC Julien et Brigitte. (TP 425-429).....	242

Extrait verbatim 28 : Retour collectif RC4 (TP 561-578)	245
Extrait verbatim 29: Retour collectif RC3 (TP 134-143)	278
Extrait verbatim 30: ACC Pierre et Jean-Yves. (TP 54-74)	281
Extrait verbatim 31 : ACC entre Pierre et Jean-Yves (TP 757-762)	282

Annexes

Annexe 1 : Prescription nationale du stage et du tutorat mixte (extrait)



Accueil > Le Bulletin officiel >
Bulletin officiel > 2014 > n° 25
du 19 juin 2014 > Personnels

education.gouv.fr

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Personnels

Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public

Modalités d'organisation de l'année de stage - année scolaire 2014-2015

NOR : MENH1412746C
circulaire n° 2014-080 du 17-6-2014
MENESR - DGRH B1-3

VI- Tutorat

Dans le cadre de la mise en situation professionnelle, chaque stagiaire se verra désigner un tuteur, de préférence au sein de l'école ou l'établissement dans lequel elle se déroule. Le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des

stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. Ils participent à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, leur apportent une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe. Ils apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs. Leur choix est donc particulièrement important : il sera effectué en lien avec les corps d'inspection territoriaux et les chefs d'établissement pour les stagiaires du second degré. Dans le premier degré, ce sont les professeurs des écoles maîtres formateurs qui assureront ce tutorat. Des maîtres d'accueil temporaires pourront également être désignés par l'inspecteur de l'éducation nationale. Dans le second degré, ce seront des personnels experts et expérimentés qui assureront cette mission. L'accompagnement du stagiaire sera en outre renforcé, dans le cadre d'un tutorat mixte. Un tuteur sera ainsi désigné par l'Espe pour assurer le suivi du stagiaire tout au long de son cursus.

Annexe 2 : Réunion des recteurs Prescription du tutorat mixte Avril 2014. (extrait)



Réunion des Recteurs



FICHE II – LES CONDITIONS D'ACCUEIL ET DE SUIVI DU STAGE

3 - SUIVI DU STAGE : LE TUTORAT MIXTE

Principes

L'alternance intégrative repose sur la qualité de l'accompagnement personnalisé du stagiaire, à la fois par un tuteur universitaire et un tuteur de terrain, dans le cadre d'un tutorat mixte : celui-ci n'est pas un « double » tutorat car il doit permettre de dépasser la juxtaposition entre les temps et les lieux de la formation en développant des apports, des analyses et des regards croisés auprès mais aussi avec le stagiaire.

En ce sens, le tutorat mixte est la clé de voûte de la mise en cohérence de la formation : il permet un suivi de proximité du stagiaire, rythmé par des visites et organisé pour permettre au stagiaire d'articuler savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience. C'est dans le cadre du tutorat mixte que se noue, s'éprouve, se construit la culture commune des acteurs de la formation. Enfin, il constitue une réponse adaptée à la prise en compte de la diversité des étudiants.

Profil et missions spécifiques

► Le tuteur de terrain est un enseignant expérimenté reconnu pour ses compétences didactiques et pédagogiques, son engagement dans le système éducatif, proposé par les corps d'inspection. Il est volontaire.

Il participe à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, l'aide à exprimer ses besoins de formation, apporte une aide à la prise de fonction et à la perception claire des missions, à la prise en charge de la classe et à la conception de l'enseignement, à la construction équilibrée des séquences, d'outils pour l'observation et l'apprentissage des élèves. Il fournit un apport conceptuel sur les savoirs d'expérience et un appui à l'articulation entre théorie et pratique à partir de l'expérience du stage. Il accueille le stagiaire dans sa classe et l'observe dans la sienne ; il aide celui-ci à s'intégrer et à s'impliquer dans le travail d'équipe.

► Le tuteur de l'ESPE, qui intervient au titre de la partie universitaire de la formation, est désigné par le responsable de la formation. Il appartient à l'équipe enseignante intervenant pour la formation, que celle-ci soit assurée par l'ESPE ou par une autre composante dans le cadre de l'organisation de la formation par l'ESPE.

Il accompagne le stagiaire durant l'année scolaire et participe à sa formation. Il assure un suivi et un accompagnement pédagogique du stagiaire tout au long de son cursus. Il rencontre de manière régulière le stagiaire pour permettre un aller-retour fécond entre ce qui est appris dans le cadre de la mise en situation dans l'établissement scolaire et les enseignements organisés par l'ESPE. Il établit avec lui les différentes étapes de la rédaction du mémoire.

Mission conjointe

Les deux tuteurs sont conjointement responsables du bon déroulement du processus d'alternance et concourent ensemble à l'évaluation des stagiaires. Le tuteur désigné par le recteur devra articuler son travail d'expertise avec celui du tuteur « universitaire » pour toutes les catégories de stagiaires. Des échanges et des rencontres devront permettre d'optimiser leur rôle respectif.

Le tutorat mixte s'exerce dans des temps de concertation et de travail collaboratif, des co-interventions et des visites conjointes en école ou établissement, qui permettent une aide au positionnement sur la base du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et du référentiel de formation MEEF. Il permet la mise en place d'une procédure d'alerte et d'un soutien particulier en cas de difficulté du stagiaire. Le cas échéant, l'alerte devra être engagée avant la fin de l'année civile afin de permettre une remédiation et un accompagnement personnalisé du stagiaire.

Il s'exerce aussi dans la participation au choix du sujet de mémoire de master et de ses axes de travail et au jury de soutenance comme cela est prévu dans tous les masters professionnels.

Annexe 3 : Fiche technique du TD délocalisé. Décembre 2014.



Fiche technique : 20141119-1 *Date de rédaction :* 02/12/2014
Auteur : [REDACTED] *Destinataire :* -Formateurs
-Responsables parcours et options (Mention 1,2 et 3)
Intitulé de référence : Formation professionnalisante des étudiants et fonctionnaires stagiaires-
Master MEEF M1 et M2-Tutorat partagé
Intitulé de la fiche : **Mise en œuvre des travaux dirigés (TD) délocalisés en école ou EPLE**

Le TD délocalisé dans le plan de formation :

Dans le cadre du MEEF suivi par les étudiants et fonctionnaires stagiaires à l'ESPE, sont prévus des temps de formation collectifs sur le terrain (école ou EPLE), ce sont les TD délocalisés. Ces séquences permettent un « aller-retour » entre les temps de stage en présence d'élèves (stages d'observation et de pratique accompagnée ou en responsabilité), et les enseignements programmés en formation initiale à l'ESPE. Ces temps de travail permettent des échanges concrets entre étudiants et/ou FSTG, tuteurs et formateurs sur des problématiques professionnalisantes référées au vécu commun de séquences pédagogiques ou éducatives.

Le TD délocalisé en M1 (1 TD/an en S2 - 2h effectives par étudiant - Regroupement géographique interdisciplinaire et inter mention - 4HTD attribuées pour un groupe de 15 étudiants M1)

Ce TD délocalisé a lieu une fois par an pour les étudiants de M1. Il est programmé sur le second semestre et est adossé à l'UE 25. Il regroupe géographiquement 15 étudiants de parcours et mentions variés. Son implantation est prévue en tout premier lieu sur le territoire de l'éducation prioritaire. S'appuyant sur le concept d'établissement formateur, ce TD organisé par le responsable de parcours en lien avec un chef d'établissement ou un IEN (Voir fiche administrative) pourra utilement intégrer dans ce moment de formation d'autres professionnels de l'éducation considérés comme personnels ressources au service de la problématique abordée au cours du TD.

Le TD délocalisé en M2 (2 TD/an en S3 et S4 - 2x2h effectives par étudiant FSTG (Pas de TD délocalisés pour les non lauréats). - Regroupement disciplinaire de 2 à 4 FSTG - 30 HTD attribuées par tranche de 15 M2 soit 2HTD/FSTG)

Ces TD délocalisés ont lieu deux fois par an pour les FSTG de M2. Ces TD sont programmés sur les troisième et quatrième semestres de M2 et sont adossés aux UE 35 et 45. Ils regroupent géographiquement 2 à 4 FSTG d'un même parcours. Ces TD se situent hors temps d'enseignement du FSTG même si « des traces de l'activité » des FSTG peuvent être prélevées (observation, support vidéo, auto-confrontation...); Ces TD peuvent en revanche prendre appui utilement sur une séquence (ou partie de séquence) d'un des tuteurs de terrain de l'établissement ou école d'accueil et constituer ainsi du matériel mis au service du travail de l'équipe pédagogique plurielle (a minima 1 référent ESPE, un ou deux tuteurs, CPC, PEMF et DEA pour le 1^{er} degré).

Les modalités d'organisation et gestion administrative :

Il appartient aux responsables de parcours (ou leurs adjoints pour le premier degré) d'organiser ce temps de formation dans une école ou dans un établissement du second degré placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement ou d'un IEN. Pour ce faire, ils peuvent faire référence au courrier du 15 octobre dernier présentant le dispositif (co-signé par l'ESPE et le rectorat-voir lien en fin de document) envoyé dans les structures potentielles d'accueil de ces TD. Une fiche administrative (Voir lien au paragraphe suivant) précisant les noms, statuts des intervenants potentiels, les séquences pédagogiques éventuellement observées ainsi que les dates, horaires et lieux de ces TD est établie et soumise à l'approbation du chef d'établissement ou de l'IEN de circonscription. Cette fiche est présentée suffisamment en amont de la date choisie pour ce TD puis transmise aux intéressés. Le chef d'établissement ou l'IEN de circonscription transmettent ensuite une copie de celle-ci à la DAFIP (pour les EPLE) ou à l'IEN adjoint de votre département (pour les écoles). Le responsable de parcours (ou ses adjoints pour le 1^{er} degré) transmet quant à lui cette fiche au pôle de la formation-Bureau de la formation professionnelle initiale et continue

Annexe 3 :



ACTIONS ET INTER-ACTIONS AU COURS DU TD DELOCALISE

COLLECTIF DE TUTEURS		COLLECTIF DE STAGIAIRES	
REFERENT ESPE	TUTEUR DE TERRAIN	INDIVIDUS	GROUPES
Prise en compte de cas et/ou appropriation des concepts			
Organisation des modalités de travail, et précision de leurs spécificités,	Opérationnalisation de la coïncidence entre prescriptions et démarrage des activités réelles de terrain,	Analyse du cas et prise en compte des travaux des autres membres du groupe	Comparaison des productions individuelles,
Aide à l'identification du cadre de re-travail des situations/productions... et de la nature des évolutions attendues,			Rectification, réorientations éventuelles,
Interactions avec les stagiaires et entre les stagiaires avant, pendant et après les activités			Convocation des concepts nécessaires et mise en relation,
Indication des échéances de travail	Impulsion de rétroactions intermédiaires (bilans d'étapes)		Communication du travail commun à l'équipe
Vigilance vis-à-vis de la cohérence entre contenus de formation et activités de terrain			
Participation à l'élaboration du bilan des activités et communication de l'évaluation finale	Etablissement d'un bilan terminal		

Annexe 4 : Guide d'entretien post TDD. Phase de diagnostic.

Questions à poser aux référents filmés :

- Comment t'es-tu retrouvé référent ? Choix ou désignation ?
- Pour mettre en place les TD délocalisés, quels obstacles as-tu rencontré en amont ? (temps, organisation, prescription, hiérarchie...)
- Au sein de ton parcours, comment s'organise les relations entre formateurs de terrain et PFSE ? Entre formateurs de terrain et référent ?
- Ton rôle de référent est-il bien identifié par les collègues (ESPE, circonscriptions, disciplines, administration, ESPE ?)
- Que peux-tu me dire sur la relation avec les établissements pour mettre en place les TD délocalisés ?
- Concrètement, comment as-tu mis en place ces TD ?
- Que voulais-tu apporter aux PFSE au travers de ce dispositif ?
- Quels ont été tes choix, indépendamment des obstacles ?
- Seras-tu référent l'an prochain ?
- As-tu des idées de transformation de ton organisation ?

Annexe 6 : exemple de synopsis. TDD. Phase de diagnostic

TD délocalisé PE Maternelle. Synopsis. Nov 2014.

Organisation générale

- Durée : de 8h20 à 11h45.
- Phase 1 : (8h20 à 9h00) observation des PEMF dans 2 classes de TPS/PS/MS/GS
- Phase 2 : (9h 00 à 11h40) Temps d'échanges (pause à 10h00- 30').
- 10 M2 présents : 100% sont en maternelle.
- 2 PEMF A & B + Directrice C (observation et échanges) + référent ESPE

Du côté de l'observation des pratiques :

Enseignantes :

- Verbalisation permanente et lexique choisit
- Relances auprès des élèves et questionnement du collectif permanent
- Organisation matérielle et spatiale (regroupement)
- Grande disponibilité

Elèves :

- Autonomie remarquable des élèves.
- Régulation des PEMF sur l'écriture des prénoms (majuscule).
- Elèves calmes pendant l'accueil

Gestes et activités observables :

- Autonomie des élèves
- supports collectifs de travail
- Collage
- Chaise individuelle
- Posture de la PEMF
- Régulation langagière.
- Gestion de la différenciation pendant l'accueil.
- Absence d'ATSEM
- Procédures numériques pendant le regroupement
- Gestion de groupes
- Travail sur la date
- Travail sur les prénoms
- Différenciation des exercices

Pendant le temps d'échanges :

Référent : Ouverture TDD

A (PEMF) : Pour lancer demande aux M2 sur ce qu'ils ont vu dans la classe.

5' : C (Dir) : Dit ce qu'il « faudrait » voir et faire

FSTG : silencieux, têtes baissées

15' : B (PEMF) : tente d'interrompre le monologue en vain

40' : PEMF A & B se concertent pour régulation du TDD

47' (Dir) parle du travail en équipe. Regard sans équivoque PEMF A & B

Le TDD est devenu un cours...Les FSTG écoutent.

Après un long monologue, PEMF A recentre sur l'observation du jour

Pause

Annexe 7 : Questionnaire adressé aux tuteurs

Questionnaire à destination des Tuteurs de Terrain.

Dans le cadre d'un travail de recherche sur les dispositifs contribuant à la professionnalisation des professeurs stagiaires, nous nous intéressons au dispositif « TD délocalisé » mis en œuvre cette année à l'ESPE pour les M2 lauréats.

Votre point de vue sur ses finalités et sa mise en œuvre est fondamental pour envisager une évolution nécessaire. Les analyses seront consultables à partir d'un lien que nous vous indiquerons ultérieurement.

Merci de votre collaboration et du temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête en remplissant, en ligne, ce questionnaire anonyme.

***Obligatoire**

Renseignements généraux.

1. 1/ Quel est votre établissement d'exercice ? *

Une seule réponse possible.

- Ecole Maternelle
- Ecole Elementaire
- Collège
- Lycée
- Lycée professionnel
- Autre : _____

2. 2/ Combien de fonctionnaires stagiaires suivez-vous cette année ? *

3. 3/ Avec combien de référents ESPE devez-vous collaborer ? *

Une seule réponse possible.

- 1
- 2
- 3 ou +

4. 4/ Avez-vous participé à au moins 1 TD délocalisé ? *

Si vous répondez NON, ne pas répondre aux questions 9 à 17) Merci

Une seule réponse possible.

- OUI
- Oui avec plusieurs référents ESPE
- NON

5. 5/ Si vous n'avez participé à aucun TD délocalisé, pourriez-vous en indiquer la ou les raisons ?

Le premier TD délocalisé: Préparation et planification et réalisation.

6. 6/ Avez-vous été sollicité pour organiser le TD délocalisé ?

Une seule réponse possible.

- OUI
 NON

7. 7/ Si vous avez répondu OUI à la question 6, précisez sur quels thèmes de travail, dispositifs, savoirs de métier, situations, disciplines,..., vous êtes-vous mis d'accord ?

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Observer un expert en situation
 Observer un professeur stagiaire en situation
 Animer des échanges suite aux observations préalables
 Animer des échanges entre pairs sur leurs difficultés de terrain
 Transmettre des notions essentielles pour débiter
 Analyser des pratiques à l'aide de vidéos
 Commenter des rapports de visite
 Travailler à partir d'outils partagés au sein du tutorat ESPE
 Travailler sur les outils et supports essentiels de l'enseignant
 Un travail didactique disciplinaire
 Une réflexion sur le mémoire professionnel
 Autre : _____

8. 8/ Organisation: Indiquez le déroulement et la chronologie prévus pour le TD.

Dispositifs, supports... (A remplir uniquement si vous avez répondu OUI à la question 6)

9. 9/ Ou s'est déroulé le TD ?

indiquez le type d'établissement (pas le nom).

Une seule réponse possible.

- Site ESPE
- Etablissement d'un ou plusieurs enseignant(s) stagiaire
- Etablissement d'un ou plusieurs tuteur(s)
- Autre : _____

10. 10/ Qui a participé à ce TD ?

Plusieurs réponses possibles.

- Le référent ESPE
- Tout le groupe des professeurs stagiaires
- Une partie du groupe seulement (choix ou contrainte d'organisation)
- un ou plusieurs tuteur(s) de terrain
- Autre : _____

11. 11/ Indiquez le nombre d'enseignants stagiaires présents

Une seule réponse possible.

- 1
- entre 2 et 5
- entre 5 et 10
- plus de 10

12. 12/ Indiquez le nombre de tuteurs de terrain présents.

Une seule réponse possible.

- 0
- 1
- 2
- > à 2

13. 13/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents participants ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Temps de parole élevé	Temps de parole moyen	Temps de parole réduit
Référent ESPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres formateurs (dont vous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseignants stagiaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14/ Le TD s'est-il déroulé comme vous l'aviez prévu ?

En référence aux questions 7 & 8.

15. 15/ Par la suite, comment avez-vous exploité le travail produit lors du TD délocalisé ?

16. 16/ Etes-vous satisfait du déroulement de ce premier TD délocalisé ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Absolument

17. 17/ Pouvez-vous indiquer pourquoi ?

En complément de la question précédente.

Votre bilan du dispositif.

18. 18/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	indispensable

19. 19/ Comment jugez-vous la relation entre les visites de classe et le TD délocalisé

Une seule réponse possible.

- Plus utile que des visites de formateurs
- C'est moins utile que des visites de formateurs
- Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent
- Complémentaire à des visites de formateurs
- Autre : _____

20. 20/ Combien de TD délocalisés devrait-il y avoir en M2 ?

Propositions pour les années suivantes:

Une seule réponse possible.

- 0
- 2 au plus
- 2 par semestre
- 1 par mois
- Autre : _____

21. 21/ Si vous en aviez la possibilité, quelles modifications apporteriez-vous à ce dispositif ?

22. 22/ Merci d'indiquer dans quelle parcours de formation vous intervenez en tant que tuteur:

Mathématiques, Histoire Géographie,
professorat des Ecoles, CPE etc...

Annexe 8 : Questionnaire adressé aux stagiaires

Questionnaire à destination des professeurs stagiaires.

Dans le cadre d'un travail de recherche sur les dispositifs contribuant à la professionnalisation des professeurs stagiaires, nous nous intéressons au dispositif « TD délocalisé » mis en œuvre cette année à l'ESPE pour les M2 lauréats.

Votre point de vue sur ses finalités et sa mise en œuvre est fondamental pour envisager une évolution nécessaire. Les analyses seront consultables à partir d'un lien que nous vous indiquerons ultérieurement.

Merci de votre collaboration et du temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête en remplissant, en ligne, ce questionnaire anonyme.

***Obligatoire**

1. *Une seule réponse possible.*

Option 1

Renseignements généraux.

2. 1/ **Mention dans laquelle vous êtes inscrits à l'ESPE ? ***

Une seule réponse possible.

- Mention 1 (Professeurs des Ecoles)
 Mention 2 (Professeurs du Second Degré)
 Mention 3 (C.P.E.)

3. 2/ **Pour la mention 2, merci d'indiquer dans quel parcours.**

4. 3/ **Sur quel site êtes vous inscrit ? ***

Une seule réponse possible.

- Avignon
 Aix en Provence
 Digne
 Marseille

5. 4/ Votre référent ESPE est-il aussi un de vos formateurs à l'ESPE ? *

Si oui, cochez dans quelles UE
Plusieurs réponses possibles.

- Non
- Oui en UE Tronc Commun (UE34, UE43)
- Oui en UE disciplinaires
- Oui en UE mémoire (UE35,44.45)
- Autre : _____

6. 5/ Avez-vous participé à un TD délocalisé ? *

(Si vous répondez NON, ne pas répondre aux questions 6 à 20 et aller directement question 21).

Merci

Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

Description du déroulement du TD délocalisé.

7. 6/ Indiquez à quelle date a eu lieu le premier TD délocalisé ?

mois et année seulement

8. 7/ Dans quel type d'établissement ?

Une seule réponse possible.

- Ecole maternelle
- Ecole élémentaire
- Collège
- Lycée
- Lycée professionnel
- Sur un site ESPE

9. 8/ L'établissement choisi pour le TD délocalisé était:

Une seule réponse possible.

- Celui d'un tuteur de terrain
- Celui d'un professeur stagiaire
- Celui du référent ESPE
- Autre : _____

10. 9/ Qui a participé à ce TD ?

(plusieurs réponses possibles).

Plusieurs réponses possibles.

- Référent ESPE
- 1 Tuteur de terrain
- Plusieurs Tuteurs
- Votre tuteur de terrain
- Autres professeurs ou C.P.E stagiaires
- Autres professionnels de l'enseignement
- Autre : _____

11. 10/ Si vous avez travaillé à partir d'observations réelles de la classe, répondez à cette question. Si NON passez à la question suivante.

(plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- J'ai moi même effectué la séance.
- J'ai observé un autre fonctionnaire stagiaire.
- J'ai observé un formateur dans sa classe.

12. 11/ Contenus et dispositifs: Quel thème(s) de travail, dispositif, contenus,...vous ont été proposés lors du premier TD.

Plusieurs réponses possibles.

Plusieurs réponses possibles.

- Observer un expert en situation
- Observer un professeur stagiaire en situation
- Des échanges suite aux observations préalables
- Des échanges entre professeurs stagiaires par rapports aux difficultés rencontrées sur le terrain
- Un enseignement sur des notions essentielles pour débiter
- De l'analyse de pratique à partir de vidéos
- Un travail sur les rapports de visite
- Un travail à partir d'outils proposés par le référent ESPE ou un tuteur
- Une réflexion sur les outils et supports essentiels de l'enseignant
- Une réflexion didactique sur une discipline
- Une réflexion sur le mémoire professionnel
- Autre : _____

13. 12/ Selon vous, comment s'est répartie la parole entre les différents intervenants:

(une seule réponse par ligne)

Une seule réponse possible par ligne.

	Temps de parole important	Temps de parole moyen	Temps de parole réduit
Référent ESPE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres formateurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseignants stagiaires (dont vous !)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 13/ Etes vous satisfait du déroulement du "TD délocalisé" auquel vous avez participé?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Absolument

15. 14/ Pouvez-vous indiquer pourquoi ?

En complément de la question précédente.

Votre bilan du dispositif.

16. 15/ Comment estimez-vous l'apport de ce dispositif dans la formation ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Indispensable

17. 16/ Ce temps de formation m'a aidé à améliorer de ma pratique de classe (gestion des élèves, planification du travail, organisations des contenus, etc..)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très utile

18. 17/ Ce temps de formation m'a aidé à améliorer mes connaissances didactiques dans une ou plusieurs disciplines.

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

19. 18/ Ce temps de formation m'a permis de bénéficier d'apports "de terrain" (outils de terrain, "recettes", manière de faire,...)

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Enormément

20. 19/ Ce temps de formation m'a aidé à faire une analyse critique de ma pratique

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très utile

21. 20/ Ce temps de formation a favorisé ma réflexion au sujet du mémoire professionnel ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Grandement

22. 21/ Comment jugez-vous le lien entre les visites de classe et le TD délocalisé.

Une seule réponse possible.

- Il n'y en a aucun, c'est tout à fait différent
- C'est complémentaire aux visites d'un formateur
- C'est moins utile que les visites d'un formateur
- C'est plus utile que les visites d'un formateur
- Autre : _____

23. 22/ Combien de TD délocalisés devrait-il y avoir en 2ème année de Master ?

Proposition pour les années suivantes:

Une seule réponse possible.

- 0
- 2 au plus dans l'année
- 2 par semestre
- 1 par mois
- Autre : _____

24. 23/ Si vous en aviez la possibilité, quelles modifications apporteriez-vous à ce dispositif ?

Extraits du verbatim liés au document principal

Extrait issu de la retranscription du TDD Espagnol de 2016. (TP 307-333)

Référente : Brigitte.

307	B	La question s'adresse à tout le monde !
308	Ad	ah ! Moi je croyais, alors
309	H	si si si si. Je suis en train de réfléchir.
310	Ad	moi je pense que, y peut-être je reviens à mon point de tout à l'heure, y peut être plus efficace si il y a un respect de la parole des autres. C'est à dire "Moi j'ai le droit de parler seulement si je lève la main et, et le professeur me donne la parole"
311	A	oui mais ça c'est l'idéal. En partant des conditions qu'on a vu tout à l'heure, comment on aurait pu
312	Ad	voilà
313	A	la rendre plus efficace?
314	Ad	et et dans ces condi mais, je pense, je vois pas une autre façon c'est à dire que même s'ils essayent de parler sans, rappeler chaque fois "est ce que t'as la parole? non". Alors je donne la parole, il faut qu'ils lèvent la main c'est tout ! Ils vont, ils vont
315	A	le le
316	Ad	parce que si chacun parle à son tour, "qu'est-ce que tu veux dire ? Tu veux corriger l'autre ?" alors "Tu le corriges", les autres "Qui est d'accord ?", "Tu es d'accord ?", mais tout le monde lève la main chacun son tour parce que sinon ils s'écoutent pas. C'est c'est c'est trop, c'est
317	A	Mais là ils, là ils, ils s'écoutaient quand même puisqu'ils disaient "non non", enfin y avait eu un petit débat et tout c'était euh
318	Ad	oui mais
319	A	en espagnol ça aurait été bien, donc par exemple, un ?
320	Ad	oui
321	A	euh, l'autocorrection euh en espagnol.
322	Ad	mais, Annie
323	A	leur dire de répéter, "si si si muy bien"! Ok t'as pas levé la main et tout, mais ça je là j'ai, je, j'ai
324	Ad	oui
325	A	j'ai démissionné "muy bien", euh "parla ora en espanol"
326	Ad	mais ce que je, mais y faut pas démissionner !
327	A	Non non mais à un moment donné, j'ai envie d'avancer, tu vois donc euh pfff
328	Ad	oui, oui, oui, mais il faut pas démissionner parce que
329	A	c'est
330	Ad	le souci c'est que tu dis, tu dis, euh "Il y a un petit débat entre eux c'est très bien". Bien sûr que c'est très bien ! Mais le problème, c'est que, les 2 qui sont en débat, ils sont, ils sont, ils sont contents, ils sont en train de débattre
331	A	mais si j'arriverais, je le ferai, euh, Angéline
332	Ad	mais mais les autres
333	A	si j'arrivais, putain !
334	R, H, T	(rires)
335	Ad	mais c'est pas, c'est pas de, mais A, Annie c'est c'est
336	B	Bon attendez ! attendez !
337	Ad	c'est pas, c'est pas du tout, non, est-ce que
338	B	attendez, attendez Angéline
339	Ad	non, juste, non
340	B	attendez, non, 2 secondes, non, 2 sec
341	Ad	laissez-moi, non
342	B	non, non
343	Ad	c'est pas grave
344	B	non,
345	Ad	c'est pas une critique Annie
346	B	non Angéline

347	Ad	Annie, c'est pas du tout une critique
348	A	je sais.▫
349	Ad	mais vraiment. Du tout du tout et c'est même un aspect que j'ai vu les choses. C'est même pas, c'est, je le dis mais en général. Que, qu'est-ce ? Quand ils posent la question "Comment on peut améliorer ça ?" J'ai compris la question en général, pas comment on a pu améliorer ta classe. Mais j'ai rien à dire sur ta classe.
350	B	Non mais c'est pas ça.
351	Ad	C'est juste une question en général que j'ai répondu. Je veux pas que tu aies, que tu le prends mal.

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte. (TP 158-175)

158	C	On est dans une situation d'interaction entre pairs
159	B	hum hum... Oui... Oui.
160	C	Comment ça pourrait se passer autrement, est ce que...
161	B	euh... la question, et la question que je me suis posée après, c'était celle de.. euh.. De mon positionnement à moi hun, dans la mesure où, euh... Je ne la recadre pas, là je suis pas en train de la recadrer,... euh..... Je suis prise dans.... euh..... dans une contradiction entre... C'est un moment d'échange, je leur laisse la parole, euh... J'ai demandé, la consigne c'était quand même aussi "qu'est-ce que, qu'est-ce que vous avez vu ? Vous ?" Et elle est pas si hors sujet que ça !
162	C	non
163	B	elle est en train de dire ce qu'elle a vu !
164	C	hum
165	B	Euh,.. sauf qu'elle est en train de pointer quelque chose... Euh, que je n'avais pas envie qu'elle pointe elle... Euh... J'avais pas envie... En fait, mais après je pense que c'est aussi une question de personnalité peut-être que moi il faut que je me, que je me pose les bonnes questions quand, quant à ma fa, mon accompagnement à moi!... Euh, parce que moi j'avais envie de laisser du temps à Annie. Et je mm... C'était pas grave, c'était pas grave si ça passait par, euh. Pour moi (tape sur sa poitrine) si, si ça prenait des détours, si elle avait besoin de (grande inspiration et souffle), voilà de poser. Ce n'était pas grave. En revanche, je je je, je voulais que ça vienne d'elle. D'autant qu'elle était venue m'en parler ! Donc c'était pas, je savais très bien qu'elle n'était pas dans, euh... Dans je nie une situation, euh, je mets des œillères, je ne veux pas la voir. Elle en avait parlé, elle en parlait souvent en classe la, euh..., la semaine dernière elle m'a dit "C'est pire maintenant parce que j'ai encore accueilli de nouveaux élèves. Et c'est pire !".... Booonnn ! D'accord !... Euh.... Et en fait..... la question c'est "pourquoi... là... Je ne suis pas intervenue ?" Euh... Alors c'est marrant parce que le terme qui me vient à l'esprit c'est "de remettre à sa place..... la stagiaire!" hum qui, qui est en train de prendre... en fait, si, je me demande si on ne savait pas qui est autour de la table, je pense que un observateur inconnu dirait que la personne qui est en train de mener l'entretien, et qui est.. le référent, c'est Angelina.
166	C	Le référent ou le tuteur, en tout cas
167	B	ou le tuteur, en tout cas quelqu'un de de de très.... (En)fin ! qu, qui..... euh... Elle en tout cas, elle prend les rênes, elle, elle euh..... oui elle elle prend les rênes et elle elle dirige à un moment donné l'entretien. Alors que moi je suis dans, mais ça je pense aussi que c'est c'est dû à ce que je suis moi, je suis toujours dans une posture plus de, de laisser venir et et de, et de... J'sais pas si c'est de retrait parce que j'ai pas le sentiment d'être en retrait. Mais en tout cas, je je ne suis pas dans la position dans dans cette position de "alors on y est,(tape du poing sur la table plusieurs fois) on avance, et qu'est-ce qu'on fait et qu'est-ce que".....(grande inspiration) Voilà !
168	C	ave ouais
169	B	Et donc du coup ça m'in, ça m'interroge!... Obligatoirement!
170	C	oui
171	B	Obligatoirement ça m'interroge sur euh, mes euh,... humm, sur... mon absence de directivité... Même si pour moi, y avait un fil... Si, si au fur à mesure de ce,... hummm, j'avais le sentiment moi d'être cohérente dans ce que je faisais... Mais en même temps je me dis "pt'être que je suis, je ne suis pas assez directive" et quand je dis "je vous laisse la parole",... pour moi si je le dis c'est pas pour la reprendre deux minutes après en disant "attends ma grande, tu es sur un terrain sur lequel je ne veux pas que tu ailles"... Tu vois, c'est ch chasse gardée, ça
172	C	(rires)
173	B	c'est ça ça nous regarde et on viendra après ! Mais là euh, tu vas trop vite et en tout cas pas sur ce ton parce que ça me, ça me crispe ! Et. Tu vois ? Et et c'est...
174	C	et tout ça c'est intérieur
175	B	ben forcément. Et hé qu'est ce tu veux que je fasse ? hé hé?

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte. (TP 185-203)

185	B	et forcément... Euh forcément mais je je pense que.... Je pense qu'Henri, d'abord 1 je l'ai eu à l'IUFM y a 10 ans enfin quand il a sa deuxième année euh... quand j'ai fait ma petite incursion là, incursion de 3 ans et... Et, et là en plus je pense que pour Henri, d'autant qui y a eu la formation des tuteurs, je suis sensée être celle qui sait. Qui qui sait faire, qui sait parce que le TD déloc
186	C	qui sait animer, tu veux dire ?
187	B	peut-être même pas, le TD déloc c'est un truc qui appartient à l'ESPE quoi!
188	C	Oui
189	B	et moi je je suis l'ESPE.
190	C	Oui
191	B	tu vois donc je pense que là, Henri il doit se dire si elle bouge pas, c'est qu'il faut pas bouger. Tu vois ?
192	C	d'accord
193	B	mais mais peut être que je suis dans l'erreur complète. c'est c'est
194	C	soit c'est ton interprétation
195	B	c'est ce que moi j'imagine.
196	C	ouais
197	B	Hein ce c'est complètement fantasmagorique et je me dis, il doit se dire étant donné que c'est le TD que si je ne bouge pas c'est que y faut pas bouger. Eeeet ou alors lui aussi il était sur sa phase d'observation et de... et de (souffle) "Qu'est-ce que je viens faire dans cette galère! Et quand est ce qu'il faut que j'intervienne? Et comment? et" Voilà!
198	C	Mais y a une question derrière quand même là, je trouve de co-construction? Ou d'absence de co-construction? Finalement. Un peu parce que. Quand tu me, quand tu me dis euh "Il doit se dire que c'est, si elle, que c'est elle qui sait."
199	B	hun.
200	C	Euh, ça veut dire aussi que, que quelque part vous n'avez pas eu le temps de co-construire, où?
201	B	On s'est, non non, non non on a pas pris le temps.
202	C	D'accord
203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et, euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Henri "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.

Extrait issu de la retranscription de l'ACS de Brigitte (Esp). TP 203 à 227

203	B	On a pas pris le temps de... On a pas pris le temps mais moi je pense aussi que j'aurais été bien en peine de lui dire ce que... Ce qu'était un TD délocalisé, qu'est-ce qu'on allait faire ensemble et qui faisait quoi et comment et , euh. Je pense qu'y avait ça aussi. C'est à dire que le, le cadre il n'est pas forcément très clair pour moi! Dans ma tête. et que... Et que bon ceci dit, ça n'empêche pas parce qu'il n'est pas clair pour moi de ne pas dire à Hervé "Ben écoute, euh, il n'est pas clair qu'est-ce qu'on en fait de ce cadre-là ?" Qu'est-ce que euh, qu'est-ce qu'on peut imaginer, tous les deux, dans ce, dans ce truc-là.
204	C	Qu'est-ce qui contribue à rendre ce cadre pas clair pour toi ? ... Parce que, c'est une observation de classe et un échange après. Qu'est, qu'est-ce qui fait que cadre est pas clair ?
205	B	Euh, parce que le TD délocalisé, moi je, moi je me souviens les premières réunions que l'on a eu là-dessus euh, il était très clair qu'il ne fallait pas que ce soient des visites !
206	C	hun.
207	B	Euh, que moi j'en suis restée là au niveau de de la demande institutionnelle. Que j'en suis restée là. Euh, que des tas de collègues m'ont dit "Ah non non, mais on fait pas ça!" Euh, non non, tu les mets, tu les fais à l'ESPE et tu les mets autour d'un truc et... Et alors que moi je suis persuadée que les moments les plus riches en tout cas, peut-être pas sous la forme de TD délocalisés mais que la visite (<i>tape du poing</i>) quand on allait voir le stagiaire c'était le moment le plus porteur. Et c'était vraiment le moment le plus riche et le moment où y avait vraiment des déclics et ou et et ou y avait des choses importantes qui se jouaient. Alors peut-être que je suis très nostalgique très réac, très ringarde, je je je m'en moque. Euh... Mais euh... Mais me dire aussi que c'est un bon indicateur quand on va les voir et qu'on voit ce qu'ils ont entendu et ce qu'ils font de ce qu'on a travaillé ensemble, ça permet de revenir et de, avec une humilité de folie ! Parce que tu t'en es pris plein la figure en te disant "Ouh ouh ouh ! D'accord !" Et de te dire "Bon, ben y faut revenir autrement là-dessus" parce que c'est pas passé, ça a pas été entendu, ça ...
208	C	Tu parles de nostalgie. Finalement tu sais ce que n'est pas, un TD délocalisé.
209	B	oui.
210	C	Tu dis "Ce n'est pas une visite "
211	B	Oui.
212	C	Donc tu sais ce que tu ne te permets pas de faire
213	B	hun.
214	C	Et comment tu construis ce que tu pourrais y faire ?
215	B	Je ne le construis pas....
216	C	Et donc tu...
217	B	Je, je, je ne le construis pas puisque... [...] Euh, non non. Je ne le construis pas. J'ai pas pris le temps de le, de le construire. Ni avec le collègue, ni avec d'autres. Ni avec d'autres. Euh...
218	C	Ça c'est quand même une dimension importante. Du jour au lendemain on t'a dit "Ne fais plus ça. Fais quelque chose que tu sais pas faire." Où qu'en tout cas on t'a pas donné.
219	B	Oui.
220	C	Quels indicateurs on t'a donné pour dire "Voilà ce qu'on attend de vous." ?
221	B	Euh, pour moi c'était très fumeux. Parce que j'ai lu et relu tous les, toutes les brochures qui ont été faites là-dessus. Euh, j'ai en tête les coups de gueule de J***-F***** (directeur adjoint de l'ESPE) quand on lui parlait des visites. Voilà. Euh... mais hmmm. Non non je, honnêtement, honnête, honnêtement mais on pourra couper hein ? Non honnêtement je pense que ... hmmm...Alors ! Je pense, ça on peut ne pas le couper (<i>accélère le débit</i>) je pense que moi je suis quelqu'un de très lent. Tu vois ? Pour ... J'aime bien faire les choses alors je suis très lente, j'ai besoin de bien réfléchir de. Et je suis rentrée depuis que je suis à l'ESPE dans un truc où je suis continuellement, c'est même pas dans une urgence c'est mais c'est de l'ordre de la survie avec dix UE par semestre. Et c'est, euh, c'est que je, je pense que j'ai, quand là tu me renvoies et et tu as raison quand tu le dis mais, euh, "tu allais faire un truc, tu ne t'y es pas préparée." Ben oui! Oui, c'est vrai, c'est vrai mais je vois pas quand ni comment...
222	C	Et avec qui ?
223	B	Et, et c'est super douloureux compte tenu de ce que je suis.

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC3

805	B	Oui. Oui mais en même temps si tu veux moi j'en ai fait 9 de TD délocalisés (en hochant la tête) et dans les 9 plein de fois je me suis dit en arrivant, je me suis vraiment posé la question de la pertinence de la formation par rapport à ce qu'on voit après sur le terrain
806	J	ouais
807	B	euh, parce que je me suis dit, nous par exemple en langue on part sur un, une progression annuelle, progression annuelle que je bouscule régulièrement hein ! Euh, en partant de, de ce qu'ils amènent du terrain
808	J	hun hun
809	B	et en même temps je me dis, on a des choses sur lesquelles les faire travailler, les 5 activités lan, langagières, entraîner, évaluer, euh, des évaluations euh, bon des tas de, de choses dont ils vont avoir besoin. Après je me dis alors, « Est-ce que c'est du ressort du tuteur ? » Mais en même temps c'est dans la formation, euh, et et, j'arrive pas à exprimer ce que je veux dire.
810	C	si si
811	B	Vous comprenez ce que je veux dire ? Entre, entre ce projet de formation que l'on a, un peu hors, hors hors, hors sol je dirais, tu vois
812	J	hors sol, tout à fait
813	B	et, et où on se dit "Ça y faut qu'on le fasse." Parce que ce sont des choses importantes sur lesquelles il faut les faire réfléchir, il faut les faire avancer, il faut (les mains ouvertes paumes en l'air, tendues, en regardant JY), tu vois ? Et en même temps c'est sur le terrain que tu vois après
814	P	hun
815	B	et quand j'ai, quand j'ai vu, après des stagiaires agir je me suis dit, y a plein de fois où je me dis "lolalalala !" mais on l'a travaillé ! On l'a travaillé ! Tu vois comme, comme un peu quand on est prof en classe et où on se dit euh, et et et et
816	J	ouais ouais
817	B	(en tendant la main et se penche vers Julien) Et et ou je repose la question "Mais qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris ?" (Rire bas) et tu vois
818	P	Mais en fait ça pose plus la question de l'articulation de ces TD délocalisés avec la formation ! Et, et, et donc de de, là moi ça me questionne sur la diversité c'est à dire des des références, des référents qui, qui, qui interviennent dans la formation d'une façon ou qui interviennent d'une autre façon ou qui n'y interviennent pas ! C'est c'est, on fait plus le même métier quand on est référent !
819	JY	Moi je trouve que c'est, ce qui, ce qui apparait vraiment à les écouter les 3 jeunes c'est la volonté de trouver des règles. De trouver les gestes
820	J	Et ouais
821	B	Oui mais ça c'est inévitable
822	JY	Dans quel sens ? A la différence de nos jeunes en EPS qui eux parce qu'ils ont fait plein de stages avant ont souvent la volonté de, de, de savoir comment les appliquer, les gestes
823	C	C'est ça
824	JY	eux y ils ont déjà la solution ils savent tout, même s'ils se trompent, ils savent pas quand les mettre mais eux, on sent vraiment que ils cherchent la règle pour
825	C	Et ça c'est encore plus accentué dans le 1er degré. Encore plus fort.
826	JY	et là c'est pour, quand il arrive ça, comment il faut que je fasse ? Elle, la petite qu'on voit de dos, elle est sur, il semblerait qu'elle ait compris qu'elle ait déjà des règles et la, le le, la facilité, la facilité de, et de, et la preuve que les règles que, dont elle dispose sont les bonnes. Puisqu'elle est capable de dire aux autres, beh, « Tiens, y faut faire ça ». Et les deux autres par contre elles sont sur la recherche.
827	C	hun.
828	JY	Et je pense, ce qui serait intéressant c'est que euh, si y pouvait sortir de là en faisant, en en leur laissant, en leur laissant le temps de faire un bilan euh et aujourd'hui on a pu construire comme règles ça, ça, ça et ça. (Énumère avec les doigts et fait de grands gestes.) On va y aller, on va essayer de les éprouver pour éventuellement après se les approprier et et les faire sienne. Même si je, enfin les faire sienne, les faire euh, les faire miennes.

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC3 : 134-172

134	B	Non. Ce que j'ai trouvé intéressant c'était dans la présentation qu'a faite Véronique, c'était cette définition du tutorat mixte. La façon dont elle a posé les choses qui a été euh, précise me semble-t-il. En tout cas beaucoup plus précise que ce que moi je peux faire et ça m'a intéressé de voir elle, elle amenait ce moment euh, parce que, je l'ai pas défini le tutorat mixte. Moi j'ai défini ce que je voulais faire de ce, du moment, mais je ne suis pas partie d'une définition du tutorat mixte. Voilà.
135	J	Oui Véronique elle parlait du cadre institutionnel en fait
136	B	absolument
137	J	Elle a replacé ça dans la prescription, heu
138	B	Oui dans l'historique, et cætera.
139	J	Dans l'historique et le, le fait de resituer, enfin, le fait d'affirmer que c'est la troisième année c'est intéressant aussi en fait parce que ça, ça, clarifie la nouveauté du dispositif aussi, hein.
140	P	hun hun.
141	B	hun hun
142	JY	A chaque fois y a, y a plusieurs stagiaires, à chaque fois présents, mais pas toujours le tuteur.
143	C	Ouais
144	JY	Et ça je crois que c'est quelque chose qu'on, qu'on partage tous. La volonté qu'il y ait après je sais pas, je t'ai pas heu, je t'ai pas, je t'ai pas observé (A Julien), enfin mais la volonté que, qu'il y ait ce regard croisé entre stagiaires et le regret de pas pouvoir systématiquement, pour des contraintes un peu de temps ou pire pour vous de statuts à la limite en PE heu, de pas pouvoir heu, retrouver systématiquement le tuteur où les tuteurs. Et après effectivement, y a, de temps en temps, le tuteur est présent et d'autres moments plusieurs tuteurs sont présents. Là c'est encore c'est heu deux façons de fonctionner heu, plusieurs tuteurs présents moi ça me paraît compliqué. Ouais.
145	J	Ben alors, enfin, tu verras nous euh paradoxalement c'est quasiment systématiquement le cas alors que les, les, enfin, pour des raisons qu'on pourra peut-être évoquer plus tard en fait hein. Alors que finalement c'est assez contraignant pour les CPE parce que doivent quitter l'établissement, les chefs d'établissement sont jamais très, très contents on a quasiment, enfin on a presque toujours tous les, tous les tuteurs qui sont là en fait
146	JY	hun hun
147	J	Quand y en a un qui est absent c'est plutôt l'exception que la règle.
148	B	Et en Doc aussi apparemment?
149	J	Et en voilà
150	JY	Oui parce qu'ils ont pas de, pas de classe
151	J	Alors parce qu'ils n'ont pas de classe effectivement et puis aussi parce que, enfin moi mon interprétation en tout cas, pour les CPE c'est que les moments où des CPE se retrouvent à l'extérieur de leur solitude de "je suis CPE dans un établissement" sont très rares donc en fait y, y, ils sont friands de ces moments-là.
152	JY	hun hun
153	B	Mais est-ce qu'il y a pas aussi une culture du travail en équipe que n'ont pas forcément les enseignants? Ou pas assez développée? Tu vois y a, je je, me pose la question si y a pas ça aussi derrière?
154	J	En, en, en tout cas, le le, le fait qu'il existe des moments d'échanges qui puissent être institutionnalisés par les TD délocalisés où par les réunions de bassin, c'est quelque chose qui fait partie de la culture et heu, qui enfin, sur lesquelles ils se ils se jettent à chaque fois qu'il y en a. Parce que c'est
155	B	Bien sûr, bien sûr ouais
156	J	Y a une reconnaissance en tout cas du corps de métier comme heu, étant enfin, c'est des moments importants pour eux quoi. Ce qui peut être pris

		comme une contrainte peut être pour les enseignants. Y a quand même, y a quelque chose de l'ordre du plaisir enfin, on verra, ils sont contents de se retrouver en fait c'est c'est clairement pas. C'est plutôt un moment je crois que je vais même le dire comme ça, c'est plutôt un moment de récréation pour eux. Un moment où, où le chef d'établissement leur permet de sortir de le, de l'établissement, ce qui est très rare, euh, parce que il y a une demande de l'institution donc c'est c'est une forme d'excuse en fait pour eux et ces moments-là pour les collègues c'est le fait à un moment donné de pouvoir souffler aussi par rapport au quotidien
157	JY	On en parlera peut-être tout à l'heure donc, de
158	J	oui voilà,
159	C	Par rapport à ce que, par rapport à ce que vous avez vu et à chacun, à la manière dont chacun présente ce qui est pour lui un TD délocalisé, heu, on entend pas la même chose partout, enfin moi j'ai trouvé, on entend pas les mêmes attentes partout, je sais pas si vous l'avez heu,
160	JY	ouais. Moi j'ai été étonné sur le, sur le dernier truc de Malek, sur le, je sais plus si c'est celui de Malek où celui de Véro je sais pas, sur le fait qui demande des conseils y dit "on va heu, on va observer une leçon et heu, et après on va tous en parler afin que vous heu, éventuellement y y, en parlant aux étudiants, aux stagiaires, puisque y a pas de tuteur là, qui demande des conseils. Li attend des conseils. Alors je sais pas si c'est exactement ce qu'il attend hein ? ou si c'est ce qui lui est venu ?
131	B	En même temps il nuance juste après. Il a dit "conseil", il a dit le mot conseil puis juste après y dit quelque chose qui, qui est on dirait un peu différent
162	JY	ouais, ouais ouais
163	B	Je sais plus ce que c'était mais
164	P	hun hun (blanc)
165	JY	Et après y a aussi le en Espagnol, le "moment de partage" tu insistes très très fort, très très heu, pas lourdement mais
166	B	oui oui, mais tu peux, tu peux, (rire)
167	JY	lourdement sur le, sur le moment de partage et heu, d'intégrer dans ce moment de partage pas simplement euh la personne qui a été observée mais également les deux stagiaires qui sont donc venues avec heu, leurs soucis et la volonté de, de, d'échanger dessus pour éventuellement trouver une façon d'y remédier.
168	C	y a deux objets
169	JY	ouais ouais. Mais nous on se centre davantage sur le, le stagiaire observé.
170	B	Ben moi, la question c'est justement comment en faire un moment où chacun ait sa place dans se TD et puisse cons, coconstruire quelque chose à partir de, soit de ce qui vivent, soit de ce qu'ils ont observés et moi ce qui me, et d'ailleurs c'est c'est, dans le TD il y a eu, y a eu des dérapages à, à ce niveau là où une des stagiaires se pose vraiment en tant que, qu'évaluatrice de sa, de sa collègue stagiaire, hein est
171	JY	Tu peux tomber dessus hein, sur !
172	B	Et c'est très difficile à, enfin pour moi ça a été très difficile à gérer ce moment-là et et et justement je trouve que le risque il est là et, et qu'en plus ce n'est pas l'objet ! On est pas en train de visiter la stagiaire et de refaire une, enfin de reprendre avec la stagiaire tout ce qui a bien fonctionné, pas fonctionné et de la faire avancer elle toute seule. Mais, mais c'est compliqué

Extrait issu de la retranscription du retour au collectif RC6

496	V	Mais moi je me rends compte en vous écoutant que, euh, j'en, moi je, j'en étais juste à la première étape. C'est à dire je veux qu'ils prennent conscience qu'y a un arbitrage à faire.
497	J	Ouais c'est une question qui se pose.
498	V	Mais je, j'ai tellement pas réfléchi à la question que je vais même pas jusqu'à la deuxième étape qui serait effectivement de leur dire "Alors comment on fait ce choix ?" et, et de tirer euh, du coup-là, la
499	J	le fil
500	V	oui.
501	CF	Et qui relève des questions, par exemple de l'accueil. Je crois que c'est Brigitte qui a prononcé ce, ce, de l'accueil et qu'on retrouve chez les collègues d'EPS et ailleurs, hein. A Vallon des Pins, euh, je suis dans la classe d'un collègue de maths y change de salle 9 fois dans la semaine, toutes les chaises au fond sont sur la table, enfin, c'est c'est pas du tout un accueil. Là y a aussi une question de métier c'est à dire "Est-ce qui faut créer un milieu enfin, un accueil, pour pouvoir créer un milieu d'étude pour les élèves ?" Voilà. Est-ce que ça c'est une question de métier ? Et du coup, euh, bon, qu'est-ce qu'on se donne comme moyens ? Est-ce que par exemple, le port du blouson et de la casquette participe de l'élaboration de ce milieu ? Oui ? Non ? Voilà, c'est ce des questions, en tous les cas, je comprends Véronique hein, qui sont à mettre en débat, mais, dans ce que vous pointez c'est que si à la fois euh, on on on apporte pas de réponse
502	V	(simultanément)On insécurise encore plus
503	CF	effectivement, oui, comme tu dis, c'est effrayant. Hein, c'est le terme que tu as employé.
504	J	Et, euh, d'après moi les éléments de réponse c'est pas obligatoirement dire ben euh "Non, ben elle fait mal il faut
505	M	(simultanément) Oui, oui, non, non, mais
506	J	mais c'est, au au moins donner aux stagiaires des éléments qui permettent d'analyser qui permettent d'analyser la question en fait
507	V	Qu'est-ce qui me permet de faire ce choix ?
508	J	Voilà
509	V	(tous ensemble) de choisir qu'ils enlèvent ou pas leur casquette
510	J	d'avoir les outils en fait pour faire les choix, des outils pratiques, éthiques,
511	V	oui c'est ça, tout à fait. Et je te dis, moi je ne suis pas allée jusque là
512	M	Et je crois (grimace)
513	V	je veux juste qui prennent déjà conscience
514	J	que ça existe
515	V	que l'arbitrage est, est, est présent tout de même. Que, que et qu'il est de leur responsabilité et pourtant effectivement la deuxième étape serait d'expliquer une ressource pour faire ces choix. Et c'est vrai que je vais pas jusque-là.

Résumé

Comment les formateurs d'enseignants réussissent-ils à faire face aux réformes ? Pour répondre, nous avons conçu une intervention-recherche (IR) avec une approche ergonomique de l'activité en soutien d'une demande de formateurs, qui, face à une troisième réforme en moins de dix ans, se questionnent sur la mise en œuvre d'un nouveau dispositif de formation destiné à opérationnaliser l'alternance. Cette IR est conçue avec une triple visée, exploratoire puis transformative et épistémique. Nous avons d'abord procédé à un diagnostic exploratoire pour ensuite contribuer à provoquer et accompagner un processus de développement de l'activité professionnelle auprès de formateurs engagés dans l'IR. Nos principaux résultats montrent que, pour travailler, face à ces changements à marche forcée, sans accompagnement institutionnel, ni création d'espaces d'échanges collectifs, les formateurs recyclent d'anciennes manières de faire et de penser la formation. Par la suite, le milieu généré par l'IR va permettre l'élaboration d'un collectif de travail capable de mobiliser des ressources psychosociales au service de l'élaboration de nouveaux buts permettant une reprise du pouvoir d'agir de chacun et la réélaboration de règles de métiers. A l'issue de cette recherche, nous soutenons qu'un autre mode de réforme est à envisager en mobilisant l'expertise et l'expérience des formateurs. Nous pensons qu'en utilisant les méthodes et les outils de l'analyse du travail réel, au sein d'espaces collectifs de travail, peut s'engager une réélaboration collective des prescriptions de la réforme dont l'intention n'est plus la rupture mais la transformation efficiente de l'existant par son amélioration.

Mots clés : formateurs ESPE ; alternance intégrative ; TD délocalisé ; intervention-recherche ; ergonomie de l'activité ; autoconfrontation croisée ; ressources psychosociales ; activité ; pouvoir d'agir

Abstract

How do teacher trainers cope with reforms? To answer this question, we designed an intervention-research (IR) with an ergonomic approach to the activity in support of a demand from trainers who, faced with a third reform in less than ten years, are questioning the implementation of a new training scheme designed to operationalise work-linked training. This IR is designed with a threefold aim: exploratory, then transformative and epistemic. We first carried out an exploratory diagnosis and then helped to initiate and support a process of development of professional activity with trainers involved in IR. Our main results show that, in order to work with these forced changes, without institutional support or the creation of spaces for collective exchange, trainers recycle old ways of doing and thinking about training. Subsequently, the environment generated by the IR will allow the development of a working collective capable of mobilising psychosocial resources to develop new goals that will enable each individual to regain the power to act and to re-develop the rules of the trade. At the end of this research, we maintain that another mode of reform should be suggested by mobilising the expertise and experience of trainers. We believe that by using the methods and tools of analysis of real work, within collective work spaces, a collective reworking of the prescriptions of the reform can be undertaken, the intention of which is no longer the rupture but the efficient transformation of what already exists through its improvement.

Keywords: Teacher trainers; Integrative alternating; relocated TD; intervention-research; activity; ergonomic of the activity; cross self-confrontation; psychosocial resources; power to act