

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Pratiques et ingénierie de formation

Parcours : Tuteur et formateur d'enseignants

**L'autoconfrontation au service du développement
professionnel du tuteur débutant**

**Une analyse de la pratique de l'entretien de conseil de tuteurs débutants du
1^{er} degré**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master

**soutenu par
Catherine Metz
le 15 juin 2017**

Commission de jury composée par :
Philippe Zimmermann, directeur de mémoire
Eric Flavier, membre du jury

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Je, soussigné(e) : METZ Catherine

Etudiant(e) de : Master MEEF PIF TFE

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Bischwihr, le 14 juin 2017

Signature de l'étudiant(e) :



Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les [Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel](#) (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Remerciements à

Mon directeur de mémoire M. Philippe Zimmermann, pour son suivi attentif et bienveillant,

L'équipe des enseignants du Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation », Pratiques et ingénierie de formation, « Parcours : Tuteur et formateur d'enseignants » de l'ESPE de Strasbourg,

Fabienne Schlund, inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription d'Andolsheim, qui m'a permis de réaliser ce projet et qui m'a témoigné son soutien et sa confiance tout au long de ces deux années de recherche,

Toutes les personnes, auteurs d'une action majeure ou mineure, qui sont intervenues sur ce projet et qui ont contribué à sa réalisation et sa réussite,

Les participants à cette étude (Dorian, Fanny, Sybille, Béa, Jean-Claude) qui m'ont tous accordé de leur temps et qui ont cru en mon projet et qui m'ont permis de le mener à bien,

Monique, pour son aide précieuse.

Karine Rudloff-Beyer, pour ses relectures attentives ainsi que pour ses conseils avisés,

Enfin, en particulier mon conjoint pour son soutien quotidien et sa patience.

Sommaire du mémoire

Remerciements	2
Introduction	6
1. Etat de l'art	15
1.1. Tuteur et tutorat	15
1.1.1. Le tutorat.....	15
1.1.2. Le tuteur	19
1.1.3. Tuteur : fonction ou métier ?	21
1.2. L'entretien de conseil	22
1.2.1. L'entretien de conseil utile au sein du tutorat	23
1.2.2. L'utilité discutée de la situation de tutorat	24
1.2.3. De nouvelles perspectives de tutorat	27
1.3. Le développement professionnel.....	28
2. Cadre théorique	33
2.1. Des théories cognitivistes aux théories de l'activité	33
2.2. Une définition du développement selon Vygotski et Leontiev	35
2.3. L'analyse de l'activité en lien avec cette étude.....	36
3. Problématique et questions de recherche	38
4. Cadre méthodologique	39
4.1. Contexte et participants.....	39
4.1.1. Contexte	39
4.1.2. Les participants.....	40
4.1.3. Présentation de l'étude aux tuteurs débutants	44
4.1.4. Présentation de l'étude aux PES	44
4.1.5. L'usage de la vidéo dans la formation	45
4.1.6. Créer des conditions favorables	46
4.2. Dispositif de recherche.....	47
4.3. Recueil de données	49
4.3.1. Des enregistrements vidéo.....	49
4.3.2. Les entretiens d'autoconfrontation et d'autoconfrontation croisée	50
4.4. Traitement des données	53
4.4.1. Etape 1 : Retranscription verbatim	53
4.4.2. Etape 2 : Découpage en unités d'analyse et reconstitution des raisonnements des acteurs à partir du repérage des motifs, des buts et des opérations.....	54

4.4.3.	Etape 3 : Repérage des indicateurs de développement professionnel et des indicateurs de l'utilité de l'autoconfrontation	55
4.4.4.	Etape 4 : Synthèse des mobiles, des buts, des opérations et des indicateurs de développement	56
4.4.5.	Etape 5 : identification des préoccupations et de leur évolution dans l'activité professionnelle des deux tuteurs débutants	57
4.4.6.	Etape 6 : Repérage des indicateurs de la contribution du support vidéo pour les participants	58
4.4.7.	Présentation des résultats.....	58
4.5.	Validité du traitement des données.....	59
5.	Résultats	60
5.1.	Le cas de Dorian	60
5.1.1.	Organiser les modalités de l'entretien	60
5.1.2.	Créer des conditions favorables à l'entretien	64
5.1.3.	Gérer les contenus de l'entretien	66
5.1.4.	Améliorer la communication entre le tuteur et la PES	68
5.1.5.	Améliorer les compétences professionnelles du PES.....	70
5.2.	Le cas de Fanny.....	71
5.2.1.	Organiser les modalités de l'entretien	72
5.2.2.	Créer des conditions favorables à l'entretien	75
5.2.3.	Gérer les contenus de l'entretien	76
5.2.4.	Améliorer la communication entre le tuteur et la PES	77
5.2.5.	Améliorer les compétences professionnelles du PES.....	80
5.2.6.	Améliorer ses compétences de tuteur	81
5.3.	Analyse comparée des préoccupations des deux tuteurs débutants dans la pratique de l'entretien de conseil et de leur développement professionnel.....	82
5.3.1.	Les préoccupations communes aux deux participants et le développement professionnel associé	83
5.3.2.	Les préoccupations spécifiques à chaque participant.....	85
5.4.	La contribution du support vidéo dans le développement professionnel du tuteur débutant	88
6.	Discussion	92
6.1.	Le développement professionnel des tuteurs débutants par le sens et l'efficacité	92
6.2.	L'entretien d'autoconfrontation au service du développement professionnel des tuteurs débutants	93
	Perspectives et conclusion	96
	Bibliographie	98
	Résumé	104

Index des sigles

AC : autoconfrontation

ACC : autoconfrontation croisée

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CP : conseiller pédagogique

DP : développement professionnel

EAC : entretien d'autoconfrontation

EC : entretien de conseil

EN : enseignant novice

ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation

MAT : maître d'accueil temporaire

PEMF : professeur des écoles maître formateur

PES : professeur des écoles stagiaire

T : tuteur

TD : tuteur débutant

UA : unité d'analyse

Introduction

L'introduction de cette étude aura pour objet d'en préciser successivement les enjeux institutionnels, le contexte professionnel et enfin les enjeux personnels.

Pour faire face aux enjeux du XXI^e siècle, et partant du constat que le travail des enseignants devient de plus en plus complexe, qu'il est exercé dans des conditions de plus en plus difficiles et fait l'objet d'exigences de plus en plus grandes de la part des citoyens, tous les pays occidentaux ont engagé des réformes importantes au sein de leurs systèmes scolaires et plus particulièrement au sein de la formation des enseignants (Chaliès & Bertone, 2015). Tous soucieux d'en améliorer la qualité, ils cherchent à optimiser l'apprentissage du métier d'enseignant, actuellement en profonde mutation. Outre certaines spécificités locales, les différents mouvements convergent vers une formation initiale des enseignants assurant une alternance efficace entre formation universitaire et formation de terrain (Flavier, 2009 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & Bertone, 2015).

En France, le contexte récent d'universitarisation de la formation des enseignants et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République vont dans ce sens et réforment en profondeur la formation aux métiers du professorat et de l'éducation. Ils ont pour enjeux importants de répondre aux exigences de professionnalisation des acteurs de la formation et de l'accompagnement professionnel tout au long de la vie et plus particulièrement tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant ou du formateur (Lantheaume, 2016).

La circulaire ministérielle de 2010, relative aux missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire précise que :

(...) la réforme de la formation des enseignants au niveau master impose plus que jamais une connaissance des terrains d'exercice. Il s'agit également de développer un rapport direct et personnel de l'étudiant avec la réalité professionnelle du métier de professeur qui doit être assuré progressivement, tout au long de la formation initiale à l'université et se poursuivra tout au long de l'année de fonctionnaire stagiaire¹.

¹ Circulaire ministérielle, Formation des enseignants : Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, n° 2010-104 du 13-7-2010

Pour satisfaire à cette préoccupation d'accompagnement initial et de développement professionnel tout au long de la carrière, la circulaire ministérielle² de 2015, qui précise l'organisation de l'examen et la nature des épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, souligne notamment que « cette réforme **nécessite la constitution d'un réseau dense d'enseignants et de personnels d'éducation formateurs** ».

L'exigence d'ancrage de la formation professionnelle des futurs professeurs des écoles sur des situations concrètes d'enseignement, les effectifs d'étudiants à former, et l'intérêt de diversifier les lieux de stages (en fonction des cycles pédagogiques, des zones géographiques, des spécificités socioculturelles, etc.), rendent nécessaire la multiplication des terrains susceptibles d'accueillir des stagiaires.³

C'est pourquoi, au-delà des PEMF, il est fait appel à des enseignants volontaires pour accueillir à titre temporaire dans leur classe des étudiants pour des stages d'observation et de pratique accompagnée, voire pour assurer l'accompagnement et le suivi de stagiaires en responsabilité. Ces maîtres, sensibilisés aux exigences de la formation initiale de leurs futurs collègues, sont choisis parce qu'ils sont expérimentés et capables d'exposer à de futurs enseignants leurs manières de faire, d'explicitier les démarches mises en œuvre dans leur enseignement et de présenter la réalité de leur classe et de l'école dans laquelle ils exercent.

C'est dans ce contexte que se situe cette étude, dont l'objectif principal est de contribuer à la réflexion qui se porte sur la mission importante d'accompagnement qui est confiée aux tuteurs. Celle-ci pouvant être menée dans deux contextes professionnels :

- Dans le second degré, le tuteur est souvent un enseignant expérimenté exerçant dans le même établissement que l'enseignant novice (EN) qu'il est amené à accompagner. C'est pour cette proximité géographique qu'il est choisi. Le tuteur assiste régulièrement à des séances qui font ensuite l'objet d'un entretien de conseil (EC)

² Circulaire ministérielle, Examens : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, n° 2015-109 du 21-7-2015

³ Circulaire ministérielle, Formation des enseignants : Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, n° 2010-104 du 13-7-2010

appelé également entretien post-leçon (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et coll. 2009).

Il existe aujourd'hui une réelle volonté ministérielle de reconnaître la fonction de tuteur dans le second degré par la création d'un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA). Cette certification, se préparant sur deux ans, inscrit le futur tuteur et formateur dans un cursus accompagné lui permettant une appropriation progressive des enjeux et des compétences liées aux fonctions de formateur. Elle a également pour objectif de développer les compétences des formateurs en académie, tout en contribuant au rapprochement des cultures professionnelles des formateurs des deux degrés.⁴

Malgré cette volonté, la réalité de terrain reste encore bien différente. Moussay (2009) relève les contradictions des conditions institutionnelles de la fonction des tuteurs dans le second degré, la précarité de leur fonction, et la façon dont ils sont recrutés : « dans le second degré, la tutelle cherche dans l'urgence à la rentrée un « bon enseignant » pour en faire un « tuteur » dans l'établissement d'affectation du stagiaire » (Moussay, 2009, p. 12). Et parallèlement, on observe que malgré plusieurs années de « bons et loyaux services », un tuteur peut, sans avis préalable, ne plus être recruté si aucun stagiaire n'est placé dans son établissement à la rentrée. Ce type de désignation a aujourd'hui encore un réel impact sur la reconnaissance du travail de ces tuteurs. Ces conditions qui persistent conduisent finalement à ignorer le métier de formateur de terrain du second degré en le confondant avec celui d'enseignant. Le Haut Conseil de l'Éducation souligne sur ce point que « pour former de futurs professeurs, il ne suffit pas d'être un bon enseignant, il faut connaître les bases de la formation d'adultes, être ouvert à des domaines disciplinaires et transversaux autres que la spécialité d'origine » (HCE, 2006).

- Dans le premier degré, les tuteurs sont, quant à eux, titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur des Ecoles Maîtres Formateurs (CAFIPEMF). La rénovation de cette certification dans le premier degré, engagée par la circulaire

⁴ Circulaire ministérielle, Examens : Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, n° 2015-110 du 21-7-2015

ministérielle de 2015⁵ a pour objectif d'harmoniser la formation des formateurs des deux degrés, de développer des compétences communes et de rapprocher les cultures professionnelles. Les personnes titulaires du CAFIPEMF, indépendamment de leur situation géographique d'exercice sont amenées à suivre chaque année plusieurs EN.

Dans les deux cas, la circulaire ministérielle de 2016, relative aux missions des formateurs des premier et second degrés met en évidence que les missions d'enseignement auprès des élèves, et celle de formation auprès d'adultes,

(...) font d'eux des acteurs essentiels de la formation des personnels enseignants : en tant qu'experts de la pratique de la classe, de la mise en œuvre de la politique éducative d'établissement et de suivi des élèves, de la polyvalence de leur métier, ils sont les garants d'une articulation efficace et raisonnée entre savoirs théoriques et pratique professionnelle et des relais pour faire connaître et diffuser les outils et les ressources institutionnelles.⁶

Pour cette étude, j'ai choisi de porter plus précisément mon attention sur les tuteurs du premier degré, puisqu'il s'agit là du contexte professionnel dans lequel j'évolue. Ces personnes peuvent exercer trois fonctions différentes :

- soit elles sont professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) et enseignent $\frac{3}{4}$ de leur temps dans leur classe et sont déchargées une journée par semaine pour remplir leur fonction de maître formateur. Elles suivent alors plusieurs professeurs des écoles stagiaires (PES) dans leur classe d'affectation et les accueillent sur d'autres temps dans leur propre classe pour de l'observation ou de l'accompagnement rapproché.
- soit elles sont conseillers pédagogiques (CP) ou faisant fonction de CP et n'enseignent plus devant des élèves. Le conseiller pédagogique fait alors partie d'une équipe de circonscription et est affecté auprès d'un inspecteur de l'éducation nationale. Il « participe activement à la formation initiale et continue des personnels enseignants du premier degré. Il contribue prioritairement à l'accompagnement et à

⁵ Circulaire ministérielle, Examens : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, n° 2015-109 du 21-7-2015

⁶ Circulaire ministérielle, Formation initiale et continue, Missions des formateurs des premier et second degrés, n° 2016-148 du 18-10-2016

la professionnalisation des professeurs des écoles stagiaires et néo-titulaires »⁷ de 1^{ère} ou de 2^e année, en les accompagnant dans l'entrée du métier (Durpaire et coll., 2003 ; Leloup & Caraglio, 2015).

- soit elles sont maîtres d'accueil temporaire (MAT) et enseignent à plein temps dans leur classe et sont déchargées au moins 5 journées par an (par PES) pour remplir leur fonction de tuteur et assurer par des visites-conseil le suivi de PES dans leur classe d'affectation. Par ailleurs, le MAT les accueille sur d'autres temps dans sa propre classe pour de l'observation ou de l'accompagnement rapproché. Certains d'entre eux sont inscrits dans un cursus de formation de CAFIPEMF. Ils peuvent alors soit préparer l'épreuve d'admissibilité, soit être déjà admissibles et préparer l'épreuve d'admission.

La circulaire ministérielle⁸ de 2015 précise notamment que le conseiller pédagogique (CP) « assure le suivi et l'assistance aux enseignants débutants auprès desquels il a un rôle important de conseil et d'appui » et la circulaire ministérielle de 2010 définit les missions du maître formateur en précisant que « dans ses fonctions de tuteur, le maître formateur conseille le professeur stagiaire dans sa conduite de la classe, l'aide à préparer son enseignement et à mener une analyse critique de sa pratique ».

Ainsi, lors du suivi des enseignants novices, les PEMF, les MAT ou les CP sont amenés à observer les EN enseigner dans leur classe puis à conduire un entretien de conseil portant sur les séances qu'ils ont observées. Ce temps leur permettra de mettre en œuvre les recommandations ministérielles citées.

Après avoir décrit le contexte dans lequel se situe cette étude, je vais à présent évoquer les raisons qui m'ont amenée à engager ce travail d'analyse de ce temps d'échange privilégié.

Dans le cadre de mes missions de CP, je suis, entre autres, impliquée dans l'accompagnement des candidats au CAFIPEMF, tant au niveau de la circonscription que du département. L'occasion m'est ainsi régulièrement donnée d'observer les candidats durant des

⁷ Circulaire ministérielle : Missions des conseillers pédagogiques du premier degré, n° 2015-114 du 21-7-2015

⁸ Circulaire ministérielle : Missions des conseillers pédagogiques du premier degré, n° 2015-114 du 21-7-2015

temps dévolus à la préparation de la 2^e épreuve du CAFIPEMF, qui « comprend la conduite d'un entretien de formation après observation d'une séance d'enseignement »⁹.

Durant leur formation au CAFIPEMF, un certain nombre de recommandations, d'incontournables et d'observables leur sont présentés afin de les préparer à cette 2^e épreuve et à leur future mission d'accompagnement. Ils peuvent notamment observer un formateur expérimenté mener un entretien et peuvent expérimenter eux-mêmes une ou plusieurs fois la conduite d'entretien de conseil. Dans ce cas, les candidats ont la possibilité d'observer une séance d'enseignement menée par un enseignant stagiaire (PES), un étudiant ou un professeur des écoles débutant (T1 ou T2), puis de mener un EC.

L'entretien de conseil est un temps essentiel reconnu par la communauté des formateurs et chercheurs. Dugal (2009) l'identifie même comme « moment clé de formation ». La mission d'accompagnement des EN évoquée plus haut et les enjeux qui en découlent, rendent le conseil délicat dans sa mise en œuvre. Accompagner les tuteurs débutants (TD), en particulier dans la conduite de l'EC, volet important de leur fonction, constitue une préoccupation majeure qui explique le choix du sujet de cette étude. Il s'agit là d'un exercice difficile que les formateurs débutants ne maîtrisent pas encore.

Même si le TD est un enseignant expérimenté et considéré comme un « bon enseignant » par sa hiérarchie, l'entretien de conseil est une tâche se situant sur le versant pratique et donc complexe de sa fonction. Pour mener un entretien de conseil, le TD doit apprendre à « agir dans l'urgence, à prendre de nombreuses décisions sur le vif, face à des situations complexes et changeantes » (Moussay, 2009, p. 12). En effet, le TD doit faire face à un nombre important de difficultés qui sont de différents ordres : faire face à une quantité importante d'éléments observés et relevés dans la classe ; trier les éléments observés ; choisir ou non un ou plusieurs axes d'observation ; faire des choix quant aux observations qui seront retenues et abordées dans l'entretien de conseil ; choisir ses outils (ordinateur portable, support papier, grille d'observation relevant d'une construction personnelle ou non ; guide pour mener l'entretien) ; structurer l'entretien (doit-il toujours prendre la même forme ? doit-il suivre le même déroulement ?) ; choisir de hiérarchiser ou non les conseils ; gérer le temps de parole (de chacun : EN et TD) ; gérer la durée de l'entretien (de 20 min à 2h) ; gagner la confiance de l'EN ; maintenir la relation d'écoute réciproque ; tenir compte des préoccupations des

⁹ Circulaire ministérielle, Examens : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, n° 2015-109 du 21-7-2015

enseignants débutants dont on sait qu'elles sont porteuses d'une forte intensité émotionnelle ; répondre aux questions imminentes et nombreuses de l'EN qui connaît souvent des difficultés de différents ordres (pédagogiques, didactiques, de gestion de classe, relevant de la manière d'enseigner etc.) ; l'aider à affronter les urgences du terrain ; résoudre des problèmes variés qui ne souffrent pas de délai.

Durant l'entretien de conseil, le TD devra faire face à toutes ces tâches tout en gardant à l'esprit les nombreuses compétences relevant du référentiel des compétences professionnelles¹⁰ qui devront être développées par le futur professeur des écoles.

C'est parce que l'entretien de conseil est un moment clé très complexe qu'il mérite d'être davantage interrogé et étudié.

Ce mémoire a pour objectif d'essayer de percevoir l'évolution de l'EC (considéré comme « activité ») et par conséquent, d'appréhender le développement professionnel du futur formateur au fil de son accompagnement (Becker & Van der Linden, 2009).

On pourrait alors se poser les questions suivantes : Le TD fait-il évoluer sa pratique de l'entretien de conseil ? Quels sont les paramètres qui la font évoluer ? Y aurait-il des dispositifs de formation qui permettraient au tuteur débutant de modifier et d'améliorer sa conduite d'entretien ? Cette évolution participe-t-elle au développement professionnel du tuteur débutant ?

A l'heure où le système éducatif français s'est lancé dans une réforme visant à placer devant les élèves les enseignants les plus performants possible, on mesure l'intérêt et l'urgence de proposer aux formateurs d'enseignants une formation digne de ces enjeux (Sonzogni, 2010).

Ce constat n'est d'ailleurs pas nouveau. En effet, dans un rapport publié en 2003 intitulé « l'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », on pouvait déjà lire :

« Compte tenu de l'élévation du niveau de recrutement des enseignants, il serait indispensable de prévoir une reconnaissance de qualification de tous les

¹⁰ Arrêté ministériel : Formation des enseignants : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013, paru au J.O. du 18-7-2013.

intervenants auprès des maîtres à un niveau supérieur. La mise en place de formations complémentaires au bénéfice des conseillers pédagogiques qui a commencé à se mettre en place dans certaines académies sur l'initiative de recteurs et dans un cadre universitaire (DESS, master) paraît une excellente initiative, d'autant que ces activités peuvent faciliter des démarches de recherche pédagogique articulées sur des pratiques réelles de terrain. En d'autres lieux, chaque année, les conseillers pédagogiques sont invités à suivre quelques jours de formation continue, ce qui constitue également une voie à recommander ».

Dans son étude de 2008, Loizon appuie ce constat et met en évidence qu'il existe un réel besoin de formation pour développer une « compétence à conseiller » et à comprendre ce qui se joue dans les interactions qui se déploient durant l'entretien de conseil. Le constat de ce besoin est pointé et renforcé par de nombreux auteurs (Ardoino, 2000 ; Paul, 2005 ; Le Bouedec et coll., 2001 ; Clenet, 2001), témoignant ainsi du poids des travaux actuels au niveau de la formation et de la réelle volonté de mieux former les tuteurs. Déjà en 1998, G. Pineau a créé le premier DESS Fonction d'accompagnement à l'université de Tours. Aujourd'hui, une réponse à ce besoin est apportée par un nouveau parcours de formation en master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), avec la spécialité « Tuteur et formateur d'enseignants (TFE) ». S'adressant à des professionnels en fonction ou en devenir (enseignants tuteurs, formateurs d'étudiants, conseillers pédagogiques), il vise à construire des compétences spécifiques, en proposant une formation d'adultes dans le domaine du tutorat et de l'ingénierie de formation, le tout adossé à la recherche.

Le travail de recherche qui va suivre est à envisager comme un élément de réflexion et d'action pour améliorer l'entrée du TD dans sa nouvelle fonction. Pour cela, j'ai conçu mon étude selon un triple objectif et avec une triple perspective :

- Apporter des connaissances scientifiques sur l'activité de conseil. Qui relève d'une visée compréhensive et épistémique.
- Donner les moyens aux acteurs d'observer précisément leurs propres pratiques pour ensuite mieux les analyser, les comprendre et pour enfin les modifier et les transformer. Que l'on peut qualifier de perspective réflexive, compréhensive et transformative.

- Contribuer à la réflexion de contenus possibles pour la formation des formateurs débutants. Qui se rapproche d'une visée transformative.

En effet, au-delà de mon intérêt personnel pour le sujet et des réponses que je trouverai dans mes recherches, il me semble que ce travail s'inscrit dans une réelle dynamique de formation de formateurs et devrait permettre à chaque collègue, qu'il soit formateur débutant ou expérimenté de trouver des éléments l'amenant à approfondir ses connaissances et à poursuivre son développement professionnel.

Dans le développement de cette étude, j'essayerai dans un premier temps de replacer l'activité du tuteur durant l'entretien de conseil dans un contexte scientifique récent dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants. Dans un deuxième temps, je définirai le cadre théorique de cette étude qui permettra ensuite de préciser les questions de recherche. Le cadre méthodologique et l'analyse des résultats m'aideront ensuite à mieux cerner dans quelle mesure certains dispositifs permettent au formateur débutant de modifier et d'améliorer sa conduite d'entretien en accédant à des niveaux d'analyse de son activité qu'il n'aurait pas sans cela. Enfin je croiserai les résultats de cette recherche avec la littérature actuelle.

1. Etat de l'art

Afin de situer ce travail dans un contexte existant, je vais d'abord faire un point sur les connaissances en lien avec le sujet et sur les études qui ont déjà été menées autour de la question du tutorat, de l'EC, et du développement professionnel. Il semble également important de préciser et d'unifier les concepts et le vocabulaire utilisés afin de rendre la lecture et les résultats de cette recherche plus accessibles. Certes, cette partie ne fera pas l'inventaire exhaustif des productions sur l'EC, mais le nombre important d'articles traitant du sujet prouve qu'il s'agit là d'un point essentiel.

1.1. Tuteur et tutorat

1.1.1. Le tutorat

Le mot « tuteur » vient du latin « tutor », qui signifie : protecteur, défenseur, gardien. Etant polysémique, il est important de le mettre dans son contexte et dans son champ d'application. Une multiplicité de travaux scientifiques et publications portent sur le tutorat en général et plus particulièrement en formation des enseignants (Barbier, 1996 ; Baudrit, 2011 ; Chaliès et Bertone, 2015 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Chaliès et coll., 2009 ; Durand, 2007 ; Dugal, 2009 ; Flavier, 2009 ; Leblanc, 2014 ; Loizon, 2008 ; Moussay et Méard, 2010 ; Ria, 2015 ; Sonzogni, 2010 ; Trohel et coll., 2004 ; Wittorski, 2014 ;).

Le tutorat peut en effet être considéré comme une notion large. Barbier (1996) considère que l'on parle de tutorat à chaque fois que l'on constate auprès de personnes (le CP, le PEMF) dont ce n'est pas la fonction principale et pour une durée qui reste limitée, la présence d'activités qui contribuent à la transformation des pratiques, savoirs et identités professionnelles d'autres agents, concernant le champ même de cette fonction principale. Il s'agit, dans ce contexte de formation d'enseignants, d'une relation formative entre un enseignant chevronné, le tuteur et un apprenant, en ce qui concerne ce travail, un enseignant novice. Dans leurs notes de synthèse, Chaliès et coll. (2000 et 2009) considèrent que le tutorat 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 ». Cette notion recouvre globalement l'activité qui est dénommée *mentoring*, *conference*, *conversation*, *supervision*, *tutoring* en langue anglaise et *conseil pédagogique*, *tutorat*, *supervision* en français.

Chaliès et coll. (2000 et 2009) estiment que la « situation traditionnelle de tutorat » est structurée autour de deux activités successives : la réalisation de la leçon ou d'une séquence de leçon par l'EN sous l'observation du tuteur, puis d'un entretien post-leçon. Selon les contextes de formation, la situation traditionnelle de tutorat, telle que définie ci-dessus, peut être complétée par des entretiens préalables à la leçon au cours desquelles les tuteurs font une lecture critique de la préparation de leçon des EN, ou fournissent des documents pédagogiques supports ou donnent encore lieu à des échanges de divers ordres en divers lieux. (Chaliès et coll., 2000 ; 2009 ; 2015).

La situation dyadique entre le tuteur et le tutoré repose selon Maynard et Furlong (1993, in Chaliès & Durand, 2000) sur trois principaux modèles de relations évolutifs : le « modèle de l'apprenti » fondé sur une pédagogie par imitation, le « modèle de la compétence » fondé sur une pédagogie constructiviste et le « modèle réflexif », fondé sur l'analyse de pratique.

Les résultats issus de la littérature scientifique internationale restent toutefois assez contrastés (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès et coll., 2009) à propos de l'efficacité des pratiques réflexives dans le cadre des interactions de formation (*mentoring* ou *supervision*). En effet le caractère complexe et souvent conflictuel des relations entre les stagiaires, les tuteurs et les formateurs universitaires semble affaiblir le tutorat (Moussay, 2009).

Avant de préciser la manière dont sera abordé le tutorat dans cette étude, il me semble intéressant de présenter quelques dispositifs de formation des enseignants et de la pratique du tutorat dans d'autres pays.

Dans la plupart des pays européens, un cursus universitaire de pré-professionnalisation permet aux étudiants une sensibilisation plus précoce aux enjeux du métier vers lequel ils se destinent. Dans ce sens, depuis une vingtaine d'années, les politiques de formation d'enseignants de nombreux pays ont renforcé la part des stages professionnels dans les établissements (OCDE, 2009 in Moussay et coll., 2012). En effet différents systèmes de formation (Grande-Bretagne, USA, Canada, Australie, Pays-Bas, Norvège, France) considèrent la formation comme une « activité » à rapprocher du contexte du travail enseignant (Moussay, 2009).

Récemment, en France, la circulaire 2009-1037¹¹, relative à la réforme des conditions de recrutement (masterisation) et de la formation aux métiers de l'enseignement indique que la formation initiale des enseignants doit se développer sur trois années, comprenant les deux années de master et la première année d'exercice, dans un continuum de professionnalisation progressive. Les formations doivent inclure des « stages d'observation et de pratique accompagnée, puis des stages en responsabilité, sur la base des modalités et des dispositifs mis en place au niveau académique ». Elles intègrent « une composante forte de formation professionnelle [...] [visant] à préparer les candidats à exercer dans les divers types de situation d'enseignement ».

Dans leur ouvrage (Moussay et coll., 2009), Sylvie Moussay et ses collaborateurs font un point sur les publications scientifiques concernant le tutorat au plan international. Ils y repèrent plusieurs orientations des recherches sur les effets du tutorat dans la formation des enseignants. Ils notent une réhabilitation de l'expérience pratique et une tendance à réduire l'importance de la relation dyadique tuteur-stagiaire ou superviseur universitaire-stagiaire en l'englobant dans une conception collective du tutorat. Ils font également état d'une divergence entre les études anglo-saxonnes et les études francophones. Les premières tendent vers la revalorisation de l'expérience sans analyser l'activité réelle des enseignants stagiaires, autrement dit, en s'appuyant essentiellement sur les discours sur l'expérience. Alors que les études francophones essaient d'appréhender l'impact réel du tutorat sur le développement des enseignants débutants selon une approche ergonomique.

Par ailleurs, de nouveaux modèles de tutorat sont expérimentés. Bullough et coll. (2003, in Moussay et coll., 2009) comparent notamment *the single placement*, constitué de la dyade tuteur-stagiaire et *the partner placement*, où deux enseignants stagiaires sont affectés auprès d'un tuteur. Le travail en binôme permet, selon les auteurs, d'aider davantage les élèves en classe et de développer plus d'interactions entre les élèves. D'autre part, il permet de construire un espace commun de compréhension sur les activités en classe et d'échanger leurs expériences et leurs ressentis sur des faits vécus ensemble. Cette co-intervention offre un environnement sécurisant autorisant une prise de risque et des défis entre stagiaires ; elle stimule leur engagement dans l'établissement et ouvre sur des échanges possibles et plus variés avec le tuteur (Bullough et coll., 2003, in Moussay et coll., 2009). Rodgers et Keil (2007, in Moussay

11 Circulaire ministérielle, Diplôme national de master, n° 2009-1037 du 23-12-2009

et coll., 2009) proposent quant à eux un regroupement de plusieurs stagiaires et de plusieurs tuteurs dans le même établissement scolaire. Ce dispositif aurait des avantages pour les stagiaires et pour les tuteurs. Le stagiaire peut en effet bénéficier des conseils de plusieurs tuteurs ; la multiplicité des observations dans différentes classes et les réunions entre les dyades permettent de varier les points de vue sur les activités effectuées en classe. Les tuteurs ont l'occasion de discuter de leur pratique de tutorat et cette confrontation participe à leur développement professionnel.

Si Chaliès et coll. (2000, 2009) tendent à dire que la réflexion du stagiaire sur sa pratique dépend essentiellement des bilans post-leçons, de nombreux auteurs envisagent le développement des enseignants stagiaires en fonction du contexte dans lequel ils évoluent durant leurs expériences pratiques (Tang, 2004, in Moussay et coll., 2009). Ainsi, dans leur réforme de la formation des enseignants, les Etats-Unis et le Canada ont fait le choix d'établir « un partenariat plus fort entre établissement scolaire et université » (Mule, 2006, in Moussay et coll., 2009). On trouve ainsi des écoles professionnelles de développement (*PDS : professional development school*) au sein même des écoles. Le travail de formation des enseignants se fait alors au sein d'une équipe et au contact de la culture scolaire. Les stagiaires y sont guidés dans leur expérience pratique par une équipe constituée du tuteur, du formateur universitaire et d'enseignants de l'établissement scolaire. Cette volonté d'asseoir l'expérience pratique sur une « dynamique d'alternance intégrative » (Bucheton, 2009, in Moussay et coll., 2009) se retrouve ainsi aujourd'hui au centre de la formation des professeurs des écoles stagiaires. Ces derniers sont actuellement à mi-temps dans une école où ils ont une pratique de classe et fréquentent en alternance l'ESPE pour un étayage théorique et pour analyser leur propre pratique de classe.

Après avoir dressé un état des lieux des politiques de formation des enseignants et de la pratique du tutorat en France et dans d'autres pays, je vais préciser la manière dont sera abordé le tutorat dans cette étude. J'ai privilégié, ici, la situation de tutorat telle qu'elle est pratiquée actuellement dans l'académie de Strasbourg. Elle est dite « traditionnelle », et se déroule entre un tuteur et un EN : le tuteur « énonce des conseils, c'est-à-dire prescrit des actions professionnelles qui concernent les manières d'enseigner et d'agir en classe, définies comme des règles de métier » (Moussay et coll. 2011). C'est au cours de ces interactions avec les formateurs que les EN sont destinataires de « conseils, recommandations et incitations pour

enseigner » (Moussay et al. 2011). C'est bien ces temps d'échange, considérés comme des signes extérieurs (Vygotski, 1978) qui vont retenir toute mon attention.

Le tutorat pratiqué dans le premier degré entre un tuteur et un EN est bien un « tutorat institué » (Wittorski, 2014). Un cadrage institutionnel en précise le contexte dans la formation des enseignants. Toutefois, si un tuteur est désigné pour accompagner l'EN, il est important de relever que le tutorat est complété simultanément par les autres acteurs du contexte professionnel : les pairs de l'école, les pairs de la formation initiale. Ainsi, une part de la transformation professionnelle des PES s'opère durant les moments informels, tels que les pauses, les récréations, les conseils des maîtres, les temps universitaires etc.

1.1.2. Le tuteur

Dans le 1^{er} degré, le tuteur exerce généralement une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître ou professeur responsable d'une classe et une fonction de formateur garantissant la dimension professionnelle de la formation et le caractère formateur des divers stages.

Ces deux fonctions font du tuteur un acteur essentiel de la formation des enseignants du premier degré, à la fois comme expert de la pratique de la classe et de la polyvalence du métier, et comme garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets.¹²

C'est avec cette spécificité qu'il fait partie intégrante des équipes de formateurs. Il contribue à la construction progressive des compétences professionnelles des enseignants novices, analyse les pratiques de classe, intègre les exigences et les contraintes de la polyvalence.

Selon Baudrit (2011), le « tuteur » désigne une personne qui a pour tâche d'accompagner l'étudiant au cours de son cheminement et de sa formation. Il le conseille et le guide. Il développe chez le « tutoré » des habiletés et des savoir-faire professionnels, lors de ses différentes « visites ». Selon Wittorski (2014), l'intention du tuteur est de favoriser la

¹² Circulaire ministérielle, Formation des enseignants : Missions des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire, n° 2010-104 du 13-7-2010

transformation des pratiques, savoirs et identités professionnelles (Barbier, 1996). Il y a donc chez le tuteur une intention de développement professionnel du tutoré. Pour ce faire, le tuteur connaît bien le « programme d'étude » dans lequel est inscrit l'étudiant. C'est le cas notamment des PEMF et des CP, auxquels s'intéressera cette étude, qui sont généralement tuteurs d'EN exerçant ou ayant exercé dans le même cycle d'enseignement (la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège étant organisée en quatre cycles pédagogiques successifs, redéfinis par le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013).

Depuis peu, un Référentiel de compétences du formateur¹³ a été élaboré pour accompagner les personnels souhaitant accéder aux fonctions de formateur. Ce référentiel s'attache à cerner le cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre. La mission première du formateur est d'aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative, tout en lui faisant acquérir les normes, les règles et les valeurs de la profession.

Malgré ce récent cadrage institutionnel, mes expériences du tutorat et la collaboration depuis quelques années avec les PEMF de terrain m'ont permis de constater un sentiment d'inconfort ressenti de façon plus prégnante ces dernières années. Nombre d'entre eux ont abandonné leur fonction de tuteur et de formateur. Exercer la fonction de formateur d'enseignants semble aujourd'hui plus délicate. D'abord parce que le métier d'enseignant lui-même est devenu de plus en plus complexe et difficile, du fait, notamment, des conditions d'exercice très hétérogènes, du renouvellement fréquent des programmes, des exigences croissantes de certains parents, des formes d'engagement scolaire des élèves à l'origine de problèmes récurrents pour les enseignants (Moussay, 2009), d'une charge de tâches et d'une pression temporelle qui deviennent de plus en plus importantes. Le rôle d'évaluateur qui leur a été confié depuis la rénovation de la formation initiale semble aller à l'encontre de la mission d'accompagnement qui leur est conférée et qui leur tient tant à cœur. Ils sont donc sans cesse tiraillés par ces deux rôles : former et, en même temps, évaluer.

Moussay (2009) fait le constat que les tuteurs et formateurs de terrain exercent leur métier dans un contexte de forte prescription institutionnelle dont ils ne se sentent pas principaux destinataires et qui varie au gré de réformes se succédant à un rythme trop rapide

¹³ Annexe 1 de la circulaire ministérielle, Examens : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, n° 2015-109 du 21-7-2015

pour pouvoir évaluer l'efficacité des dispositifs. Par ailleurs, « les formateurs expriment leurs difficultés à trouver la bonne distance à l'égard du stagiaire dont les attitudes en formation surprennent par leur inconsistance et leur immaturité » (Gélin, Rayou & Ria, 2007, p.106 in Moussay, 2009).

1.1.3. Tuteur : fonction ou métier ?

Comme évoqué plus haut, les tuteurs, et plus particulièrement les PEMF partagent leur temps entre une activité principale d'enseignement (3/4 de service) et une activité de formation d'enseignants à l'EPSE ou dans les classes, sur le terrain. Administrativement, leur fonction reste celle de « professeur des écoles ». Wittorski (2014) note que le tuteur n'est pas un professionnel du tutorat et que son métier premier reste celui d'enseignant. Toutefois pour une durée limitée, il va exercer une activité de tuteur en plus de son activité d'enseignement. Pour Wittorski (2014), le tutorat n'est donc pas un métier.

Toutefois, la réussite à l'examen du CAFIPEMF leur confère, en plus, un statut de formateur établi par l'institution reconnaissant à la fois leur expertise et leur savoir-faire. Et les missions des formateurs des premier et second degrés ont fait l'objet d'une reconnaissance statutaire rappelée dans la circulaire 2016-148.¹⁴

Ainsi, même si une discussion subsiste quant à l'utilité de la situation tutorale (que nous aborderons plus loin), Chaliès et Durand (2000) estiment que les tuteurs constituent une « composante vitale », notamment en raison de la diversité et de la complexité de leurs interventions. Ils sont simultanément observateurs, conseillers, collaborateurs, confidents, modèles d'enseignement, organisateurs, et évaluateurs. Ils doivent donc posséder une « palette élargie de compétences » telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant pour répondre à la diversité des rôles qu'ils vont investir.

A la lumière de ces considérations, et malgré la divergence de certaines théories, cette étude admettra que le CP et le PEMF sont des formateurs dont la mission est de former des professionnels (les EN). Cette activité spécifique fait de leur fonction un métier à part entière.

¹⁴ Circulaire ministérielle, Formation initiale et continue, Missions des formateurs des premier et second degrés, n° 2016-148 du 18-10-2016

Pour cela je m'appuierai sur les travaux de Tourmen (2007) qui fait le constat d'un phénomène bien connu dans nos sociétés occidentales : « la division du travail va croissante, de même que la spécialisation, voire l'hyperspécialisation, ce qui peut favoriser l'émergence de multiples métiers, l'évolution rapide des compétences et des activités ».

Tourmen pose notamment la question suivante « à partir de quand peut-on dire que des postes s'inscrivent dans un « métier » ? ». Grâce à un détour par la sociologie des professions, les méthodes d'études de poste et la didactique professionnelle, l'auteure considère que (Tourmen, 2007, p. 18) :

pour qu'un métier apparaisse et se développe à partir d'un poste, il faudrait, selon Latreille (1980), que trois paramètres soient réunis : existence d'une formation spécifique, reconnaissance du métier par autrui et regroupement des personnes concernées. Le métier se créerait donc quand des gens d'un même domaine se regroupent pour négocier la définition des rôles, des tâches, des savoir-faire et connaissances que les candidats au métier doivent développer et ce pour sortir de la polyvalence indifférenciée, indistincte (opposition entre polyvalence et métier). En effet, un métier « stabilise une spécificité sur le plan des activités professionnelles ». Latreille souligne ainsi le grand rôle des groupes dans la constitution d'un métier.

Déjà suggéré précédemment, l'activité de conseil fait donc partie intégrante de l'exercice de ce métier en tant que « savoir-faire spécifique » (Sonzogni, 2010). Et l'analyse de l'EC relève donc de l'analyse de l'activité du formateur. Je vais à présent faire un point sur l'entretien de conseil.

1.2. L'entretien de conseil

La littérature scientifique internationale reste assez contrastée à propos des entretiens de conseil pédagogique, ils sont paradoxalement considérés à la fois comme fondamentaux et parfois peu efficaces dans la formation des futurs enseignants. Ces orientations seront développées dans les deux prochains points.

1.2.1. L'entretien de conseil utile au sein du tutorat

Pesant un poids considérable dans le parcours de formation de l'EN, l'importance de l'EC ou entretien post-leçon (Chaliès & Durand, 2000) qui suit le temps d'expérience professionnelle évoquée ci-dessus n'est plus à démontrer. Il fait notamment partie intégrante de la situation tutorale.

Flavier (2009) définit l'entretien de conseil comme une situation dialogique consistant en un travail sur le travail. L'interaction entre le CP et l'EN au cours de celui-ci est dirigée vers l'élaboration d'une formulation de l'expérience vécue par l'enseignant en formation et observée par le CP.

Dans leur note de synthèse, Chaliès et Durand (2000) rangent les entretiens post-leçons en trois catégories selon qu'ils s'organisent :

- En des enchainements de phases (« rétroaction » : exposé des éléments observés, menée par le tuteur – « réponse » : démarche d'analyse voire de justification menée par l'EN – « programmation » : dialogue et partage d'expérience entre les deux protagonistes).
- En enchainement de thèmes : généralement de trois à cinq sujets introduits par le tuteur qui font l'objet d'un échange.
- En reproduisant le déroulement chronologique de la leçon : ils consistent alors en des commentaires dialogués relatifs aux phases de la séance.

D'une manière générale, les chercheurs pointent de nombreux aspects positifs dans cette dyade. Moussay et Méard (2010), par exemple, retiennent 4 postulats concernant l'utilité de la situation de tutorat sur l'activité de l'enseignant en formation et son développement :

- Un outil pour le développement de la pensée réflexive,
- Un espace de travail et de responsabilité partagée entre pairs,
- Une situation d'échange favorisant le dialogue sur le métier
- Et un processus d'intégration dans un contexte social et de participation aux activités d'une communauté de pratique.

Si Flavier (2009) voit en l'entretien de conseil pédagogique l'enjeu d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive chez les EN, il y voit aussi un temps pour accompagner l'EN dans la construction de connaissances professionnelles. Il considère encore que l'entretien de conseil pédagogique est un des moments privilégiés pour énoncer et signifier les règles de métier. Une fois apprises, ces règles permettront à l'EN de penser, signifier et réaliser le travail en classe.

Byra et Oberg (1996 ; 1989 in Chaliès et Durand, 2000), constatent, quant à eux, que les entretiens évoluent progressivement et passent « d'un style direct, pragmatique et prescriptif à un style indirect, théorique et réflexif ».

Chaliès et Durand (2000) et Dugal (2009) observent encore d'autres points positifs, relevant d'une dimension relationnelle : en valorisant la convivialité, la confiance réciproque et la complicité, l'entretien engendre une réelle proximité relationnelle tuteur-EN. Il devient également un temps de développement de la réflexivité pour l'EN, une opportunité d'articulation théorie-pratique et confère au tuteur un rôle important en tant que source de connaissances professionnelles contextualisées.

1.2.2. L'utilité discutée de la situation de tutorat

Mais l'utilité de la situation de tutorat, dans sa forme dyadique et plus particulièrement sa composante de l'entretien post-leçon entre le tuteur et l'EN, sans être complètement réfutée, reste cependant un sujet largement discuté depuis les années 2000.

Chaliès et Durand (2000) mettent notamment en question l'utilité et l'efficacité de ces entretiens en pointant que très souvent les tuteurs « supervisent comme ils enseignent ». Par ailleurs, ils peuvent éprouver des difficultés à expliciter leurs connaissances acquises avec l'expérience, à analyser leur propre pratique ou celle de l'EN. La relation T-EN reste parfois avant tout formelle et artificielle. Moussay (2009) relève que le manque de formation du tuteur et le manque de reconnaissance encore en cours actuellement (surtout dans le second degré) pousse souvent le tuteur à accorder trop de crédit à la compétence d'enseignement jusqu'à l'assimiler à celle de formateur (« *puisque je suis désigné comme un bon enseignant, je suis d'emblée un bon tuteur* »).

Enfin, n'étant pas assez interactifs et réflexifs, les feedbacks se montrent parfois exagérément prescriptifs et pragmatiques de la part des formateurs, cantonnant les EN dans une

relative passivité. Flavier (2009) note que les CP livrent aux EN les résultats de leur démarche réflexive et ne leur autorisent pas vraiment la mise en œuvre autonome et singulière de la leur. Ce constat est encore partagé par Faingold (1996, in Dugal, 2009) : « la pratique du conseil pédagogique correspond à une régression dans une attitude pédagogique transmissive comme s'il suffisait de dire pour que le stagiaire fasse ».

En outre, certains auteurs débattent de l'utilité de la situation tutorale car elle confronte les tuteurs à des dilemmes permanents et essentiels (Chaliès et coll., 2000 ; 2009) :

- **S'agit-il d'aider ou d'évaluer les enseignants en formation ?**

Cette question reste un point crucial, encore largement d'actualité, puisque les PEMF ou les CP, tuteurs d'EN, sont amenés à les suivre de manière régulière pour enfin les évaluer. L'action de ces deux catégories de formateurs s'inscrit donc continuellement en tension entre deux dimensions (Perez-Roux, 2009) :

- une dimension formative, centrée sur les processus de développement professionnel de l'EN.
- une dimension évaluative, lorsque le PEMF vient évaluer l'EN dans le cadre de son année de stage ESPE ou encore en amont de – et en accord avec – ce que pourra constater l'Inspecteur (IEN) en charge de la circonscription, au moment où ce dernier viendra certifier l'EN.

Les chercheurs constatent que les tuteurs privilégient l'aide à l'évaluation : ils préfèrent remplir une fonction de « conseillers », voire « d'amis critiques » (*critical friends*) (Kwan et Lopez-Real, 2005 in Chaliès et coll., 2009) et multiplient les efforts pour ne pas être trop directifs. Pour la plupart des T, les EN ont principalement besoin d'aide pour utiliser leurs connaissances académiques et disciplinaires qu'ils ont du mal à réinvestir dans leur pratique professionnelle (De Jong, 2000 in Chaliès et coll., 2009). D'autres encore notent la nécessité de soutien émotionnel des enseignants en formation afin de faire face au « drame émotionnel de la classe ». Ainsi, le tuteur pourrait davantage s'approcher de la définition de « mentor » selon Baudrit, puisqu'il est enclin à apporter un soutien psychologique à son mentoré, à l'accompagner durant son entrée dans un monde qui lui est plus ou moins étranger (Baudrit, 2011 ; Goigoux, 2016 ; 2017) et permettre ainsi son insertion professionnelle.

Chaliès et coll. (2009) soulignent qu'en se positionnant comme des « partenaires à égalité » (*equal partners*) dans leur relation avec les EN, les tuteurs font, en effet, preuve de complaisance et d'indulgence à leurs égards. Cette relation T-EN qui se base alors davantage sur l'aide et le soutien altère et dénature la fonction d'évaluateur qui leur ai également confiée car celle-ci perd inéluctablement en objectivité. Certains auteurs iraient jusqu'à dire que le processus d'évaluation est toujours faussé (Bullough et Draper, 2004 in Chaliès et coll., 2009).

▪ **Faut-il plutôt transmettre aux EN le métier ou les faire réfléchir sur le métier ?**

Force est de constater que les tuteurs s'engagent souvent dans une pratique réflexive « à la place » des EN plutôt « qu'à leurs côtés ». Eprouvant des sentiments de culpabilité ou de compassion à l'égard des EN ou des élèves, devant faire face à l'urgence de la classe (par ex. des problèmes liés à la gestion de classe) les tuteurs privilégient parfois la prescription aux EN de solutions plutôt qu'un engagement réflexif sur la durée permettant à l'EN de construire sa propre solution. Ainsi, Chaliès et coll. (2009) et Flavier (2009) estiment que « les tuteurs interagissent avec les EN de façon beaucoup plus modélisante, prescriptive et contrôlée qu'ils ne le pensent » et ne laissent que peu de place à une réflexion constructive professionnellement. Cette situation peut alors aboutir « à un échange stérile marqué par une incompréhension réciproque et des occasions de formations ratées » (id.). On en revient alors à l'amalgame évoqué précédemment « *puisque je suis désigné comme un bon enseignant, je suis d'emblée un bon tuteur* » (Moussay, 2009)

▪ **Convient-il d'aider à enseigner ou d'aider à apprendre à enseigner ?**

Bien que les tuteurs aient pour préoccupation d'aider les EN à se former comme enseignants, les tuteurs valorisent néanmoins le plus souvent une aide plus directe et plus pratique à l'enseignement. Ce choix est principalement dû au fait qu'ils se sentent responsables de la qualité de l'enseignement délivré par les EN à leurs élèves (Carver & Katz, 2004 in Chaliès et coll. 2009) et culpabilisent lorsque celui-ci n'est pas réellement adapté. Ainsi, les tuteurs s'appuient sur leur expérience solide pour délivrer des conseils facilement exploitables par les EN afin de répondre rapidement à leurs difficultés. Jugés efficaces en contexte de classe, ces conseils incitent en retour les EN à être encore plus ouverts et demandeurs de ce type d'aide auprès des T.

In fine, les entretiens de conseil semblent souvent trop centrés sur le soutien émotionnel au détriment de l'analyse des difficultés réelles rencontrées en classe par les stagiaires, tantôt fondés sur des malentendus relatifs à la compréhension de la situation analysée (Moussay, 2009), les entretiens de conseil post-leçon peuvent parfois apparaître comme peu efficaces.

1.2.3. De nouvelles perspectives de tutorat

A la lumière de ces dilemmes, Moussay (2009) souligne que depuis la fin des années 1990, le tutorat s'éloigne progressivement du modèle de la dyade traditionnelle tuteur-stagiaire souvent critiqué (Beck & Kosnik, 2000 ; Hastings & Squires, 2002, in Moussay, 2009). Dans cette perspective, la littérature scientifique fait apparaître plusieurs orientations possibles (Moussay et coll., 2009).

La première orientation concerne le type d'interaction entre enseignant débutant, conseiller pédagogique et formateur universitaire. Celle-ci évolue vers un tutorat collaboratif (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Jenkins & Vael, 2004 ; Whitehead & Fitzgerald, 2007, in Moussay, 2009) basé sur des situations de co-préparation des leçons, de « coteaching » (Eick, Ware & Williams, 2003 ; Scantlebury, Gallo-Fox & Wassell, 2008, in Moussay, 2009) et de co-analyse de l'activité d'enseignement (Parsons & Stephenson, 2005, in Moussay, 2009).

La deuxième orientation consiste à libérer le tutorat de la stricte situation duelle tuteur / stagiaire en se référant à des modèles de tutorat collectif : le tutorat entre pairs (Bullough, Young, Erickson, Birrell, Clark, & Egan, 2002 ; Bullough, Young & Draper, 2004 ; Nokes, Bullough, Egan, Birrell & Hansen, 2008 ; Ria, 2007, in Moussay, 2009) et le tutorat au sein d'un collectif constitué du tuteur, du formateur universitaire et d'enseignants de l'établissement scolaire (Sim, 2006 ; Sutherland, Scanlon & Sperring, 2005 ; Wilson, 2006, in Moussay, 2009 ; Moussay et coll., 2010, 2012).

Moussay et Méard (2010) convergent également en ce sens et considèrent qu'il serait intéressant de penser l'apprentissage professionnel de l'enseignant stagiaire comme un processus de participation, d'engagement actif, d'intégration dans une culture professionnelle et d'interactions sociales au sein d'une communauté.

Les recherches montrent que le tutorat d'enseignants stagiaires est aujourd'hui « l'affaire de tous » ou plus précisément l'affaire de communautés

de pratique dans lesquelles les stagiaires reçoivent le soutien d'un groupe et ont l'occasion de construire des significations partagées sur leur propre expérience. Les auteurs semblent considérer que tous les acteurs d'une communauté de pratique sont susceptibles d'être mentor : un autre stagiaire, le tuteur d'un autre stagiaire, le directeur de l'établissement scolaire, un collègue, une équipe enseignante, les parents d'élèves et les associations éducatives. Ils parlent de staff, de team players, de mentoring team mais également de tutorat informel, silencieux, invisible. (Id.)

Chaliès et coll. (2009) proposent, quant à eux, trois orientations pour aménager la situation traditionnelle de tutorat qui rejoignent celles de Moussay et coll. :

- Renforcer la collaboration au sein de la dyade T-EN
- Renforcer la collaboration de différents EN avec un même tuteur
- Renforcer la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans l'école.

Goigoux (2017) constate, quant à lui, que, 17 ans après la première rédaction des dilemmes de métier par Chaliès & Durand (2000, 2009), il y a une professionnalisation accrue des CP et des PEMF et qu'on est arrivé à une recherche de compromis, il s'agit aujourd'hui davantage de :

- Aider et évaluer
- Transmettre le métier et faire réfléchir sur le métier
- Aider à enseigner et aider à apprendre le métier.

A ce stade du constat, il est nécessaire de préciser le concept de développement professionnel permettant de cerner l'objet d'étude et ses enjeux.

1.3. Le développement professionnel

Un nombre important d'études traitent du développement professionnel (DP) des enseignants et en particulier des enseignants débutants depuis deux décennies (plus récemment : Trohel et coll., 2004 ; Flavier, 2009 ; Moussay et coll., 2011 ; Jorro & Pana-Martin, 2012). Uwamariya et Mukamurera (2005) mentionnent notamment que le terme DP est polysémique, c'est-à-dire qu'il prend diverses significations selon les théories en présence. Il

est fréquemment utilisé avec ou comme synonyme à d'autres termes tels que *formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle et lifelong learning*.

Après l'examen des écrits sur le sujet, les chercheuses Uwamariya et Mukamurera (2005) formulent la définition suivante qui sera celle retenue pour cette étude :

L'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique.

Au-delà de la diversité des termes et des définitions, Uwamariya & Mukamurera (2005) identifient deux grandes perspectives théoriques à l'intérieur desquelles se dessine le DP des enseignants :

- La perspective développementale : dans certains cas, le DP est vu comme une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant (Glatthorn, 1995 in Uwamariya & Mukamurera, 2005). La perspective développementale tire son origine de la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant. Elle est caractérisée par une structuration de stades qui se succèdent et qui ont chacun leurs propres particularités. Chaque stade prépare son successeur, et les principes de base du nouveau stade paraissent plus complexes que ceux du stade antérieur.

En guise d'exemple, voici les différents stades de développement de carrière de l'enseignement selon Huberman (1989 in CSE, 2014) :

- 1) de 1 à 3 ans d'enseignement : entrée en carrière-tâtonnement
- 2) de 4 à 6 ans d'enseignement : période de stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique
- 3) de 7 à 25 ans d'enseignement : période d'expérimentation ou de diversification
- 4) de 25 à 35 ans d'enseignement : période de sérénité et de distance affective
- 5) de 35 à 40 ans d'enseignement : période de désengagement.

- La perspective professionnalisante : dans d'autres cas, le développement professionnel est pris comme un volet de la formation continue et du

perfectionnement. La vision est ici davantage orientée vers les mécanismes d'intervention auprès des acteurs, mécanismes destinés à faciliter et à soutenir leur développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

A la lumière des analyses menées sur le DP de l'EN, il semblerait intéressant d'observer si le DP du tuteur suit les mêmes étapes. Pour des raisons de contraintes temporelles, cette étude se restreindra toutefois à l'analyse du DP du tuteur débutant sur une seule année.

Les recherches sur le DP ont par ailleurs permis de caractériser les premiers pas des EN après le « choc de la réalité ». Et aujourd'hui, un relatif consensus est établi sur les gestes premiers du métier qui permettent à un enseignant de faire face en classe, à condition toutefois qu'il soit en situation de transformer les difficultés rencontrées en leviers pour agir (Jorro & Pana-Martin, 2012).

Les apprentissages professionnels, dès les premières années d'exercice, accaparent les débutants qui rencontrent des défis aussi bien sur le plan pratique que sur le plan identitaire. Ils peuvent toutefois faire l'expérience d'une transition formative grâce à l'accompagnement d'un pair expert dont l'intervention s'apparente à une modalité clinique ou réflexive plutôt que prescriptive (Chaliès et Durand, 2000).

Le développement professionnel des enseignants peut être conçu comme le franchissement d'une succession d'obstacles et correspondre ainsi aux phases identifiées par Boucher et Jenkins (2004). Ces auteurs distinguent une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, voire d'inquiétude devant les changements à venir ; une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; une phase d'appropriation par des ajustements nécessaires ; une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité. (Jorro & Pana-Martin, 2012)

Les chercheurs retiennent donc l'idée d'une amélioration graduelle de la pratique, de la maîtrise du travail et une augmentation de l'aisance dans la pratique. Cette définition peut encore être complétée par celle de Saujat (2004) et Marcel (2006) qui distinguent « faire son métier » et « être du métier ». Le DP relève alors d'un processus social et est un apprentissage simultané de ce qui est lié aux savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et de ce qui est lié à la socialisation professionnelle.

Au vu des publications sur le sujet, la question de la participation de l'EC au processus de développement professionnel de l'EN en tant qu'enseignant n'est plus à prouver. Peu de recherches semblent avoir été menées sur le développement professionnel du TD au regard de l'EC. C'est ce qui me conduit à l'envisager comme un élément méritant d'être davantage interrogé et étudié.

Dans leur note de synthèse, Chaliès et Durand (2000) abordent cette question du DP des tuteurs considérant que l'expérience pratique de l'EN contribue directement à leur formation continue. La sollicitation régulière de leur réflexion et le contact avec des idées et des connaissances nouvelles apportées par les enseignants en formation pourraient être assimilés à des hôtes qui « amènent un cadeau » (« guests bearing gift »). Ce DP des tuteurs fluctue toutefois en fonction du soutien apporté par l'université, de la qualité des enseignants en formation auxquels ils sont confrontés ou encore de leur stabilité dans cette fonction de tuteur.

Goigoux (2017) transfère au tuteur l'idée de Saujat (2004) et Marcel (2006) en précisant que le DP du tuteur relève d'un apprentissage des gestes de métiers (ex : les missions d'accompagnement, le fait de mener un entretien de conseil) et du façonnage de son identité professionnelle. Il y a donc à la fois un processus de transformation de ses compétences, mais également une évolution de la composante identitaire dans la situation professionnelle du tutorat.

Ramenée à cette étude, la définition proposée du DP du tuteur débutant pourrait être considérée comme un processus de changement, de transformation, par lequel le tuteur parvient peu à peu à améliorer sa pratique de l'entretien de conseil, à maîtriser son travail et à se sentir à l'aise dans cette pratique. Mais elle sera également complétée par la définition de Leontiev, pour qui, il y a développement professionnel dès lors qu'il y a un déplacement des mobiles, une poursuite de nouveaux mobiles, une maîtrise de nouvelles opérations (cf. 4.4.2). Il s'agit donc « d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel » (Jorro, 2014 in Plenchette, 2017).

Par ailleurs, il semble intéressant de s'interroger sur la manière dont le formateur peut développer ses compétences. Différentes modalités peuvent être envisagées pour répondre à cette question. Le DP peut notamment s'opérer :

- au sein d'un collectif (préparations communes, analyses conjointes...)

- en autonomie (introspection suite à un entretien de conseil, enregistrement, en se documentant)
- en participant à des formations (stages ministériels, formations ciblées telles que celles proposées au Centre Alain Savary), en suivant un cursus d'approfondissement professionnel (Master)
- par l'action, en se confrontant à de nouvelles missions de son métier.

Lors de mes différents accompagnements de TD, j'ai pu observer que l'EC représentait un enjeu important à leurs yeux, un exercice nouveau qui pouvait être perçu comme une réelle difficulté. Ces observations m'ont conduite à me poser plusieurs questions, auxquelles je vais essayer de répondre à travers cette étude : Les entretiens de conseil évoluent-ils progressivement ? Si oui, pourquoi le TD les fait-il évoluer ? Quels sont les paramètres qui les font évoluer ? Quelles modifications le TD y apporte-t-il ? Y aurait-il des dispositifs de formation qui permettraient au tuteur débutant de modifier et d'améliorer sa conduite d'entretien ? En quoi ces dispositifs lui permettraient-ils de modifier et d'améliorer sa conduite d'entretien ? La vidéo serait-elle une réponse possible ? Serait-ce en accédant à des niveaux d'analyse de son activité que le TD n'aurait pas sans cela ? Ce processus participerait-il au développement professionnel du tuteur débutant ?

Etant appréhendée dans une perspective d'accompagnement du développement professionnel des TD, cette étude cherchera plus précisément à cerner si le dispositif de l'autoconfrontation (AC), que je développerai plus loin, pourrait devenir un levier de transformation de l'activité professionnelle (Leblanc, 2014). Il s'agirait alors d'amener les TD à entrer dans une analyse de leur propre pratique professionnelle. Tel un miroir, le visionnage en AC de leur pratique de l'EC permet-il de faire émerger des réflexions descriptives et critiques (Zhang et al, 2011 in Gaudin, 2015) et d'aboutir à un développement professionnel ?

Telles sont les questions liées à la problématique qui sera traitée dans cette étude et qui pourrait être formulée de la manière suivante : **En quoi l'autoconfrontation pourrait-elle constituer une aide au développement professionnel du tuteur débutant dans la pratique de l'EC ?**

Pour répondre à ce questionnement, et pouvoir à terme proposer un dispositif d'ingénierie de formation à l'attention des TD, cette étude s'appuiera sur un cadre théorique permettant de comprendre le fonctionnement des acteurs en situation de travail.

2. Cadre théorique

Pour cette étude, je considère que l'activité de conseil fait partie intégrante de l'exercice du métier de formateur, de CP, de PEMF ou de tuteur en tant que savoir-faire spécifique. La recherche est basée sur des entretiens menés à partir de traces de l'activité de travail d'un nombre limité de TD dans le cadre de la pratique de l'entretien de conseil. La perspective de cette étude consistant à étudier le travail des TD se fonde sur « la conviction qu'il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle » (Durand, De Saint-Georges & Meuwly-Bonte, 2006, p. 7, in Moussay, 2009). Afin d'approcher cette activité, (détaillée dans la partie 4), il s'agira de provoquer une analyse de l'activité chez les participants et d'étudier leur développement professionnel par la création d'un espace dialogique (l'entretien d'autoconfrontation).

Ainsi, le cadre théorique qui suit a pour but de permettre au lecteur de mieux comprendre le fonctionnement des acteurs en situation de travail en se fondant sur une définition du développement et sur les approches telles que les théories de l'activité, dont découlent l'analyse psychologique du travail et l'analyse de l'activité. Cette étude se restreindra toutefois au milieu éducatif.

2.1. *Des théories cognitivistes aux théories de l'activité*

Les théories cognitivistes, qui introduisent depuis les années 1970 l'étude des processus mentaux, développent fortement l'analyse des pratiques au-delà des comportements observables. Elles restent aujourd'hui une approche scientifique importante dans la formation des enseignants. Dans cette approche, le développement professionnel consiste à construire des représentations justes sur le travail pour pouvoir les traduire ensuite en actions efficaces (Flandin, 2015).

Toutefois, les théories de l'activité, qui se sont développées concomitamment à la fin des années 1980, sont de plus en plus mobilisées en sciences de l'éducation et dans la formation depuis les années 1990. On observe aujourd'hui une réelle expansion de l'analyse du travail et de sa pénétration dans les champs de l'éducation et de la formation. Ce courant qui se développe

toujours, a, à la fois, une visée épistémique et transformative (Lussi-Borer et coll., 2015) et semble donner un nouvel élan à la formation aux métiers de l'éducation.

Issu de la psychologie du travail, ce courant s'ancre dans l'exploration et l'intérêt porté au « comment » : la dimension technique de l'activité, les séquences opératoires, c'est-à-dire ce que font les hommes et les femmes et ce qu'ils ne font pas (Lussi-Borer et coll., 2015). Il s'agit notamment d'appréhender l'activité réelle et non plus seulement l'activité réalisée. En effet, « l'activité humaine n'est pas réductible à ce qui est observable mais recouvre également des dimensions cachées potentiellement nombreuses et influentes, tout à fait susceptibles d'échapper à l'analyse, et en premier lieu, à l'acteur lui-même » (Flandin, 2015). De plus, « l'analyse de l'activité » ou encore « analyse du travail » introduit une distanciation fondamentale entre le travail prescrit (ce qu'il est prévu que le travailleur fasse) et le travail réel (ce que le travailleur fait effectivement) (Saujat, 2004, in Zimmermann, 2013, p. 64).

Ainsi, l'analyse de l'activité montre que des décalages ou des ajustements sont souvent nécessaires au travailleur pour satisfaire ses critères du travail bien fait et d'assurer son bien-être au travail, indissociables l'un de l'autre. Cette distinction entre le réel et le réalisé révèle par ailleurs l'activité empêchée, c'est-à-dire ce que l'acteur ne peut pas faire (contraint par certains déterminants de la situation dans laquelle il travaille) bien qu'il aspire à le faire (consciemment ou non) notamment pour répondre à ses critères personnels du travail bien fait (Flandin, 2015). Le levier de l'analyse repose sur le constat de cet écart et s'efforce de le comprendre (Lussi-Borer et coll., 2015).

Yvon (2010) considère par ailleurs que dans la « clinique de l'activité » ce sont les « travailleurs » qui sont les « véritables experts de leur activité ». Il s'agit donc de faire émerger cette expertise, la reconnaître et la développer. Le postulat est que les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs, ici les tuteurs débutants, eux-mêmes.

C'est pour cette raison qu'à partir d'activités observées, il est intéressant de faire émerger, par l'entretien, la connaissance subjective, les intentions qui sous-tendent les actions mises en œuvre pendant l'activité et l'accès à l'expérience.

Par ailleurs, Clot & Yvon (2003) dégagent principalement trois fonctions de l'analyse de l'activité au service de la transformation des situations de travail :

- L'analyse de l'activité comme instrument de connaissance des situations de travail. (Pinski, 1991, in Clot & Yvon, 2003).
- L'analyse de l'activité comme instrument de médiation sociale. (De Terssac, 1991, in Clot & Yvon, 2003)
- L'analyse de l'activité comme instrument de formation.

2.2. Une définition du développement selon Vygotski et Leontiev

L'apport essentiel de Vygotski (1960) tient dans la dimension sociale de l'activité humaine considérée comme source et ressource du développement des fonctions psychiques supérieures (Bruno, 2015, p. 60). Selon la psychologie historico-culturelle, le processus développemental est basé sur l'intériorisation de « signes culturels » reçus aux cours d'échanges, pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir. C'est au cours des échanges, des discussions, des controverses, qui se déroulent entre interlocuteurs, que s'engage un processus constituant la base de conflits interpsychiques rapatriés par les sujets dans leur psychisme, devenant par là-même des conflits intrapsychiques. Ces derniers permettent ainsi d'envisager d'autres « préoccupations » et d'autres « manières de faire ». (Bruno, 2015, p. 61) Ils alimentent momentanément des hésitations, des doutes, des empêchements (Clot, 1999 ; 2008, in Bruno, 2015, p. 61). C'est en ce sens qu'ils constituent un élément-clé du développement.

Pour Leontiev, l'activité est triadique. En effet, on pourrait comparer l'activité du sujet à une structure « en trois étages » dont les unités sont en tension : on peut ainsi essayer de cerner les motifs qui concourent au but recherché à travers des actions observées. On considère ainsi :

- Les motifs (mobiles, chez Clot) comme étant générateurs de l'activité,
- Les buts comme étant les objets de l'action,
- Les opérations comme étant moyens d'accomplissement et de réalisation de l'action (et rapportées à un instrument) (Leontiev, 1976, in Zimmermann, 2013 p. 48).

Cette dynamique entre activité, action et opérations est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement du sujet (Leontiev rejoint ici Vygotski sur l'importance du conflit dans le processus de développement). Le rapport entre le

but de l'action (ce qui est visé par le sujet comme résultat de son action) et le motif (ce qui est vital pour le sujet) révèle le « sens » de l'activité. (Bruno, 2015, p. 62).

Plus précisément, dans la réflexion de Leontiev (1984, in Bruno, 2015, p. 64) prolongée par Clot, le développement de l'activité du sujet suit deux trajectoires : un développement du sens (qui se traduit par un déplacement et un dépassement des motifs initiaux par la réalisation et le dépassement des buts de l'action) et un développement de l'efficacité (qui se traduit par l'utilisation et la création d'instruments nouveaux pour atteindre le but)

Par ailleurs, Leontiev indique que les buts d'action sont également indexés à la maîtrise des instruments de l'opération. En effet, il est tout à fait possible qu'un acteur poursuive un but mais qu'il ne maîtrise pas les techniques pour atteindre ce but, qu'il s'agisse d'un tuteur, d'un enseignant, d'un élève ou de tout sujet en situation de travail (Bruno, 2015, p. 64).

2.3. L'analyse de l'activité en lien avec cette étude

Cette recherche qui s'attachera à étudier et à analyser l'activité professionnelle du tuteur débutant, s'appuie donc essentiellement sur l'analyse psychologique du travail (Clot & Yvon, 2003) et plus précisément sur l'analyse de l'activité et de la transformation des situations de travail en milieu éducatif.

Dans le cadre de cette étude, je pose que le développement professionnel du tuteur débutant est ici envisagé comme sa capacité à développer lui-même une réflexivité directement ancrée sur ses pratiques réelles (Leblanc, 2015). Le TD menant un entretien de conseil se retrouve face à de nouveaux gestes professionnels. Les échanges qui ont lieu durant l'autoconfrontation induisent un processus de création de controverses ou de contradictions rapatriées dans l'intrapsychique qui constituent ainsi une source de développement potentiel. Il se retrouve donc confronté à des problèmes inédits ou des difficultés qui l'incitent à réviser sa pratique.

En m'appuyant sur Leontiev, je pose que l'activité du TD est en permanence rapportée à des motifs, en tension avec des buts et des opérations. La mise en tension de ces trois composantes constitue potentiellement une source de développement. Ce développement se traduit alors par un dépassement des motifs initiaux par la formation de nouveaux buts d'action

et un développement de l'efficacité se traduisant par la maîtrise d'instruments nouveaux pour atteindre les buts.

En m'appuyant sur la réflexion de Leontiev (1984, in Bruno, 2015, p. 64) prolongée par Clot, je considérerai donc dans cette étude qu'il y a développement professionnel dès lors qu'il y a :

- Un développement par le sens (entre les motifs et les buts) : le tuteur débutant cherche alors à dépasser ou à déplacer ses motifs initiaux par la réalisation et le dépassement des buts.
- Un développement par l'efficacité (entre les buts et les opérations) : le tuteur débutant cherche alors à mettre en œuvre des nouvelles opérations qui soient plus efficaces pour atteindre le but.

Ainsi, pour saisir le développement professionnel du tuteur débutant, il s'agira d'analyser l'activité réelle du TD, d'essayer d'appréhender l'évolution de l'EC (considéré comme « activité ») par la transformation des opérations (actions), la maîtrise de nouvelles opérations, ou encore la poursuite de nouveaux mobiles, ce au fil de son accompagnement (Becker & Van der Linden, 2009).

On pourra alors traiter les trois aspects de l'activité dans l'entretien de conseil de la manière suivante :

- Les motifs / mobiles vitaux comme étant l'intention : c'est-à-dire pourquoi est délivré le conseil : « le pourquoi »
- Les buts comme étant le contenu de l'EC, c'est-à-dire ce qui est dit durant l'EC : « le quoi »
- Les opérations comme la forme, c'est-à-dire comment est délivré le conseil : « le comment » (Clot & Yvon, 2003 ; Dugal, 2009).

Plus concrètement, considérant l'analyse de l'activité comme instrument de formation, la démarche de cette recherche vise à permettre au tuteur débutant de prendre conscience de son activité (en portant un regard sur son propre travail), de la voir autrement et d'envisager de nouveaux moyens d'actions et de créer ainsi son propre processus de développement.

3. Problématique et questions de recherche

Comme cela a été évoqué dans le cadre théorique, l'analyse du travail est actuellement de plus en plus convoquée dans le champ de l'éducation et de la formation dans des visées de recherche, de formation et d'intervention (Lussi Borer et coll., 2015).

Cette étude qui a pour objectif d'identifier le développement professionnel du tuteur débutant lors de la pratique de l'entretien conseil avec un enseignant novice, s'inscrit dans le cadre de la clinique de l'activité. Confronter le tuteur débutant à sa pratique de l'EC permettra non seulement d'analyser son activité réelle, d'appréhender sa propre pratique de l'EC mais aussi d'étudier les transformations apportées par le tuteur débutant à sa pratique de l'EC. Elle tentera ainsi de répondre à la problématique de recherche suivante : **En quoi l'autoconfrontation pourrait-elle constituer une aide au développement professionnel du tuteur débutant dans la pratique de l'EC ?**

De façon plus spécifique, trois questions guident cette étude :

- Quelle est l'activité (motifs, buts, opérations) du tuteur débutant lorsqu'il mène un entretien de conseil ?
- Quels sont les indicateurs de son développement professionnel ?
- Quelle est la contribution du support vidéo pour le TD ?

Les réponses à ces questions, leur étayage par les résultats de l'étude, pourraient contribuer à l'amélioration et à la conception de dispositifs de formation en lien avec la réalité du métier de tuteur. Au-delà de cette finalité, cette étude a également été un outil et un acte de formation au service des TD qui y ont participé.

Mais quel protocole de recueil de données et quelles modalités d'entretien ont été mis en place pour pouvoir documenter ces pistes de transformations et de développement professionnel projetés ?

4. Cadre méthodologique

Cette partie méthodologique vise à décrire la démarche méthodologique mise en œuvre dans cette étude. Le lecteur pourra ainsi connaître les conditions dans lesquelles elle a été menée et en évaluer la pertinence scientifique. Elle se compose de quatre parties : le contexte de l'étude et les participants (tuteurs débutants, enseignants novices et chercheur) ; le dispositif de recherche ; les types de données recueillies au cours de l'étude ; enfin les différentes étapes du traitement des données.

Cette partie méthodologique est organisée autour de temps de co-analyse de l'activité de tuteur en situation d'EC pédagogique. Elle a conduit à des échanges d'ordre professionnel, à des questionnements, et des formes d'explicitation ayant comme support la trace vidéo de l'EC mené par le tuteur débutant avec le PES.

4.1. Contexte et participants

4.1.1. Contexte

La direction des services départementaux de l'éducation nationale du Haut-Rhin en collaboration avec l'ESPE de Colmar propose chaque année des temps de formation continue et des réunions d'harmonisation à destination des professeurs des écoles nouvellement nommés sur des postes de MAT ou de PEMF. On y trouve par ailleurs la formation au CAFIPEMF.

Au cours d'une première étape qualifiée d'étape pré-expérimentale (de juin à septembre 2016), j'ai pris contact avec la responsable du service de la formation continue de la DSDEN 68 pour lui exposer l'objet de ma recherche. L'objectif de cet entretien était de recueillir des informations et d'établir à partir des données du service une liste des tuteurs débutants du département, susceptibles de devenir les sujets de cette étude.

C'est au cours de cette étape que j'ai ciblé deux personnes susceptibles d'adhérer à mon projet d'étude.

4.1.2. Les participants

4.1.2.1 *Echantillon des participants*

Je distingue dans cette étude deux types de participants : tout d'abord ceux qui se sont pleinement investis dans la recherche : les deux tuteurs débutants avec qui ont été menés les entretiens d'autoconfrontation ; puis ceux qui constituent avec le chercheur le « milieu associé » à la recherche : les deux PES suivies par les tuteurs débutants, le tuteur expérimenté qui a participé à une autoconfrontation croisée et moi-même, le chercheur (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Seules les données relatives à l'activité des tuteurs débutants ont fait l'objet d'une analyse dans cette étude.

Les participants à cette étude sont deux conseillers pédagogiques faisant fonction, nouvellement nommés. Encore en classe l'année scolaire précédente et n'étant pas titulaires du CAFIPEMF, ils n'ont jamais bénéficié de formation sur la pratique d'entretien avant l'année de l'étude. C'est pour eux la première année de tutorat. L'appariement tuteur – PES a été établi par le service de la formation continue de la DSDEN 68.

Les deux tuteurs débutants ciblés correspondent aux critères précités. Tous deux ont été volontaires pour participer à cette étude.

4.1.2.2 *Profil des participants*

Cette partie vise à présenter le parcours de chaque participant avant de mener l'étude.

Les tuteurs :

- **Fanny** est âgée de 40 ans. Elle a suivi une formation universitaire en lettres modernes puis plus tard en psychologie. Elle réussit le concours de recrutement de professeur des écoles en 2000. Elle a 12 ans d'ancienneté en tant que PE. Elle a principalement été enseignante en école maternelle puis directrice d'une école maternelle de deux classes durant 5 années. En 2014 et 2015, Fanny accueille, en tant que MAT, des stagiaires dans sa classe pour des stages d'observation et fait alors également fonction de tuteur. Elle fait fonction depuis septembre 2016 de conseillère pédagogique attachée à un inspecteur de l'éducation nationale dans une circonscription rurale. Fanny est admissible au CAFIPEMF et a bénéficié en 2017 de 4 journées de

formation pour se préparer à la deuxième épreuve de pratique professionnelle de cet examen et d'un accompagnement par un tuteur expérimenté durant 2 entretiens. L'épreuve de l'admission comprend la conduite d'un entretien de formation après observation d'une séance d'enseignement et un entretien entre le candidat et deux examinateurs qualifiés. Même si Fanny a déjà pu s'exercer à l'EC, celle-ci est encore considérée comme débutante dans sa fonction et dans son « métier » de tuteur, n'ayant pas eu, durant ces 2 années, de formation portant sur la pratique de l'entretien de conseil et ayant mené des entretiens « qui n'étaient pas aussi construits » portant principalement sur l'explicitation de sa propre pratique et reposant sur un nombre important de « petits commentaires ». Elle est la tutrice de Béa, PES et l'accompagne dans l'entrée dans le métier.

- **Dorian** est âgé de 40 ans. Il a une formation universitaire en biochimie. Il réussit le concours de recrutement de professeur des écoles en 2000. Il a 16 ans d'ancienneté dans le métier de PE. Ayant principalement été enseignant en école élémentaire, comme remplaçant (brigade, puis ZIL), il a ensuite enseigné dans des classes à cours multiples d'une école de milieu rural. Il a accueilli durant une année des stagiaires dans sa classe pour des stages d'observation et de la pratique accompagnée. Il est alors amené à conduire des échanges intermédiaires et des bilans en fin de stage portant principalement sur sa propre pratique professionnelle. Une dizaine en tout. Il m'a toutefois précisé que les échanges qu'il a menés « n'étaient en rien comparables avec les entretiens de conseil plus formels qu'il mène aujourd'hui dans sa fonction de conseiller pédagogique et de tuteur ». Il fait fonction depuis septembre 2016 de conseiller pédagogique rattaché à un inspecteur de l'éducation nationale dans une circonscription rurale. Dorian s'est inscrit au CAFIPEMF et a bénéficié de 2 journées de formation pour se préparer à la première épreuve de cet examen. Cette épreuve consiste en un entretien avec un jury de professionnels de l'éducation nationale portant sur la présentation d'un rapport d'activité et des rapports d'inspection. Dorian est aujourd'hui admissible au CAFIPEMF. Il est le tuteur de Sybille, PES et l'accompagne dans l'entrée dans le métier.

Le tableau 1 ci-dessous synthétise, pour chaque tuteur débutant, l'âge, la formation et l'expérience antérieure de pratique d'entretien de conseil.

Tuteur débutant	Age	Formation	Expérience professionnelle de pratique d'entretien de conseil
Fanny, Tutrice de Béa	40	CRPE en 2000 Licence de sciences de l'éducation et Licence de psychologie	10
Dorian, Tuteur de Sybille	40	CRPE en 2000 Maitrise de biochimie	Aucune avant cette étude.

Tableau 1 : Caractéristiques principales des tuteurs débutants

4.1.2.3 Profil des participants associés

Cette partie vise à présenter le parcours de chaque participant associé dont l'activité n'a pas fait pas l'objet d'une analyse dans cette étude.

Les professeurs des écoles stagiaires :

- **Béa** est âgée de 24 ans. Après 3 années de licence de chimie, elle suit les cours de master MEEF en Lorraine. Plusieurs stages lui permettent d'appréhender le futur métier d'enseignant et de côtoyer des enfants. En dernière année de licence, elle suit une unité d'enseignement, dite professionnalisation ASTEP (accompagnement en science et technologie à l'école primaire) durant laquelle elle accompagne un PE dans la mise en place de la démarche scientifique et l'apport de connaissances. Puis son cursus de M1 inclut quatre stages d'observation et de pratique accompagnée dans chacun des cycles de l'école primaire. Enfin l'année de M2 lui permet de faire des stages dans des milieux périscolaire (Kindergarten en Allemagne et structure d'accueil périscolaire) et des stages de pratique accompagnée à l'école. Béa travaille également comme assistante d'éducation dans un collège, à mi-temps durant son année de M2, puis une année à temps plein. Ces différentes expériences ont forgé chez Béa une importante expérience avec des enfants ou des jeunes. A la troisième tentative, elle réussit le CRPE en candidat libre. Elle est, cette année, PES et enseigne à mi-temps dans une école rurale. Béa est affectée dans une classe de 22 élèves de CM1-CM2, répartis en 6 CM1 et 16 CM2, composée de 10 filles et 12 garçons.

- **Sybille**, 41 ans, est ingénieure en agronomie de formation et est en reconversion professionnelle. Après avoir travaillé dans le milieu bancaire, de la finance et de l'assurance durant 15 ans, elle décide de passer le concours de recrutement de professeur des écoles en candidat libre et réalise ainsi son rêve d'enfant. Elle est enseignante à mi-temps dans une école rurale. Sybille est affectée dans une classe de 25 CM2, composée de 10 filles et 15 garçons. Elle est également parent de trois enfants âgés de 17, 15 et 11 ans.

Le tuteur expérimenté :

Afin de créer une dissymétrie dans l'entretien d'autoconfrontation (Moussay, 2009), j'ai sollicité une troisième personne, un tuteur expérimenté, afin de participer au dernier entretien d'autoconfrontation de Dorian et d'en faire ainsi un entretien d'autoconfrontation croisée.

Jean-Claude est âgé de 43 ans. Il a une formation universitaire en gestion des entreprises et des administrations (DUT) et une licence en sciences de l'éducation. Il réussit le concours de recrutement de professeurs des écoles en 1997. Il a 20 ans d'ancienneté dans le métier de PE. Ayant principalement été enseignant en école élémentaire, il a décidé de se spécialiser et de passer le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap CAPA-SH, en 2005, il enseigne alors durant 6 années auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans des écoles de milieu urbain, en tant que maître E. Il a accueilli durant 5 ans des stagiaires pour des stages filés dans cette spécialité. Il participe également à des temps de formation de MAT dans l'ASH. Il est alors amené à conduire des entretiens intermédiaires et des bilans en fin de stage relevant davantage de l'échange informel. En 2012, Jean-Claude passe le CAFIPEMF et exerce depuis les fonctions de conseiller pédagogique rattaché à un inspecteur de l'éducation nationale dans une circonscription mixte, urbaine et rurale. Il est amené à accompagner des enseignants souhaitant poursuivre leur formation professionnelle dans la préparation aux épreuves du CAFIPEMF.

Le chercheur :

Cette recherche s'est effectuée dans le cadre de 2 dyades tuteur débutant-professeur des écoles stagiaires et a été coordonnée par moi-même, 39 ans, conseillère pédagogique,

participant à une initiation à la recherche dans le cadre de la formation au master MEEF PIF TFE.

4.1.3. Présentation de l'étude aux tuteurs débutants

Lors de la journée départementale de formation de formateurs du 13 octobre 2016, j'ai pu rencontrer un grand nombre de PEMF et de CP expérimentés et de PEMF et de CP novices.

Mon projet d'étude, portant sur la question du développement professionnel du tuteur débutant dans le cadre de l'entretien de conseil, m'a conduite à m'adresser personnellement à deux conseillers pédagogiques faisant fonction. Tous deux tuteurs débutants, ils ne mènent que depuis peu des entretiens de conseil avec les EN qu'ils accompagnent dans l'entrée dans le métier.

Ayant déjà collaboré avec eux par le passé, dans les premières années d'enseignement, le dialogue s'est rapidement installé dans un climat serein et m'a permis de mentionner ma formation en cours et de présenter l'objet de recherche : l'autoconfrontation au service de l'EC et du développement professionnel du tuteur débutant. Et notamment en quoi ce dispositif pourrait leur permettre de développer des compétences professionnelles dans la mise en œuvre de l'EC.

Tous deux, ont accepté de participer à cette étude, parce qu'ils y voyaient un réel levier de développement de compétences dans la pratique de l'EC. Par notre collaboration passée, ils souhaitaient également m'aider à réaliser mon projet.

4.1.4. Présentation de l'étude aux PES

Après avoir obtenu l'adhésion des tuteurs débutants, il me fallait encore obtenir l'accord des PES dont ils assurent l'accompagnement dans l'entrée du métier. J'ai préféré provoquer une rencontre afin de me présenter en personne. Cette démarche m'a donné l'occasion d'établir un premier contact dans un climat d'échange serein et rassurant. Il m'a permis de leur exposer très simplement le projet de l'étude, le cadre, leur rôle et par-dessus tout être là pour les rassurer et répondre à toutes leurs interrogations. Je les ai rassurées en leur précisant que mon attention se porterait principalement sur leur tuteur et que je ne serais pas là pour juger leur travail d'enseignant.

Les 2 PES sollicitées ont toutes deux une formation universitaire de niveau minimum master, elles ont rapidement compris l'enjeu de leur accord pour pouvoir mener cette étude. Elles ont donc très vite accepté.

4.1.5. L'usage de la vidéo dans la formation

Le développement des théories de « l'activité », évoquées précédemment, auxquelles s'adosse cette recherche, a amené depuis quelques années une recrudescence de l'utilisation du visionnage vidéo pour conceptualiser et analyser les dispositifs de formation (Leblanc et Veyrunes, 2011 ; Gaudin, 2015 ; Santagata, 2015).

L'utilisation de la vidéo, notamment dans la formation initiale ou continue des enseignants est de plus en plus usuelle. Il est souligné par de nombreux auteurs et partagé dans la plupart des pays (Gaudin, 2015 ; Leblanc, 2014). Flandin (2015) propose notamment des justifications pédagogiques, institutionnelles et technologiques à cela : un regain d'intérêt pour l'observation concrète des situations d'enseignement et des injonctions institutionnelles (cf. loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) qui visent à rapprocher la formation de ce qui se passe durant l'activité en utilisant les larges progrès numériques et technologiques. En effet, les formateurs bénéficient de plus en plus des avancées technologiques favorisant la création de nouveaux environnements de formation. La collecte, l'édition, l'annotation et le partage de vidéos sont désormais simples et économiques à réaliser.

L'exploitation du visionnage vidéo reste cependant l'apanage de la formation initiale (Gaudin, 2015) même s'il est aussi exploité en formation continue.

Le passage au format numérique ainsi que le développement d'outils, de plateformes de stockage et de logiciels de traitement des enregistrements ont surtout conduit à une augmentation de l'utilisation de la vidéo dans le cadre des dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles. Mais la multiplication des outils reste toutefois encore bien souvent limitée compte tenu de son coût tant temporel que financier (Krammer et al, 2006, Koc, 2011 in Gaudin, 2015).

L'utilisation de la vidéo, sous certaines conditions éthiques, méthodologiques et d'accompagnement m'est rapidement apparue comme un outil pouvant contribuer au processus de développement professionnel des deux tuteurs débutants participants à l'étude.

4.1.6. Créer des conditions favorables

4.1.6.1 Renforcement du climat de confiance

Si un climat de confiance était déjà installé avec les tuteurs débutants grâce à la collaboration passée, il m'a semblé nécessaire de procéder avec circonspection. J'ai ainsi fait le choix de prendre des précautions strictes d'ordre éthique afin de ne pas effrayer les interlocuteurs et de gagner davantage encore leur confiance (Leblanc & Veyrunes, 2011). Le tuteur débutant, en situation d'autoconfronté, est doublement observé à travers son propre regard mais également celui de l'autre (ici le chercheur) (Leblanc, 2014). Cette situation pourrait être perçue potentiellement comme un jugement. Le recueil des données n'a pu se faire qu'à la lumière de plusieurs conditions : une collaboration basée sur la construction d'une relation de confiance à partir de l'adoption d'une position d'empathie, sur le respect d'un principe d'égalité entre le TD et moi-même, chercheur, sur le respect de règles déontologiques strictes (respect de la confidentialité, de l'anonymat et du droit à l'image, principe de restitution systématique des données et des productions), du partage de visées de transformation de l'activité (Leblanc & Veyrunes, 2011).

J'ai donc, dans un 1^{er} temps, rassuré les tuteurs débutants sur mes intentions : il s'agit d'essayer de comprendre ce qui se passe durant un EC et surtout ne pas juger ou évaluer leur pratique.

4.1.6.2 Mise en œuvre d'un contrat de confidentialité

Il m'a également semblé nécessaire d'établir un réel contrat de confidentialité (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003 ; Yvon & Durand, 2012 in Zimmermann, 2013 ; Leblanc & Veyrunes, 2011). En effet, la méthode clinique utilisée dans cette recherche a pour conséquence que le chercheur intervient et pèse sur l'activité du participant (Zimmermann, 2013) et l'accompagne dans son développement professionnel.

Ainsi, je leur ai garanti un respect de règles déontologiques strictes tel que le respect total de l'anonymat. Enfin, pour garantir aux participants le respect du droit à l'image, j'ai assuré qu'ils pouvaient à tout moment décider d'autoriser ou non l'utilisation ultérieure des vidéos réalisées (pour d'éventuelles sessions de formation, par exemple).

Afin d'accorder à ce contrat de confidentialité toute son importance, il était nécessaire de le formaliser et de respecter le cadre juridique relatif au droit à l'image. Ainsi chaque

participant (tuteur débutant, enseignant novice, représentant légal de chaque élève) a signé une autorisation d'utilisation d'image qui replace les prises de vue et leur utilisation exclusives dans le cadre de l'étude et de la formation. Un principe de restitution systématique des données et des productions a également été scrupuleusement respecté.

Toutes ces précautions avaient pour seuls objectifs de réduire le malaise qui peut être suscité par le fait d'être filmé et d'augmenter son engagement personnel à dévoiler les aspects implicites de son activité (Leblanc, 2014). Être filmé, n'est jamais chose aisée, qui plus est lorsque l'on débute dans le métier (Zimmermann, 2013). Ainsi, le rappel qu'il s'agit avant tout de prendre en compte leur point de vue (d'acteurs impliqués) a permis de réduire en partie cette crainte d'être filmé. Le premier enregistrement a certes dérangé, voire créé une gêne. Les tuteurs et les PES en ont tous fait part à la fin de la première prise de vue. Mais après le second tournage, les participants ont à chaque fois témoigné que la présence de la caméra et du chercheur se sont par moments presque complètement faits oublier.

4.2. Dispositif de recherche

Pour pouvoir procéder à un réel travail d'analyse autour de l'EC et du développement professionnel du TD, cette étude a privilégié un dispositif permettant au TD de « faire le métier » et « d'en parler » : l'autoconfrontation (explicitée plus loin). Cette démarche cherche à générer chez les acteurs (les TD) une posture réflexive en leur donnant la possibilité de ré-évoquer et ressaisir mentalement la situation d'entretien qui est alors analysée (Sonzogni, 2010) en présence du chercheur.

Le choix de « suivre à la trace » le développement de l'activité professionnelle des 2 TD a conduit à mettre en place un dispositif longitudinal de recueil de données. Ce dispositif, d'une durée de 7 mois, a été conduit durant plusieurs temps d'EC, répartis entre novembre 2016 et mars 2017. Ces moments sont imposés par le cadrage institutionnel départemental :

- Une première visite de prise de contact, dite « de courtoisie » dans les quinze jours suivant la rentrée. Ayant pour objectif de créer un climat de confiance dans la dyade tuteur-PES, cette visite ne donne pas lieu à un entretien de conseil. Elle n'a donc pas fait l'objet d'une analyse ;
- Une seconde visite en période 1, soit avant les congés de la Toussaint ;

- Une troisième visite en période 2, soit avant les vacances de Noël ;
- Une quatrième visite en période 3, soit avant les vacances d'hiver ;
- Une visite en période 4, soit avant les congés de printemps.

Chaque TD a mené 4 entretiens de conseil avec le PES qui lui est confié. Ces entretiens ont chacun fait l'objet d'une analyse.

Le recueil de données a donc été constitué à partir de sept entretiens d'autoconfrontation et d'un entretien d'autoconfrontation croisée faisant chacun suite à une observation de classe (filmées ou non) et à un entretien de conseil entre le TD et le PES. Chaque recueil s'est déroulé en trois étapes :

- a. Enregistrement vidéo de la séance de classe menée par l'enseignant novice
- b. Enregistrement vidéo de l'EC entre le tuteur débutant et l'enseignant novice
- c. Entretien d'autoconfrontation du TD avec sa propre pratique :
 - i. L'entretien de conseil post-leçon est filmé.
 - ii. La vidéo de l'EC est confiée au tuteur. Il a la possibilité de la visionner seul en différé afin de s'en imprégner. Quelques jours plus tard, je rencontre le TD pour un entretien d'autoconfrontation portant sur l'EC qu'il a mené quelques jours auparavant.

Le TD est alors invité à revenir sur l'EC. Il est installé devant un ordinateur, lui permettant de regarder la vidéo, de l'arrêter quand il le souhaite et de parler de son activité. Je suis installée à ses côtés et lui demande parfois des explications, de décrire ses intentions etc. Cet échange est filmé et simultanément enregistré sur un dictaphone, un second écran permet de voir ce que le binôme chercheur-TD a à l'écran. Le contenu *verbatim* de cet entretien d'autoconfrontation est ensuite transcrit.

Enfin les 3 tuteurs participant ont répondu à un questionnaire (annexe 8) au cours du mois de mai, à l'issue du dispositif. La démarche de questionnaire sort du cadre de l'analyse proposé. Aussi, les réponses ne feront pas l'objet d'une analyse mais permettront de mettre en perspective le dispositif mis en place.

4.3. Recueil de données

Le corpus a été constitué de deux types de données : des enregistrements vidéo et des entretiens d'autoconfrontation.

4.3.1. Des enregistrements vidéo

Deux types d'enregistrements audiovisuels ont été réalisés :

- Des enregistrements de la séance de classe qui pouvait être le support de l'entretien de conseil mené par le TD avec l'enseignant novice.
- Des enregistrements de l'entretien de conseil post-leçon.

Les enregistrements de séances de classe ont été réalisés dans les classes des deux enseignants novices. Ces enregistrements ont été effectués lors de la visite du tuteur et pouvaient constituer le support de l'entretien de conseil. Pour réaliser ces enregistrements, une caméra était placée sur pied à l'arrière de la classe. Le chercheur, placé derrière la caméra, filmait en plan large l'enseignant novice durant son activité d'enseignement. Dans la plupart des cas, le début de l'enregistrement correspondait au démarrage de la séance ou à l'arrivée des élèves et leur installation. La fin de l'enregistrement correspondait à la séance ou la sortie des élèves.

Les entretiens de conseil post-leçon ont été filmés dans une pièce de l'école, autre que la classe, après la sortie des élèves. L'enseignant novice disposait à chaque fois d'un petit temps de pause entre le départ des élèves et l'entretien de conseil. Seuls les trois participants (TD, enseignant novice et chercheur) étaient présents dans la salle afin de préserver le caractère confidentiel de la démarche. Le TD pouvait choisir d'organiser l'espace de la salle à sa convenance et de s'installer avec son interlocuteur comme il le souhaitait. Pour réaliser ces enregistrements, une caméra était placée sur pied en retrait par rapport à l'espace d'échange (TD et EN). Le chercheur, placé derrière la caméra, filmait en plan large le TD durant son activité d'entretien de conseil. Le début de l'enregistrement correspondait au démarrage de l'entretien de conseil et la fin de l'enregistrement correspondait à la fin de l'entretien.

Comme précisé plus haut, plusieurs précautions avaient été prises en amont vis-à-vis des participants (autorisation d'utilisation de l'image et principe de restitution systématique des

données et des productions), mais aussi vis-à-vis de la hiérarchie. Avant les premiers enregistrements vidéo : un entretien a été mené avec l'inspecteur de la circonscription afin de lui exposer le projet de l'étude et d'obtenir son accord. Les directeurs des deux écoles concernées ont également été informés du projet, dans un premier temps par l'enseignant novice puis j'ai eu un entretien avec chacun d'eux pour leur expliquer le cadre de l'étude. Enfin, les enseignants novices ont récolté les autorisations parentales relatives au droit à l'image pour tous les élèves de la classe précisant le cadre particulier des prises de vue pour cette étude.

4.3.2. Les entretiens d'autoconfrontation et d'autoconfrontation croisée

Afin de mieux saisir les enjeux de la démarche choisie, il semble important de définir le dispositif d'autoconfrontation, utilisant la vidéo comme support, qui fera l'objet de cette étude.

L'autoconfrontation est un dispositif dans lequel l'enseignant ou le formateur est invité, seul, à voir et à commenter l'enregistrement de vidéo de sa propre pratique professionnelle (Gaudin, 2015). On retrouve dans cette situation les éléments suivants : un sujet (ici, le TD), un chercheur, des images (Clot et al. 2000) (ici, l'enregistrement de l'entretien de conseil menée avec l'EN).

Leblanc (2014) précise que la situation d'autoconfrontation amène l'autoconfronté à « revivre authentiquement son expérience (en intentions, en sensations, en émotions, en pensées, etc.) et à expliciter pas à pas la part opaque (ou non directement accessible) accompagnant son activité observable ». Il distingue deux intérêts dans l'autoconfrontation : d'abord le sujet est amené à décrire finement l'expérience vécue, puis il enrichit l'analyse réflexive (Leblanc, 2015). Ce dispositif permet donc que des processus inconscients deviennent conscients après le visionnement de la vidéo et rend ainsi compte de l'expérimentation cognitive consciente des sujets (Widmer, 2013).

Ce dispositif met en avant le rôle de la *reflective activity* (Falzon et al., 1997 in Widmer, 2013), activité par laquelle des sujets prennent leur propre activité comme objet de réflexion. Ces méthodes permettent ainsi l'analyse critique de cette activité.

Confronter le sujet aux images de son activité et la co-analyse qui l'accompagne lui permettent d'explorer de nouvelles possibilités d'action et de nouvelles opérations. Ainsi, au cours de l'entretien d'autoconfrontation, le participant « prend conscience de son activité en la faisant revivre, tout en la transformant. Il réalise, avec l'aide du chercheur, ce qu'il ne fait pas,

ce qu'il n'a pas pu ou voulu faire, ce qu'il aurait pu faire en situation de travail » (Zimmermann, 2013, p. 82). Précisément, ce dispositif permet de « reprendre la main » sur ce qui lui a échappé ou qui aurait pu être différent, l'aidant ainsi à trouver progressivement un compromis entre ce qu'il fait, ce qu'il croit devoir faire et ce qu'il voudrait faire (Félix & Saujat, 2007, p. 9). La co-analyse de l'activité du TD à travers l'AC, rend possible une autre réalisation de son activité, de nouveaux apprentissages professionnels et devient dans ce cas une réelle opportunité de développement professionnel.

Le dispositif retenu pour cette étude est celui de l'autoconfrontation d'un TD à l'enregistrement vidéo de l'entretien de conseil qu'il a mené avec le PES dont il est le tuteur.

Les données d'autoconfrontation ont été relevées à partir de l'enregistrement audio et audiovisuel d'entretiens menés par le chercheur avec le tuteur débutant seul. Les 8 entretiens d'autoconfrontation d'une durée de 40 à 60 minutes ont été effectués dans une période de quinze jours suivant l'entretien conseil (entre le TD et l'enseignant novice). Chacun des trois types de participants (TD, tuteur expérimenté et chercheur) étaient en possession de l'enregistrement vidéo de l'entretien de conseil mené par le TD avec l'enseignant novice. Chacun avait pour tâche de le visionner durant cette période-là.

Chaque autoconfrontation a fait l'objet d'un rappel des objectifs de l'entretien et des conditions de confidentialité des enregistrements et des transcriptions (Moussay, 2009). Le déroulement des entretiens d'autoconfrontation a évolué au cours du dispositif de recherche : lors de chacune des premières autoconfrontations, l'intégralité de l'entretien de conseil a été visionnée, même si certaines séquences avaient été relevées par le TD ou moi-même. L'objectif était, avant tout, d'apprendre aux deux TD à explorer leur activité professionnelle en les aidant par des questions : *Que fais-tu ? Pourquoi fais-tu ceci ?*

Puis dans la perspective de provoquer le développement professionnel des TD, le tuteur débutant et le chercheur ont choisi, en amont de l'entretien d'AC, des séquences permettant de relancer le travail intrapsychique sur des points antérieurement énoncés par l'un des interlocuteurs. Le choix des séquences ainsi que mes questions (de chercheur) devaient permettre au TD d'accéder à son activité réelle (Clot, 1999 in Moussay, 2009). Dans le détail, les questions posées ont visé à inciter le TD à :

- Envisager d'autres actions possibles : *Est-ce que tu pourrais faire autrement pour... ? Que voulais tu faire ? Où voulais-tu en venir ?*
- Justifier ou étayer son jugement : *Qu'est-ce qui te fait dire que ... ?*
- Justifier un choix : *Pourquoi as-tu fait le choix pour cet entretien de modifier vos places autour de la table ?*
- Décrire une attente, un résultat attendu : *Qu'est-ce que tu attends quand tu... ?*
- Décrire une intention non exprimée : *Quelle est ton intention lorsque tu dis cela ?*
- Demander une précision : *Est-ce que tu peux préciser ce que tu dis ?*
- Comparer : *Est-ce que tu fais toujours comme cela dans tes entretiens ?*

Cette étude faisant l'objet d'une initiation à la recherche, il m'a semblé intéressant d'explorer d'autres méthodes de recueil en cours d'étude. J'ai donc modifié quelque peu les modalités de recueil du dernier entretien de Dorian. Pour cela, je me suis orientée vers l'autoconfrontation croisée et ai invité un tuteur expérimenté, Jean-Claude, à participer à l'analyse du dernier entretien de conseil de Dorian.

L'autoconfrontation croisée est un dispositif dans lequel l'enseignant, le formateur ou ici le TD est filmé durant son activité. Ce dernier est ensuite confronté aux commentaires d'un ou plusieurs pairs qui voient l'enregistrement vidéo de sa pratique professionnelle. On retrouve dans cette situation les éléments suivants : au moins 2 sujets (dont l'enseignant, le formateur ou le TD et un pair), un chercheur, les images de l'enseignant, du formateur ou du TD en activité. Pour cette étude, le tuteur débutant est d'abord filmé durant sa pratique de l'entretien de conseil (avec le PES). Sa pratique professionnelle est ensuite conjointement analysée par le TD lui-même et par un tuteur expérimenté. Chacun a pu visionner l'enregistrement et en retenir des extraits avant la rencontre. Ainsi, le dispositif mis en place pour l'entretien d'autoconfrontation croisée rassemblant Dorian et Jean-Claude, est le même que celui des entretiens d'AC qui ont rassemblé les TD et le chercheur. L'entretien s'est déroulé en ma présence (de chercheur) mais je me suis toutefois tenue à l'écart des échanges.

Le tableau 2, présenté ci-dessous, résume la chronologie des recueils de données réalisés au cours de l'étude pour chaque TD participant.

Echéancier	Dorian	Fanny
Novembre 2016	- OC : 14/11/2016 - EC : 14/11/2016 - EAC : 28/11/2016	- OC : 18/11/2016 - EC : 18/11/2016 - EAC : 28/11/2016
Décembre 2016	- OC : 13/12/2016 - EC : 13/12/2016 - EAC : 02/01/2017	- EVC : 09/12/2016 - EC : 09/12/2016 - EAC : 15/12/2016
Janvier 2017	- EVC : 23/01/2017 - EC : 23/01/2017 - EAC : 03/02/2017	- OC : 19/01/2017 - EC : 19/01/2017 - EAC : 10/02/2017
Mars 2017	- EVC : 20/03/2017 - EC : 20/03/2017 - EACC : 06/04/2017	- EVC : 07/03/2017 - EC : 07/03/2017 - EAC : 29/03/2017

Tableau 2 : Recueils de données de l'étude

(OC pour observation en classe ; EVC pour enregistrement vidéo en classe ; EC pour enregistrement vidéo de l'entretien de conseil ; EAC pour enregistrement vidéo de l'entretien de autoconfrontation ; EACC pour enregistrement vidéo de l'entretien de autoconfrontation croisée)

4.4. Traitement des données

Le traitement a été réalisé afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies par les TD lors des entretiens de conseil et les indicateurs de développement professionnel. Ces éléments ont été mis en lumière grâce à la pratique d'entretien d'AC. Pour ce faire, les données recueillies ont été traitées en six étapes successives, explicitées ci-dessous. A cet effet, je me suis inspirée des travaux de Chaliès, Bertone, Flavier & Durand (2008) et de Zimmermann (2013).

4.4.1. Etape 1 : Retranscription *verbatim*

La première étape du traitement des données a consisté à retranscrire *verbatim* l'intégralité des données recueillies durant les entretiens d'AC. Le but de la transcription *verbatim* a été de rester le plus fidèle possible à la réalité des échanges : le contenu, mais également le langage oral familier (ex : absence partielle de négation), les hésitations, les onomatopées et les pauses ont été relevés. Il s'agit d'une étape fastidieuse, au cours de laquelle j'ai numéroté chaque prise de parole et indiqué l'initiale de l'interlocuteur (D : Dorian ; F : Fanny ; CH : chercheur ; JC : Jean-Claude) pour en faciliter le repérage. Ceci m'a permis une imprégnation du contenu des échanges (ou interactions) et un premier repérage des points qui pourraient retenir mon attention.

4.4.2. Etape 2 : Découpage en unités d'analyse et reconstitution des raisonnements des acteurs à partir du repérage des motifs, des buts et des opérations

- Découpage en unité d'analyse :

Le corpus a ensuite été découpé en unités d'analyse (UA). Ces unités ont été délimitées à partir de « l'ensemble des prises de parole » portant sur un même but (au sens de Leontiev in Zimmermann, 2013, p. 89) et constituant un même objet de discussion. Les différentes UA ont été numérotées (UA D 2.2 : D signifie qu'il s'agit d'un EAC de Dorian, 2 précise le numéro de l'EAC, 2 indique la 2^e UA) et titrées. Le titre correspond à ce même but, généralement formulé par le TD.

Exemple de formulation du titre d'une UA : extrait de l'EAC de Dorian n°2, UA D 2.2

But formulé dans le texte : « *modifier le démarrage de l'entretien* »

Titre de l'UA : modifier le démarrage de l'entretien

- Reconstitution des raisonnements des acteurs

Chaque UA a ensuite été analysée afin d'en dégager, sous la forme d'un code-couleur les buts, motifs et opérations selon Leontiev (1985, in Zimmermann, 2013) (tableau 8, annexes 3 et 4).

- **Les motifs**, également nommés « **mobiles** » par Clot, sont « les générateurs de l'activité, ce qui pousse l'individu à agir » (Zimmermann, 2013, p. 90). On peut les considérer comme les préoccupations de l'acteur. Ils répondent à la question simple « pourquoi ? ». Les motifs ont été surlignés en jaune dans les UA. Si le motif était absent de certaines UA, j'en ai repris un de sens proche et présenté le motif entre crochets [...], montrant par-là que le motif était rapporté ou reconstitué à la lecture de l'EAC.
- **Les buts** représentent l'objet de l'action, le résultat à atteindre. Selon Clot, « le but de l'action est la représentation cognitive du résultat à atteindre » (2001b, p.48 in Zimmermann, 2013, p. 90). Ils répondent à la question simple « quoi ? ». Les buts ont été surlignés en vert dans les UA.

- **Les opérations** correspondent à ce qui était mis en œuvre (« faire ceci »), le moyen d’accomplissement de l’action. Les opérations sont déterminées par les conditions concrètes de réalisation d’une action (Zimmermann, 2013, p. 90). Elles répondent à la question simple « comment ? » Les opérations ont été surlignées en bleu dans les UA.

Le repérage des motifs, des buts et des opérations m’a conduit à la formulation d’un raisonnement, qui rendait compte du fonctionnement de l’activité du sujet. Chaque raisonnement a été formalisé ainsi : [Pour] motif (verbe à l’infinitif), [faire en sorte de] but (verbe à l’infinitif), [en] opération (participe présent) (Zimmerman, 2013, p. 91) et est rédigé sous chaque UA.

Exemple de raisonnement : extrait de l’EAC de Dorian n°2, UA D 2.6

[Pour] créer une relation de confiance, [faire en sorte de] valoriser les efforts qui ont été faits, [en] donnant un point positif, ou une évolution positive qui s’est fait entre deux visites.

L’ensemble de ces données est reporté dans un tableau d’analyse de données (tableau 8, annexes 3 et 4) comportant 6 colonnes faisant apparaître l’entretien *verbatim*, l’activité divisée en motifs, buts et opérations, les indicateurs de développement professionnel et les indicateurs de l’utilité de l’AC.

4.4.3. Etape 3 : Repérage des indicateurs de développement professionnel et des indicateurs de l’utilité de l’autoconfrontation

Ensuite chaque UA a été analysée afin d’en dégager les indicateurs du développement professionnel du TD dans la pratique de l’entretien de conseil. Il s’agissait de relever les transformations effectives de l’activité professionnelle telles que :

- Les transformations envisagées par le TD pour les prochains EC que l’on peut considérer comme des auto-prescriptions projetées (*ce que je pense modifier dans mes prochains entretiens de conseils*)
- Les transformations réelles observées et relevées d’un EC à l’autre

Je tiens toutefois à spécifier que certaines transformations envisagées durant les EAC sont parfois restées de l’ordre de l’intention et n’ont pas pu dans ce cas être considérées comme relevant d’un développement professionnel.

Dans cette étape, j'ai également relevé tous les indicateurs de l'utilité du support vidéo mentionnés par le tuteur débutant.

L'ensemble de ces données est reporté dans un tableau d'analyse de données (tableau 8, annexes 3 et 4) comportant 6 colonnes faisant apparaître l'entretien *verbatim*, l'activité divisée en motifs, buts et opérations, les indicateurs de développement professionnel et les indicateurs de l'utilité du support vidéo.

4.4.4. Etape 4 : Synthèse des mobiles, des buts, des opérations et des indicateurs de développement

Les données de chaque participant ont été traitées séparément afin de réaliser une étude de cas. Chacun des participants était certes débutant, mais chacun avait une expérience différente et des préoccupations différentes, il m'a semblé plus pertinent d'analyser le développement professionnel de chacun d'eux séparément.

Afin de faciliter une lecture analytique et de mettre en regard les motifs, les buts, les opérations et les indicateurs de DP liés soit aux motifs (par le sens) soit liés aux opérations (par l'efficacité), un tableau a été élaboré (tableau 9, annexes 5 et 6). Cette synthèse des mobiles, des buts et des indicateurs saillants s'y rapportant, se présente sous forme d'un tableau comportant 5 colonnes et met en regard :

- Colonne 3 (au centre) : les buts identifiés dans les raisonnements
- Colonne 2 : les motifs liés aux buts identifiés
- Colonne 1 : les indicateurs du DP liés aux motifs
- Colonne 4 : les opérations liées aux buts identifiés
- Colonne 5 : les indicateurs du DP liés aux opérations

Chaque ligne est précédée de l'UA dont est extrait le raisonnement. Un extrait de ce tableau est présenté ci-dessous.

**Annexe 5 : Tableau 9 : Synthèse des motifs – buts – opérations et du développement professionnel par le sens et par l'efficiace
Entretiens d'autoconfrontation de Dorian**

UA	Développement professionnel lié aux motifs	Motifs	Buts	Opérations	Développement professionnel lié aux opérations
<u>Préoccupations visant à améliorer la communication</u>					
Etre plus clair					
D1.10			Dire clairement ce que l'on veut dire	En ayant une idée claire de comment amener la chose, En ciblant davantage, En organisant ses notes différemment.	<u>DP envisagé</u>
D2.4		Pour rendre un message/conseil plus clair	Imprimer la mémoire différemment que seulement à l'oral	En ayant un support écrit de l'activité proposée, En illustrant à l'écrit, en lui proposant de [modifier directement] les documents	<u>Nouvelle opération</u>

Extrait du tableau 9, annexe 5

4.4.5. Etape 5 : identification des préoccupations et de leur évolution dans l'activité professionnelle des deux tuteurs débutants

Pour approfondir l'analyse du processus de développement des deux tuteurs débutants en situation de pratique de l'entretien, une cinquième étape a consisté à examiner les raisonnements que chaque tuteur débutant avait énoncés et qui évoluaient au fil des mois. Autrement dit, il s'est agi de suivre pour chacun des deux tuteurs l'évolution de certains raisonnements qu'il énonçait à plusieurs reprises au cours de l'année.

Par exemple, du mois de novembre au mois d'avril, Dorian a évoqué à dix reprises le fait de rassurer, de conforter, de mettre la PES à l'aise (UA D1.7, D1.18, D1.21, D1.9, D2.9, D2.10, D2.11, D2.14, D3.8, D4.8) durant les entretiens d'autoconfrontation qui ont été menés avec lui. Il a ainsi formulé 7 buts, en lien avec 13 opérations et 6 motifs. Dans cette étude, je propose que ces faisceaux (Moussay, 2009) de raisonnements autour d'une même question professionnelle (ici, « rassurer, conforter, mettre la PES à l'aise ») soient nommés des « préoccupations », selon la perspective de la théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990, in Moussay, 2009 et Zimmermann, 2013). Ces faisceaux de raisonnements relatifs à la pratique de l'entretien préoccupaient suffisamment les tuteurs débutants pour qu'ils les évoquent plusieurs fois. Les préoccupations ont donc été retenues en raison de leur caractère récurrent et du développement dont elles ont fait l'objet (Zimmermann, 2013).

L'intérêt de ce regroupement était de mettre en évidence le processus de développement professionnel en établissant des liaisons nouvelles dans et par l'activité permettant ainsi à une préoccupation d'évoluer par le déplacement ou le dépassement des motifs, par l'utilisation et la création de nouvelles opérations pour atteindre un but.

Puis j'ai procédé à un regroupement thématique des préoccupations en fonction des thèmes abordés lors des entretiens d'autoconfrontation.

Les préoccupations des deux participants ont ensuite fait l'objet d'une comparaison (tableaux 3, 4 et 5, partie 5.3). J'ai enfin réalisé deux tableaux montrant la fréquence des préoccupations dans chacun des entretiens d'AC pour Dorian et pour Fanny (tableaux 6 et 7) afin d'étudier l'importance qu'ils leur ont accordée.

4.4.6. Etape 6 : Repérage des indicateurs de la contribution du support vidéo pour les participants

Cette étape vise à identifier les indicateurs formulant l'utilité et les effets qu'a eus la vidéoformation sur les participants. Au cours des entretiens d'autoconfrontation, il est apparu des formes de reconnaissance de l'utilité de la vidéoformation par les participants. Les indicateurs de l'utilité et des effets de l'AC ont été identifiés dans les UA en rose et ont été reportés dans la colonne 6 du tableau d'analyse (tableau 8, annexes 3 et 4).

Exemple : extrait de l'EAC de Dorian n°2 : UA D2.13 :

Surtout si je n'avais pas été filmé, je ne me serais sans doute pas rendu compte qu'elle s'est démobilisée.

4.4.7. Présentation des résultats

A partir de la transcription des enregistrements des entretiens d'autoconfrontation et autoconfrontation croisée, les données ont été reportées dans 3 tableaux : le tableau 8 (annexes 3 et 4) présente le travail d'analyse et le découpage en UA ; le tableau 9 (annexes 5 et 6), présente une synthèse des motifs, des opérations et des indicateurs de DP autour des principaux buts ; le tableau 10 (annexe 7) reprend les indicateurs de l'utilité du support vidéo énoncés par les participants. Ces tableaux figurent dans les annexes.

4.5. Validité du traitement des données

Cette étude portant sur des données qualitatives, recueillies auprès de deux participants, relève davantage de l'étude de cas. Elle n'a pas pour vocation d'être exhaustive et ne peut pas être généralisée. Une comparaison à un nombre plus important de données permettrait de valider ou d'invalider les résultats entrevus. Il faudrait pour cela envisager un programme de recherche plus dense.

5. Résultats

Comme évoqué plus haut, chacun des deux participants ayant une expérience différente et des préoccupations différentes, je présenterai dans un premier temps le développement professionnel en lien avec les préoccupations de chacun d'eux sous forme d'étude de cas. Puis j'exposerai les données communes et les points de divergence des deux participants : les préoccupations sont regroupées par thématiques abordées par les deux tuteurs durant les entretiens. Enfin, j'explicitai, en réponse à la dernière question de recherche, en quoi l'utilisation du support vidéo, peut contribuer à ce processus de développement professionnel.

5.1. *Le cas de Dorian*

L'analyse des trois entretiens d'AC et de l'entretien d'ACC de Dorian a permis de dégager 16 préoccupations liées à l'activité du TD dans la pratique de l'entretien de conseil. Cette partie présentera le développement professionnel de Dorian dans chacune de ses préoccupations.

Ces préoccupations s'organisent autour de cinq thématiques saillantes et visent à :

- Organiser les modalités de l'entretien
- Créer des conditions favorables à l'entretien
- Gérer les contenus de l'entretien
- Améliorer la communication entre le tuteur et la PES
- Améliorer les compétences professionnelles du PES

5.1.1. Organiser les modalités de l'entretien

5.1.1.1 *Gérer l'organisation spatiale*

Lors du premier entretien de conseil avec sa PES, Dorian fait le choix de se placer face à Sybille, autour d'une grande table. La gestion de l'organisation spatiale devient une préoccupation qu'il évoque plusieurs fois dans les EAC (UA D1.5 ; D1.22, D2.14, D3.7). Cette idée apparaît une première fois au début du premier EAC. Dorian dit : « *je me suis posé la question : côte à côte ou face à face ?* » (D1 .5). Il poursuit en disant :

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA D1.5 :

Alors, se mettre face-à-face, j'ai l'impression que ça crée une distance. D'ailleurs, elle l'a manifestée après l'entretien, en disant que... qu'elle n'osait pas forcément poser les questions qu'elle aurait à poser. Par rapport à une ... supériorité hiérarchique. Je ne sais pas comment elle le ressent... et le fait d'être en face, avec la table entre les deux, je crois que ça matérialise cette...euh... distance que je ne voulais pas mettre, et qui se retrouve là. Alors, peut-être côte à côte, ça favorise peut-être une proximité des échanges. (...) en plus, il y a une table ronde. Qu'on se mette l'un à côté de l'autre. Ça pourrait être... (...) pour casser cette distance.

Cette préoccupation fait partie des points essentiels repris à la fin du premier EAC. Dorian retiendra « *Et induire, créer un climat plus positif, même dans la façon de se placer dès le départ. Je crois que ça c'est...je croyais y avoir réfléchi...et je me rends compte que...* » (D1.22). Lors des trois entretiens de conseil suivants, Dorian change l'organisation spatiale et invite la PES à se placer à côté de lui et transforme alors son opération afin de répondre à son but qui est de « *faire en sorte de favoriser une proximité dans les échanges et de se placer en tant qu'accompagnant* » en lien avec de nouveaux motifs « *ne pas créer de distance ; casser la distance, aller dans le même sens* » (D1.5) et créer un climat plus positif (D1.22). Dès le démarrage du second EAC, il le relève comme un point positif, dont il peut mesurer les effets :

Extrait de l'EAC du 02/01/17, UA D2.1 :

J'ai vraiment essayé d'être attentif à ça, et notamment par la façon où l'on s'asseyait. Non pas l'un en face de l'autre, mais l'un à côté de l'autre pour partager. Il y a plusieurs moments, où ça m'a vraiment frappé, j'avais vraiment l'impression d'être dans le partage d'informations, plutôt que dans... presque un rôle hiérarchique, quoi.

5.1.1.2 Démarrer l'entretien

Le démarrage de l'entretien est quant à lui évoqué à 7 reprises dans les EAC (UA D1.3, D1.11, D1.14, D2.2, D3.2, D3.3, D4.2). Dès le début du premier EAC, Dorian avoue ne pas avoir « *une grande expérience d'entretien* » (D1.3) lorsque la thématique de l'introduction est abordée dans l'échange. Il avait alors démarré en demandant à la PES « *Comment avez-vous vécu cette matinée ?* » (D1.3) Ses réponses l'ont alors « *déstabilisé et fait perdre le fil de ce que qu'il voulait faire* » (D2.2), c'est pourquoi Dorian envisage dès le premier EAC de démarrer en faisant « *dresser un bilan de la matinée ciblé sur les apprentissages et les apprenants, en*

changeant les questions : ex : "est-ce que la matinée s'est déroulée comme vous l'aviez prévu ?" » (D1.3). Plus loin, il envisage de « mettre [la PES] à l'aise par rapport à l'entretien, en notant vraiment tout ce qui était positif dans la classe » (D1.11). Dorian relève tout de même un point de vigilance : « ne pas perdre la collègue, en donnant trop d'éléments positifs » afin d'éviter « qu'elle ne se dise « tout était bien » (D1.14). Il le met au demeurant en œuvre au cours des deuxième et troisième entretiens de conseil « Là, j'ai plutôt choisi de commencer en présentant moi, ce que j'avais trouvé de positif » (D2.2) « en soulignant son travail de préparation ». Enfin, lors du quatrième entretien de conseil, Dorian va encore plus loin et fait « avec elle une sorte de bilan sur ce que les entretiens avaient permis de faire évoluer » (D4.2). Il s'agit là d'un élément de développement professionnel qu'il avait déjà évoqué lors du troisième EAC (D3.3) en envisageant le quatrième entretien de conseil.

Concernant cette préoccupation Dorian, crée et utilise de nouvelles opérations mais il opère en plus un déplacement des motifs en passant de « pour commencer l'entretien » (D1.3, D1.11) à « pour la mettre en confiance (...) qu'elle se sente à l'aise pour entendre aussi ce que...je lui dis » (D2.2). Il a donc opéré un développement professionnel à la fois par le sens et par l'efficacité.

5.1.1.3 Modifier le déroulement de l'entretien

Dès la fin du premier EAC, Dorian envisage de modifier le déroulement de l'entretien en disant qu'il va « revoir sa manière de mener l'entretien » (D1.22). Il choisit de suivre aux deuxième et troisième entretiens de conseils un déroulement chronologique de la matinée afin d'en faciliter la construction.

Extrait de l'EAC du 02/01/17, UA D2.3 :

Et du coup en prenant le déroulement chronologique de la matinée, j'ai vraiment pu relever à différents moments ce qui était intéressant et rester vraiment dans une euh, dans le, dans le, dans l'activité qu'elle avait proposée, quoi, rester dans le, dans le thème de ce qu'elle proposait. Je trouvais que c'était plus facile de construire.

Toutefois, il souhaite encore faire évoluer le déroulement du quatrième entretien en ciblant davantage. Ce développement professionnel est envisagé lors du troisième EAC (D3.12) et est mis en œuvre lors du quatrième :

Extrait de l'EACC du 06/04/17, UA D4.1 :

Les entretiens précédents où j'étais parti vraiment de quelque chose de très axé sur les séances, sur les contenus des séances uniquement, et très chronologique, et finalement je suis passé à quelque chose de plus ciblé.

Il relève que la « *la trame de l'entretien s'est clarifiée* » pour lui et relève « *une très nette évolution des entretiens* » (D4.1). Pour cette préoccupation également, le DP est réalisé par le sens et par l'efficacité.

5.1.1.4 Gérer le déroulement de l'entretien

Au regard des données, la gestion du déroulement de l'entretien semble également être un point relevé par Dorian. Entre le premier et le quatrième entretien de conseil, il va réussir à développer des compétences lui permettant d'évoluer, de « *ne pas perdre le fil de l'échange tel qu'il était prévu, en ne se laissant pas déstabiliser par les réponses de la PES.* » (D1.1) et à « *recentrer [le dialogue] sur le fil conducteur préparé, en rebondissant sur ce que dit la PES* » (D4.10).

5.1.1.5 Conclure l'entretien

Si la conclusion de l'entretien n'est pas du tout évoquée durant le premier EAC, Dorian relève ce point dans les deuxième et troisième EAC en soulignant son évolution :

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.13 :

Le temps de bilan avait été très négatif au premier entretien puisqu'on n'était pas du tout arrivé à faire ressortir ce que je voulais et qui est mieux ressorti la deuxième fois. J'avais vraiment eu ce temps de bilan, qu'on avait relevé.

Dans le troisième EAC, il envisage même de mieux gérer le temps et faire en sorte que l'entretien soit plus court pour avoir le temps nécessaire pour conclure l'entretien (D3.13, D3.14). Il va jusqu'à « *essayer de s'attacher pour les prochains à viser quelque chose de moins long, voire de carrément de moitié* » (D3.1).

5.1.2. Créer des conditions favorables à l'entretien

Le fait de créer des conditions favorables à l'entretien semble être un point essentiel pour Dorian. En effet, quatre préoccupations ressortent des 24 raisonnements : instaurer et entretenir un climat de confiance, rassurer la PES, prendre davantage en compte ce que pense la PES et gérer la relation de tutorat.

5.1.2.1 *Instaurer et entretenir un climat de confiance*

Dès le premier entretien, Dorian a pour intention « *de la conforter dans ce qu'elle fait de bien et de créer vraiment un climat d'échange, pas du tout de jugement.* » (D1.13). Comme évoquer plus haut, il modifie pour cela le démarrage de l'entretien en « *en soulignant les éléments positifs et les efforts qui ont été faits par rapport aux conseils de l'entretien précédent.* » (D2.2), en « *valorisant* », « *en donnant un point positif, ou une évolution positive qui s'est faite entre deux visites* » (D2.6), car lors du :

Extrait de l'EACC du 06/04/17, UA D4.4 :

Premier entretien j'étais vraiment sensible à ses changements d'attitude par rapport aux remarques plutôt de critiques que je pouvais faire. J'ai vraiment donc, attaché beaucoup d'importances à valoriser ce qui était positif dans ce qu'elle faisait.

Au cours du deuxième EAC, il appuie le fait « *que la relation de confiance est primordiale, indispensable* » (D2.12). Il ne souhaite pas qu'être un « *accompagnateur pédagogique* » : « *en restant à l'écoute de la PES* », il souhaite « *accompagner son malaise* » et « *essayer de dissiper la source de tension* » (D2.12). Ce climat de confiance qu'il obtient, il souhaite le garder (2.14), notamment en « *créant un espace où l'autre participe plus à la réflexion* » (D3.9). Pour réussir cela, il est « *sensible aux changements d'attitude par rapport aux remarques* » (D4.4).

5.1.2.2 *Rassurer la PES*

Parallèlement à ce climat de confiance, Dorian soulève de manière récurrente l'importance de rassurer la PES. Ses motifs sont variés et évoluent au fur et à mesure des entretiens. Si au premier entretien de conseil, Dorian souhaite ne pas blesser Sybille, et « *la mettre à l'aise par rapport à l'entretien* » (D1.9), il y voit plus tard un motif pour « *encourager*

les jeunes collègues dans leurs débuts [de carrière] » (D2.9, D2.10) et « pour pouvoir travailler avec la PES » (D3.8).

Pour cela, il fait en sorte de la « conforter » (D1.9), « d'aller dans son sens », de la « valoriser, même s'il y a des choses à revoir », de la « dynamiser et remotiver » (D3.8), le tout en étant vigilant à « ne pas être trop négatif » (D4.8). Les opérations qu'il met en œuvre pour atteindre ses buts sont variées. Il se montre vigilant au choix de ses mots : « en n'ayant pas de façon abrupte de dire les choses (...), en ne faisant pas de remarque qui peut être interprétée de manière négative » (D1.7), il essaie de « se mettre à sa place, de comprendre quelles étaient ses intentions », parfois il fait même le choix de « ne rien dire » (D1.7). Au troisième entretien, il va plus loin « en faisant des petites relances », en reconstruisant avec elle ce qui n'a pas fonctionné comme elle le souhaitait. Et enfin au second et au quatrième EAC, Dorian relève qu'il est important d'éviter « de donner une masse de points négatifs qui s'abattraient sur elle » (D2.11) et de « ne pas pointer que des choses qu'elle aurait pu ou dû concevoir autrement » (D4.8). De ce fait, il souhaite privilégier une alternance entre les points positifs et points à améliorer, de façon à ce que la PES soit « à l'écoute et réceptive » (D2.11).

5.1.2.3 Prendre davantage en compte ce que pense la PES

A l'issue du premier EAC, Dorian émet le souhait de « davantage prendre en compte ce que pense la PES » (D1.19), car lorsque la PES essaie de se justifier, « ça traduit des intentions qu'elle avait par rapport à la séance », dont il ne tient pas compte. En effet, Dorian reconnaît avoir « balayer sa réponse » (D1.19) parce qu'elle n'allait pas dans le sens de ce qu'il voulait dire. Pour modifier cela, il envisage plusieurs opérations possibles pour « lui laisser le droit de pas être d'accord ou de se justifier » (D1.19) :

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA D1.19 :

Si je me rends compte qu'elle n'est pas à l'aise, comment je pourrais réagir ? Lui demander tout simplement : ce qui la met mal à l'aise, comment...si elle est d'accord avec ce que je lui dis, comment elle perçoit ce que je lui dis. Mais simplement ne pas se placer en juge, je n'aime pas trop ce mot, mais c'est ça, ça peut déjà la mettre plus à l'aise.

Il conclue donc en disant qu'il va devoir être « plus à l'écoute du ressenti des collègues stagiaires et ne pas donner son sentiment par rapport à ce qui a été fait » (D1.22). Dans le

troisième EAC, Dorian reconnaît avoir transformé sa manière de faire et souhaite continuer à s'appuyer sur les réflexions de la PES (D3.12).

5.1.2.4 Gérer la relation de tutorat

A la fin du premier EAC (D1.21), Dorian dresse un bilan et envisage un développement professionnel en lien avec la gestion de la relation tutorale. Il y rappelle la vigilance qui doit être accordée au fait que la PES adhère à ce qu'il lui propose et insiste sur le fait qu'il doit y avoir une co-construction entre le tuteur et la tutorée. Lors du quatrième EAC, il évoque le premier entretien de conseil en disant « *Lors du premier entretien je me suis rendu compte que j'étais très magistral* » (D4.6). Il est attentif à ces éléments et change de posture dès le deuxième entretien de conseil en soulignant que pour « *favoriser l'échange et la co-construction* », il a été « *dans le partage d'informations plutôt que dans un rôle « hiérarchique »* » (D2.1), et il a « *construit avec elle* » (D4.6) et ajoute qu'il « *visait un accompagnement avec échange entre pairs* » (D4.11) en retravaillant et en modifiant directement les documents de préparation de la PES.

Il mesure la portée de cette co-construction en reconnaissant lui-même ses progrès et en marquant ainsi la réalisation d'un DP au regard de cette préoccupation :

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.7 :

Les points positifs : je me suis senti plus à l'aise et, en regardant, plus intéressant à construire les séances avec elle. Ça [la co-construction], ça a énormément évolué. Déjà entre le premier et le deuxième entretien. Et là encore davantage : c'était vraiment co-construit.

Dorian ajoute toutefois une nuance, voire un point de vigilance, en précisant qu'il souhaite vraiment s'attacher à co-construire l'échange, mais sans « *devenir modélisant* » (D3.12).

5.1.3. Gérer les contenus de l'entretien

Ont été regroupées dans cette thématique les préoccupations visant à gérer les contenus de l'entretien, on y retrouve répondre aux préoccupations de la PES et cibler les objectifs de l'entretien.

5.1.3.1 Répondre aux préoccupations de la PES

Cette préoccupation ne se retrouve que dans le premier et le quatrième EAC, et ne fait l'objet que de deux UA. Il s'agit donc d'une préoccupation mineure pour Dorian. S'il ne sait pas vraiment comment les gérer, il est certain toutefois que le fait de tenir compte des préoccupations de la PES est important, car c'est alors pour elle « *un réel besoin d'en parler* » (D1.6). Ceci permettrait notamment à Sybille de se « *sentir bien dans sa classe* » (D1.6). Au cours de l'entretien d'autoconfrontation croisée avec le tuteur expérimenté (quatrième EAC), Dorian reconnaît :

Extrait de l'EACC du 06/04/17, UA D4.21 :

Ce dont je prends vraiment conscience aujourd'hui, c'est que euh, c'est qu'à certains moments elle exprime des choses qui sont difficiles pour elle, des questions pour elle et que, même si pour moi c'est clair qu'à un moment donné il faut en parler, je ne réponds pas immédiatement. Donc je pense qu'à l'avenir, il faudra que je m'attache vraiment à lui faire comprendre que j'ai entendu et y apporter une réponse. Voilà, différer peut-être mon objectif immédiat et m'attacher à répondre à ça.

Dorian exprime ainsi un DP qui reste encore envisagé. Jean-Claude lui propose par exemple de faire une pause dans le déroulement de l'entretien, de se « *prendre dix minutes ou un quart d'heure pour faire le point là-dessus* » (D4.22) pour pouvoir ensuite revenir plus facilement à l'objet de l'entretien. Dorian approuve.

5.1.3.2 Cibler les objectifs de l'entretien

Le fait de « cibler » semble être un point important pour Dorian, on compte 21 occurrences du terme « cibler » dans ses propos. Durant le premier EAC, Dorian relève qu'il n'est pas suffisamment parti de faits ciblés qui se sont passés dans la classe de la PES. Pour y remédier, il s'était noté durant le visionnage préparatoire à l'EAC qu'il souhaitait : « *essayer de découper davantage les séances plutôt que d'en parler de manière globale* », voire de « *cibler un moment précis d'une des séances d'apprentissage* » (D1.15) et de « *cibler davantage certains moments très représentatifs de ce qui a été fait* » (D1.22) pour ensuite poser des questions sur les objectifs et l'activité des élèves. Cette manière de faire lui permettrait alors de « *tirer un bilan de chaque apprentissage et de rejoindre les deux objectifs qu'il s'était fixés* » (D1.15).

Afin de cibler davantage ses objectifs, Dorian envisage à plusieurs reprises une modification de sa prise de notes durant les temps d'observation en classe. Il souhaite « *prendre ses notes en essayant d'imaginer comment... vers quoi il voudrait l'amener à réfléchir* » (D1.18) car il se rend compte que sa « *prise de notes, c'était plus un... un compte rendu, un déroulé de la matinée. Et il n'y avait pas d'analyse dedans ou très peu* » (D1.18). Pour cela il pense relever des phrases dites par l'enseignante ou par les élèves pour la replacer dans son contexte et dans le moment d'apprentissage, et faire des liens vers des pistes et des outils en y incluant « *des solutions concrètes, des pistes de réflexions, des outils, des commentaires.* » (D1.18), s'appuyer sur des choses concrètes pour la PES comme des schémas et des traces. Durant le troisième entretien de conseil, il a « *évacué tout ce qui n'apporte rien d'essentiel à la pratique de classe* » (D3.10), « *en proposant des questions ciblées (...) et vraiment pertinentes* ». Il décrit son progrès en disant : « *Je me suis trouvé assez habile dans les questions qui l'ont amenée à réfléchir sur l'organisation.* » (D3.10), « *finalement je suis passé à quelque chose de plus ciblé* » (D4.1).

5.1.4. Améliorer la communication entre le tuteur et la PES

5.1.4.1 Observer les gestes de communication

L'attention portée à l'observation des gestes de communication de la PES semble être une préoccupation constante chez Dorian. Il évoque son importance à chacun des EAC. Lors du premier EAC, Dorian relève des opérations à mettre en œuvre dans les prochains entretiens de conseil, lui permettant d'observer les réactions de la PES afin de juger de son aise. Il propose de regarder si elle a l'air souriante, si elle rentre dans l'échange, si elle répond aux questions, si elle écrit ou au contraire si elle est tendue (D1.12) ou si elle prend une position plus en retrait. Lors du premier visionnage, Dorian se rend notamment compte que la PES est « *moins souriante, moins expressive (...) elle ne note plus* » parce qu'il « *lui en a trop dit* » (D1.21). Ainsi, « *avoir vraiment ces quelques critères à l'esprit* » (D1.22) lui permettra dès les entretiens suivants de rester attentif à ses réponses, à son attitude, et de « *tenir compte de ses réactions* » (D3.7), il le confirme en disant :

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.1 :

J'ai été assez attentif à ses réactions et je n'ai pas senti de démotivation ni de démotivation sur toute la longueur de l'entretien...je trouve euh...qu'elle garde le sourire, elle validait vraiment les différents échanges et propositions qui sont faites. Elle continue à prendre des notes, à vraiment s'impliquer.

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.8 :

Et puis tenir compte de ses réactions. Ah...ça j'ai vraiment été sensibilisé au premier visionnage, où on voyait le moral décliner, le deuxième, où c'était un peu plus en dents de scie et là je trouve qu'on arrive à maintenir une attention et...un état positif.

Dorian note bien là sa progression. Et si dans le quatrième entretien de conseil Dorian a souvent saisi la communication non-verbale, il va plus loin : lorsqu'il perçoit « *le fait qu'elle décrochait que, qu'elle avait du mal à adhérer à ce que je disais* » (D4.15), il arrive à rebondir en proposant une réflexion commune et en relevant ses bonnes idées. Cela lui permet d'avoir l'impression qu'elle se raccroche à nouveau à l'entretien. Lors de l'échange avec Jean-Claude, il est également amené à observer précisément la communication non-verbale de la PES, par des arrêts sur image. Il relève : « *j'ai noté hein : regard dans le vide, plus un mot* » (D4.13) et est amené à se rendre compte que le fait de prendre des notes peut aussi parfois être une forme de fuite, car « *elle ne suit pas le raisonnement vers lequel il va* » (D4.13).

5.1.4.2 Etre plus clair

Afin d'améliorer le message transmis à la PES et de rendre le conseil plus clair, Dorian note durant le premier EAC qu'il n'a parfois pas dit les choses aussi clairement qu'il l'aurait voulu. Si dans un premier temps, il lui paraît important d'être lui-même au clair avec le propos qu'il doit tenir avec la PES « *en ayant une idée claire de comment amener la chose* » et en « *ciblant davantage et en organisant ses notes différemment* » (D1.10), dès le deuxième entretien de conseil, il utilise d'autres opérations pour clarifier le message : il imprime volontairement la mémoire de la stagiaire différemment que seulement à l'oral, le support écrit de l'activité qu'elle a proposée devient pour lui un point d'appui qui lui permet d'illustrer, de proposer directement des mises en œuvre différentes.

Extrait de l'EAC du 02/01/17, UA D2.4 :

Et de l'écrire ça a, je pense que ça a, enfin pour elle c'était beaucoup plus clair, ce que, de l'avoir écrit, je me souviens bien de ce que j'avais écrit, j'ai écrit quatre opérations l'une à côté de l'autre et elle d'un seul coup, « ben oui, ça fait beaucoup ».

5.1.4.3 Laisser du temps à la PES

Toujours dans l'intention de clarifier le message, Dorian met en œuvre sur le dernier entretien de conseil des temps de pause, des moments où il s'arrête de parler. Il permet ainsi à la PES d'avoir le temps de « finir de noter ». Ceci lui accorde « un temps de digestion » des informations transmises qui sont parfois nombreuses pour une jeune collègue. Il s'agit là d'un réel geste de communication.

5.1.5. Améliorer les compétences professionnelles du PES

5.1.5.1 Rester sur du factuel

Si Dorian reconnaît à plusieurs reprises que la prise en compte du ressenti de la PES est importante (UA D1.4, D1.10, D1.18, D1.22), il pense toutefois que le rôle des entretiens est de « *faire évoluer les pratiques* » (D1.4). Pour cela, il faut moins aller sur le versant émotionnel en ciblant des éléments d'ordre pédagogique et factuel, en lui demandant « *si la matinée ou la séance s'est déroulée comme elle l'a prévue, (...) si les élèves sont parvenus aux objectifs qu'elle s'était fixés.* » (D1.4)

Jean-Claude, le tuteur expérimenté, relève comme un point positif lors de l'entretien d'autoconfrontation : « *A chaque fois, on sent bien à travers la conduite de l'entretien, effectivement cette idée de rester sur le factuel* » (D4.9), c'est donc quelque chose que Dorian au fur et à mesure des entretiens s'est appliqué à mettre en œuvre de manière plus systématique. Afin de faire évoluer la pratique professionnelle de la PES, Dorian souhaite « *lui faire voir les choses différemment et repartir sur du factuel* » (D4.17) en lui proposant « *d'avoir recours à une autoconfrontation de la séance qui a eu lieu en classe* » (D4.17). Il s'agit là d'une réelle création d'opération, totalement évolutive pour lui, afin d'atteindre le but qu'il s'est fixé.

5.1.5.2 Faire faire un constat à la PES

Durant le premier EAC, Dorian envisage pour les entretiens de conseil à venir de partir d'éléments concrets qui se sont passés en classe, et d'accompagner la PES dans l'analyse par des questions (« *en lui demandant quelles étaient ses intentions, en la faisant se prononcer sur ce que les enfants ont appris* » (D1.20)). Ceci, afin de « *faire émerger chez elle une conception juste de ses pratiques* » (D1.16) et de « *l'aider à se rendre compte et à tirer des conclusions par elle-même* » (D1.17). Pour cela, il souhaite « *essayer de cibler un des temps d'apprentissage, une des tâches proposées* » (D1.16) et « *créer un échange constructif* »

(D1.20). Le tout dans l'intention de faire évoluer ses pratiques « *vers quelque chose de plus construit* » (D1.16). Il réussit à agir de la sorte dès le second entretien en arrivant dans un premier temps à faire avec elle « un constat où elle se rend compte de ce qu'il y aurait à changer » pour « *ensuite aller assez loin, dans la construction des étapes à mettre en place* » (D2.5). Dorian reconnaît lui-même son développement professionnel au regard de cette préoccupation lorsqu'il dit :

Extrait de l'EAC du 02/01/17, UA D2.4 :

Ce temps-là, c'est vraiment, si j'avais dû retenir un moment de tout l'entretien, pour moi, en exemple pour les prochains, je crois que ce moment était assez (...) parlant, et puis euh. (Rire). Je ne sais pas si c'est forcément bien, mais en tout cas représentatif de ce que je voulais faire.

Ceci est encore confirmé durant le troisième EAC, lorsque je lui demande, s'il pense avoir développé des compétences à co-construire avec sa stagiaire et qu'il me répond :

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.7 :

Oui. Tout à fait. A un moment, je m'appuie sur un schéma, je reviens sur la disposition spatiale, la place qu'on occupe : là on est vraiment dans le partage : avec les documents que je peux lui montrer. Donc, ce sont des éléments dont on a discuté les fois dernières, que je n'arrive pas encore à mettre systématiquement en place, c'est pas encore des réflexes, mais... que j'utilise plus fréquemment dans cet entretien que dans le précédent et encore que dans le premier.

Il ajoute toutefois un point de vigilance à observer qui est de « *faire en sorte de construire avec [la PES], en n'allant pas trop vite, en ne donnant pas son avis et en ne donnant pas la réponse à sa place.* » (D3.5)

5.2. Le cas de Fanny

L'analyse des quatre entretiens d'AC de Fanny a permis de dégager 18 préoccupations liées à l'activité du TD dans la pratique de l'entretien de conseil. Cette partie présentera le développement professionnel de Fanny dans chacune de ses préoccupations.

Ces préoccupations s'organisent autour de six thématiques saillantes et visent à :

- Organiser les modalités de l'entretien
- Créer des conditions favorables à l'entretien
- Gérer les contenus de l'entretien
- Améliorer la communication entre le tuteur et la PES
- Améliorer les compétences professionnelles du PES
- Améliorer ses compétences de tuteur

5.2.1. Organiser les modalités de l'entretien

5.2.1.1 Démarrer l'entretien

Pour démarrer l'entretien, plusieurs points semblent essentiels aux yeux de Fanny, elle parle fréquemment :

- De démarrer avec une question suffisamment ouverte permettant à la PES d'exprimer son ressenti (UA F1.3, F1.26, F2.4)
- D'axer sur deux priorités de travail et de les annoncer (UA F1.26, F2.4, F2.22)
- De faire en sorte que l'introduction soit explicite (UA F1.3, F1.26, F2.4)
- De ne pas oublier les points positifs (UA F1.26, F2.9, F2.11, F2.22)

Fanny constate avoir été très proche des préoccupations de la PES durant le temps d'introduction du premier entretien de conseil parce que son questionnement de départ avait été très large (F2.4). Lors du premier EAC, elle envisage pour les prochains entretiens de conseil de « *réussir à cibler à tout prix quelques questions qui lui permettent de donner son ressenti* » (F1.26) pour qu'elle puisse exprimer son ressenti, son analyse ou tout ce qu'elle a besoin de dire, afin de ne plus l'avoir en tâche annexe (F1.13). Parallèlement, Fanny souhaite cibler ses questions en axant de suite sur deux priorités de travail (F1.26). Elle met sa préconisation dès le second entretien en œuvre et marque son progrès entre les deux entretiens en disant : « *[Alors] que là, il est beaucoup plus efficace, parce que je prépare le fait qu'ensuite elle va pouvoir s'exprimer, mais sur deux axes déjà identifiés* » (F2.4). Ainsi, Fanny propose pour mener une introduction efficace de « *cibler les axes identifiés et [traiter] les préoccupations en trouvant un juste équilibre* » (F2.4) et souligne par-dessus tout la satisfaction d'avoir énoncé les axes de travail, en trouvant que c'était beaucoup plus explicite pour la PES (F2.22). Fanny émet le souhait au cours des deux premiers EAC de rassurer la PES dès le début de l'entretien en lui disant qu'il y a des choses qui vont bien (F2.9). Elle avoue vraiment souhaiter « *rajouter*

les points positifs » (F2.22) mais les avoir oubliés lors des deux premiers entretiens de conseil. Au cours des EAC, Fanny évolue et propose pour les deux derniers entretiens de conseil de certes commencer par un point positif, « *en illustrant avec quelque chose qui se passe bien dans sa classe pour que vraiment ça la touche au fond d'elle* » (F2.11), puis de distiller les autres points positifs au cours de l'entretien. Enfin lors du dernier EAC, Fanny fait état d'un nouveau motif et souhaite faire apparaître dans l'introduction une considération de ce que la PES a fait entre deux visites « *en revenant aux conseils de la fois précédente* » (F4.5). Elle relève « *c'était la première fois que je, je revenais un peu aux conseils de la fois précédente* » (F4.5).

5.2.1.2 Gérer le temps d'entretien

Fanny se retrouve lors du premier EAC à faire le constat d'un temps d'entretien trop long. En remédiation, elle propose notamment de « *différer les apports et les pistes de recherches, en ne donnant qu'une ou deux pistes* » (F1.16) puis de compléter par des références ou des renvois à des sites internet via un envoi de mail.

Etant inscrite au CAFIPEMF, et soucieuse de réussir, Fanny souhaite « *se préparer à l'épreuve d'admission* » en prenant en compte la durée de l'entretien et « *en essayant de tenir l'ensemble en trente minutes* » (F2.1). Pour cela il lui paraît nécessaire de « *rendre l'introduction beaucoup plus efficace, en [proposant] un questionnement, non pas lié au ressenti de la PES, au sens large, mais en [proposant] un questionnement axé vers les deux axes de travail isolés et identifiés* » (F2.2). Lors du premier EAC, Fanny s'est rendue compte qu'elle avait « *beaucoup de mal à conclure* ». Afin de tenir l'ensemble dans le temps qu'elle s'était imparti pour les trois derniers entretiens, il lui a été nécessaire de « *conclure une bonne fois, en ne rebondissant pas sur un nouvel entretien et en étant plus explicite dans l'énoncé de ses axes de travail* » (F2.3).

Extrait de l'EAC du 15/12/16, UA F2.1 :

J'ai pris en compte...la durée. Dans le cadre de la préparation du CAFIPEMF, je me suis dit : cette fois-ci, il faut absolument que je tienne en une demi-heure maximum. Donc, du fait de devoir tenir en une demi-heure, j'ai dû cibler davantage.

5.2.1.3 *Faire des transitions et les améliorer*

Ayant remarqué que les axes de travail proposés durant le premier entretien n'étaient pas assez liés et semblaient juxtaposés, Fanny aspire à améliorer et à clarifier cette phase de transition en proposant plusieurs opérations possibles : « *réduire le temps d'observation à une seule séance* » (F2.14), « *en reformulant avec ses mots puis en requestionnant si jamais sa synthèse pose encore question* » (F2.16). Elle mettra la seconde en œuvre et jugera de son efficacité en visionnant la vidéo : « *ça (la transition) c'est bien (...). C'est pas forcément le plus habile, mais c'est efficace* » (F2.16). Au cours du troisième entretien, Fanny déplace son motif pour passer à « *éviter que la PES n'oublie le premier point* ». Elle fait « *des micro-synthèses entre chaque point* » (F3.10) ou encore « *petites synthèses intermédiaires* » (F3.14), « *pour ne pas mettre la PES en difficulté* » et « *pour lui permettre de resynthétiser ses idées* » (F3.14). Enfin lors du quatrième entretien, Fanny innove et « *accompagne la PES en lui donnant des indices pour retrouver les pistes de travail* » (F4.14).

Extrait de l'EAC du 10/02/17, UA F3.14 :

Il me semble que c'est ce je m'étais dit à la suite du deuxième entretien, c'est que je voulais faire des micro-synthèses entre chaque point, parce que quand on synthétisait à la fin de l'entretien, elle avait oublié un p'tit peu le premier point.

5.2.1.4 *Conclure l'entretien*

La conclusion est une préoccupation forte de Fanny, elle apparaît dans huit UA et est évoquée à chaque EAC. Lors du premier EAC, Fanny observe « *voilà ça c'est un souci que j'ai pour l'instant, c'est de réussir à clore, un entretien, de dire "voilà c'est fini"* » (F1.24). De ce fait, elle projette pour les fois suivantes, « *d'apprendre à conclure. Terminer une fois que j'ai fait le bilan, m'arrêter, remercier et puis éventuellement juste parler calendrier* » (F1.26). C'est donc bien ce qu'elle met en place durant le second entretien de conseil. Mais lors de l'EAC, elle remarque qu'elle a été « *trop abrupte, en disant "on va s'arrêter là"* » (F2.18), elle le justifie en disant : « *ce que j'avais isolé la dernière fois, c'était ma difficulté à conclure. Alors voulant tellement conclure (rire), je trouve un peu abrupte* » (F2.18). De ce fait, elle « *souhaiterait trouver une formulation plus souple et plus douce, du type : "notre réflexion commune, ou notre entretien va se terminer"* » (F2.18). Si Fanny est préoccupée par la mise en œuvre de la conclusion, elle porte toujours une attention particulière à son contenu, puisqu'elle essaie de « *s'assurer que ce qu'elle a voulu faire passer [à la PES], a été compris* » (F2.19).

Extrait de l'EAC du 15/12/16, UA F2.19 :

Que ce soit bien, que ce soit bien elle, avec ses mots, qui me dise ce qu'elle a compris de (enfin, c'est un acte de communication, hein) ce que j'ai voulu lui exprimer.

Elle ajoute tout de même un point de vigilance en précisant que ça ne doit pas être elle qui conclut.

Lors du quatrième EAC, Fanny en vient à des préoccupations d'ordre plus pratique et évoque le fait que pour se préparer au bilan, elle et Béa avaient eu un retour à l'écrit en se remettant toutes deux dans leurs notes (F4.11). Puis elle valide la mise en œuvre du dernier entretien en affirmant que pour « *compenser d'oublier de donner les points positifs au début* », elle avait « *réappuyé [en fin d'entretien] sur le contenu positif de l'entretien, en posant la question, "qu'est-ce que vous avez gardé ?"* » (F4.12). Elle reconnaît être plus à l'aise et souhaiter « *garder ce retour* » (F4.15) pour conclure ses entretiens.

5.2.2. Créer des conditions favorables à l'entretien

Les préoccupations visant à créer des conditions favorables à l'entretien ne semblent pas faire partie des préoccupations majeures de Fanny, chacune n'apparaissant que deux à trois fois sur la totalité des entretiens.

5.2.2.1 Impliquer la PES dans l'entretien

Cette préoccupation n'est évoquée par Fanny qu'à deux reprises, au regard du premier entretien. Elle note qu'il lui est important de « *faire participer la PES, pour que ce soit un échange* » (F1.1) en la questionnant et en posant des questions ciblées qui amènent à recadrer par rapport au but initial. Le fait d'impliquer Béa dans l'entretien par la question du ressenti, permet à Fanny de s'appuyer sur ce qui va bien pour mettre la stagiaire en confiance (F1.2).

5.2.2.2 Avoir de l'empathie et encourager la PES

Fanny évoque le fait de vouloir faire preuve de davantage d'empathie en étant moins concentrée sur ce vers quoi elle veut tendre pour se rendre plus attentive aux propos de Béa (F1.18), pour que ce soit un vrai échange. Elle juge encore une fois avoir manqué d'attention durant le deuxième entretien.

Extrait de l'EAC du 15/12/16, UA F2.19 :

Pour moi c'est vraiment une erreur, honnêtement (...) je suis vraiment très confuse. Je me trouve excessivement égoïste en fait, parce que je me dis « voilà, je suis dans mes préoccupations, là il faut que je trouve mes axes de travail, euh, je prépare mon entretien et j'oublie, je l'ai oubliée je l'ai oubliée en route, dans ce cas elle doit être encouragée.

Ce même motif génère chez Fanny la formulation d'un encouragement adressé à Béa et l'envie de lui « faire sentir ses progrès, car tout le monde en a besoin » (F2.10).

5.2.2.3 Rassurer la PES

Cette préoccupation est reprise deux fois au cours du second EAC. Fanny en parle lorsqu'elle revient sur l'introduction de l'entretien : il faut alors « *la rassurer en lui disant des choses qui vont bien* » (F2.9). Plus loin elle revient sur cette préoccupation en disant qu'il faut faire en sorte de « *ne pas faire peur à la PES et rendre ses conseils accessibles* » (F2.13) en cherchant suffisamment de conseils pratiques et utilisables et en lui apportant des éléments concrets, qui soient parlants pour elle. Ainsi Fanny pourra alimenter la pratique de classe de Béa.

5.2.3. Gérer les contenus de l'entretien

Répondre aux préoccupations de la PES

Dans la thématique « gérer les contenus de l'entretien », on ne retrouve qu'une seule préoccupation chez Fanny qui est celle de répondre aux préoccupations de la PES. Durant le premier entretien, Béa a parfois soulevé un point ou une question. Fanny lui a alors rétorqué : « *je vais y revenir* » et a finalement oublié d'y revenir. Fanny insiste sur le fait qu'il est important de « *ne pas laisser la PES sans réponse* » (F1.7). Pour cela elle envisage soit de noter la question à traiter, ou de simplement se taire et ne pas dire qu'elle allait y revenir. Répondre aux préoccupations de la stagiaire apparaît de manière plus soutenue au troisième EAC (3 occurrences : UA : F3.5, F3.6, F3.13). La mise en œuvre a elle aussi évolué : durant le premier entretien, Fanny traite les préoccupations de Béa durant l'entretien. Au troisième entretien, elle fait le choix de « *ne pas diluer l'entretien dans les préoccupations* » (F3.5), de les différer et de les traiter à un autre moment, soit avant, soit après. Fanny a ainsi l'intention de laisser plus de liberté de parole à la PES. Cela lui permet également « *d'avancer dans l'entretien* » (F3.13). Elle dit : « *Je trouve que quand je le faisais euh en début [d'entretien], voilà ça, ça n'avancait*

plus et puis on, elle gardait ça en tête » (F3.13). Cette idée est encore renforcée durant le quatrième EAC, où il paraît important pour Fanny de préciser qu'elle est restée un peu plus longtemps à l'issue de l'entretien pour répondre au questionnement immédiat de Béa. Elle a ainsi dépassé la contrainte d'une demi-heure pour prendre un peu de temps avec elle autour de sa classe.

Au cours du troisième entretien, Fanny souhaite toutefois répondre à une préoccupation prégnante pour les PES, mais rarement exprimée, qui est celle de la certification. Elle avance un nouveau motif et dit « *j'ai l'impression qu'il y a quand même un enjeu de formation certes, mais il y a un enjeu de certification* » (F3.6). Pour cela, Fanny « *rend les compétences institutionnelles explicites, en mettant en rapport les commentaires [faits durant l'entretien] avec les compétences* » (F3.6) attendues du professeur des écoles.

5.2.4. Améliorer la communication entre le tuteur et la PES

5.2.4.1 Réaliser des gestes de communication

Fanny aborde lors du premier entretien, sa difficulté à maintenir une communication efficace lorsqu'elle a un doute sur le concept utilisé.

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA F1.20 :

Ce qui me gênait encore là-dedans c'est que je trouve, ça c'est pareil, c'est juste une remarque, de la façon dont je parle et j'ai souvent tendance à terminer mes phrases, en baissant la voix, alors que bien souvent le contenu important était dans la fin de phrase et je fais ça à chaque fois que je ne suis pas tout à fait sûre du concept que j'utilise. C'est-à-dire, je, je voudrais lui passer une idée mais ma, c'est un petit peu flou pour moi, alors j'ose pas trop m'appuyer alors je le glisse un petit peu comme ça, mais j'insiste pas. Donc j'avais noté, je ne me souviens plus exactement sur les (vide) oui j'avais noté ça : "beaucoup de phrases non terminées et puis plein de phrases qui s'abaissent".

Il est donc important pour elle d'achever ses phrases et de les terminer sans baisser la voix afin de passer une idée ou un contenu important.

Dans les deuxième et quatrième entretiens, Fanny décrit ses gestes de communication adressés à la PES. Lorsque Fanny a besoin de temps pour lire et remettre ses idées en ordre, elle invite volontairement Béa à écrire en « *en regardant son stylo et son cahier avec insistance* »

(F2.15). Lorsqu'elle évoque les points positifs de la pratique de Béa, Fanny souhaite qu'elle « *entende vraiment ce qu'il y a de bien* » (F4.8), pour cela elle tend sciemment à « *faire passer une attitude positive* » (F4.8) et à l'encourager par sa propre façon d'être, de se tenir, de participer. Enfin, lorsqu'elle est amenée à faire un rappel à la règle de l'institution sur la nécessité de respecter les horaires d'enseignement, il lui semble nécessaire d'appuyer ce qu'elle dit « *en prenant le temps de ralentir et en cherchant un geste de la main* » (F4.7) pour renforcer son propos.

En termes de communication, Fanny ajoute toutefois un point de vigilance : elle souhaite « *absolument éviter de poser des questions rhétoriques* en sachant exactement ce qu'elle veut qu'elle lui réponde » (F1.18). Elle propose pour cela plusieurs opérations : ne pas attendre, ne pas relancer avec des questions, mais donner directement un conseil afin de ne pas mettre la PES en difficulté.

5.2.4.2 *Etre plus clair*

La préoccupation de la clarté des propos est un élément fondamental pour Fanny, il apparait sept fois dans les entretiens (UA F1.6, F1.10, F1.14, F1.22, F1.26, F3.4, F3.12).

Fanny fait le constat que lors de son premier entretien de prise de contact, dit "de courtoisie" et du premier entretien de conseil, la PES avait relevé ne pas avoir réussi à s'en sortir avec ses prises de notes.

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA F1.6 :

Donc c'est bien que c'est quelque chose qui, que je fais souvent, partir un peu dans tous les sens et ça ne lui permet pas de savoir exactement quand je pars [de la visite de classe], « voilà les choses qu'il faut que je fasse ».

Fanny en tire la conclusion que son propos doit devenir plus clair. Elle envisage donc dans un souci d'efficacité « *d'être plus synthétique* » (F1.6) et de « *reformuler* » (F1.22). Elle confirme cela en observant que certaines parties d'entretien sont parfois longues. Elle vise là aussi à être plus directe « *en disant dès le début ce qu'elle[Fanny] a en tête* » (F1.10).

Elle voit deux motifs distincts dans ces perspectives : l'un au service de la PES : « *pour éviter qu'elle ne soit perdue en fin d'entretien* » (F1.6) et l'autre à son propre service : pour se préparer et réussir à l'examen du CAFIPEMF (F1.14).

Au troisième EAC, Fanny atteste de son développement professionnel et entrevoit des relations de cause à effet entre sa propre clarté cognitive et la clarté du message qu'elle fait passer à la PES.

Extraits de l'EAC du 10/02/1, UA F3.12 :

J'ai l'impression que, que j'avais un plan plus clair et que j'espère ça a pu être plus clair pour elle.

Pour être en réussite, elle a notamment ciblé davantage (F3.4) et elle a lié les axes et les compétences à travailler avec le contenu de l'entretien (F3.12).

5.2.4.3 Organiser ses notes

L'organisation des notes fait également partie des préoccupations majeures de Fanny (7 occurrences : UA F1.13, F1.15, F1.26, F2.5, F2.6, F3.3, F4.1) et est évoquée à chacun des EAC.

Dans un souci d'efficacité et de clarté, mais aussi pour maintenir au maximum la communication avec son interlocutrice, Fanny relève qu'il lui serait profitable d'organiser sa prise de notes durant l'observation :

Extrait de l'EAC du 15/12/16, UA F2.6 :

Je ne suis pas encore assez efficace sur ma prise de note, pour me permettre d'avoir un entretien plus fluide, sans rompre le contact visuel. Voilà, c'est ça que j'ai essayé de faire depuis.

Pour y répondre, dès le premier EAC, elle envisage deux possibilités. La première est de « construire au fur et à mesure » (F1.13) un tableau qui lui permette d'analyser les points saillants les plus fréquemment observés dans la pratique des enseignants débutants (F1.26, F3.3) et qui puisse lui servir à chaque entretien (F4.1). Au cours du troisième entretien, elle note sa progression en indiquant que ce dernier « est finalisé » (F3.3). La deuxième possibilité est celle de fonctionner avec des notes qui soient plus lisibles : un plan avec 4 grandes idées et des notes qui soient agrandies (F2.6).

5.2.5. Améliorer les compétences professionnelles du PES

5.2.5.1 Lier les visites

Afin de « donner plus de sens » (F1.5) au suivi de Béa sur la globalité des visites et de « ne pas simplement les juxtaposer » (F4.3), Fanny suggère qu'il : « à cet effet, elle convient lors du premier EAC qu'il serait intéressant lors du second entretien de conseil qu'elle s'appuie sur les axes fixés lors du premier « en les redonnant, en rebondissant dessus, en avançant et en rebondissant », car sinon « ça ne sert à rien » (F1.5). Elle le met en effet en œuvre dans les entretiens suivants et relève au quatrième EAC, qu'elle pose à présent des questions telles que : « *qu'est-ce qu'on a dit la dernière fois ?* » et « *est-ce que cela a progressé ?* » (F4.3).

5.2.5.2 Construire un enseignant réflexif

Dans la mission de tutorat qui lui est confiée, Fanny est soucieuse de « *construire un praticien réflexif* » (F3.9). Cette préoccupation fait l'objet de 6 échanges lors des EAC. Fanny a pour ambition de faire en sorte que Béa puisse se passer d'elle et de ses conseils, qu'elle puisse être actrice de sa propre formation (F2.12). Pour répondre à ces motifs, Fanny encourage la PES, note les progrès entre les visites (F2.12) et essaie de ne pas être trop directive de manière à « *la faire avancer en lui faisant prendre conscience qu'elle a tout pour réussir* » (F1.9). Ainsi lors du premier entretien, Fanny « *fait analyser [à Béa] son activité fine d'enseignante* » (F1.12) en lui proposant de donner des verbes qualifiant son activité pour qu'elle devienne plus claire. Au cours du second entretien, elle envisage de : toujours proposer une analyse en contexte, qui soit transposable par Béa (F2.22). C'est ce qu'elle met notamment en place lors du quatrième entretien, en « *insistant davantage sur des conseils qui soit plus généralisables* », pour que la PES puisse les « *mobiliser une autre fois* » (F4.10), en posant des questions telles que : "qu'est-ce que vous voyez comme rôle d'étayage ?". Par ailleurs, au cours du troisième entretien de conseil, elle « *se remet à l'échelle de la PES* » en la rassurant et en lui disant « *qu'il y a plein de choses qu'elle ne connaît pas* » non plus (F3.9).

Toujours dans l'idée de rendre la PES actrice de sa formation (F2.12, F3.1) et de lui permettre d'anticiper, Fanny fait sciemment le choix de « *rendre les objectifs de l'entretien explicites pour la PES, en annonçant ce qui sera développé dans les objectifs* » (F3.1) et ce dès les premières phrases de l'entretien.

5.2.5.3 Donner une aide concrète

Fanny est amenée, dans le cadre de la formation donnée en Master 2, à accompagner Béa dans la mise en place d'un projet. Fanny note qu'il est important « *de donner une aide concrète* » (F3.7). De ce fait, elle participe volontairement et activement à son élaboration en menant un brainstorming d'idées d'activités avec Béa, plutôt « que de la faire réfléchir » (F3.7) seule.

5.2.5.4 Respecter une cohérence de formation

Pour qu'il y ait une cohérence de formation, Fanny « *veille à ce que le conseil qui a été donné par quelqu'un d'autre ne reçoive pas un contre-conseil le lendemain* » (F4.4). Cette vigilance l'amène par exemple à l'expliquer autrement, à le contourner, à l'illustrer ou au contraire à développer un tout autre point que celui qui était prévu.

5.2.6. Améliorer ses compétences de tuteur

Etre un tuteur efficace

Cette préoccupation trouve chez Fanny deux motifs générateurs de son activité : le premier est le fait de se préparer à l'épreuve d'admission du CAFIPEMF et le second est le souci d'efficacité. Ce dernier apparaît déjà au cours du premier EAC, puis est repris au cours des deux suivants. Fanny marque son progrès dans l'attention portée à l'efficacité dès le second EAC, puisqu'elle dit ne donner son avis et n'accompagner la PES dans sa réflexion que lorsqu'elle en a besoin (F2.7). Elle ne pousse pas la réflexion plus loin lorsque Béa a trouvé une réponse par elle-même. Toujours dans ce souci d'efficacité elle avance et passe à un conseil suivant en reformulant (F2.8). Enfin dans le troisième EAC, elle conclue en disant :

Extrait de l'EAC du 10/02/17, UA F3.4 :

Maintenant, je pense être beaucoup plus efficace, cibler d'avantage et effectivement avoir un gain de temps, une efficacité.

5.3. Analyse comparée des préoccupations des deux tuteurs débutants dans la pratique de l'entretien de conseil et de leur développement professionnel

L'analyse des données extraites des entretiens d'autoconfrontation menés avec les deux participants montre que le nombre de préoccupations évoquées lors des différents entretiens sont sensiblement identiques (tableau 3) pour les deux participants.

	EAC1	EAC2	EAC3	EAC(C)4
Dorian	13	9	9	9
Fanny	12	11	8	12

Tableau 3 : Nombre de préoccupations différentes abordées au cours de chaque entretien

En complément des analyses de cas individuelles réalisées plus haut, cette partie a pour objet de comparer les deux cas de développement professionnel des tuteurs débutants. Il s'agit notamment de faire émerger, les différences et les points communs. Pour cela je m'appuierai sur un tableau comparatif des préoccupations évoquées par Dorian et Fanny au cours de l'ensemble de leurs entretiens (tableau 4).

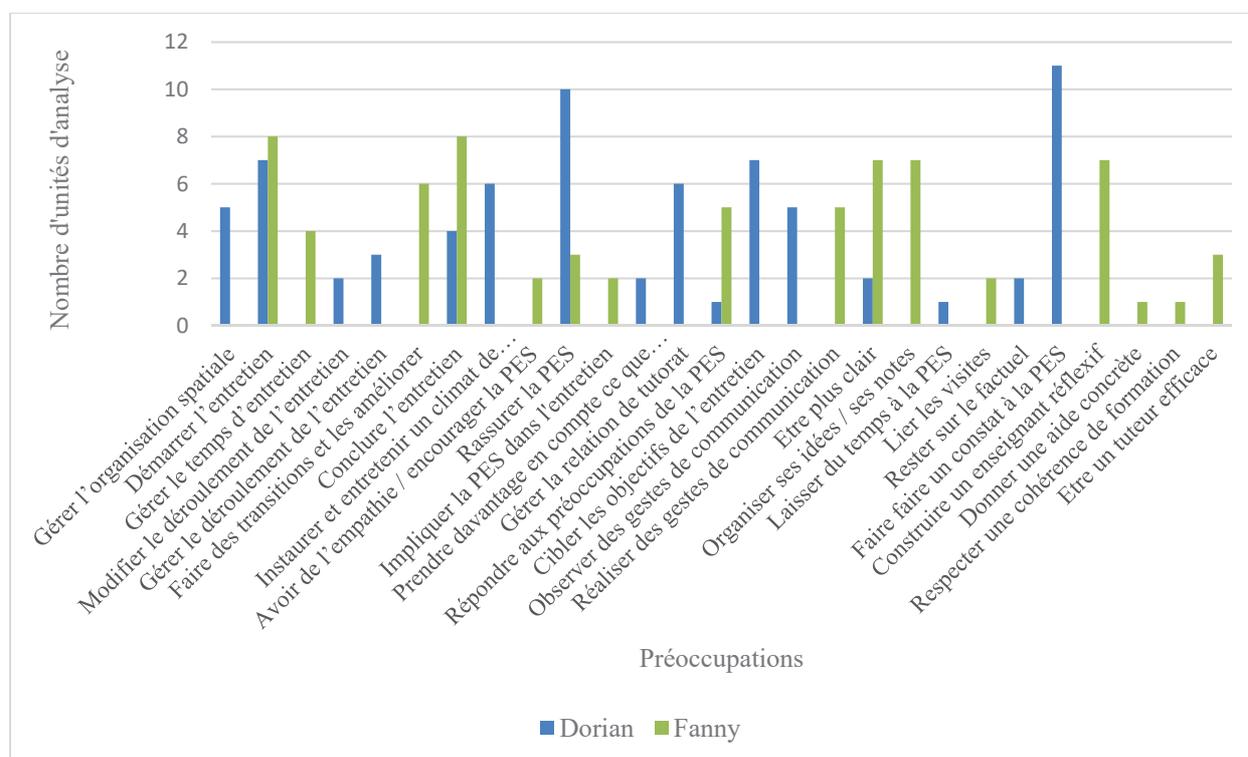


Tableau 4 : Comparatif des préoccupations de Dorian et Fanny sur l'ensemble des entretiens

Le tableau permet de remarquer que toutes les préoccupations ne sont pas partagées :

5.3.1. Les préoccupations communes aux deux participants et le développement professionnel associé

Seules cinq préoccupations évoquées par les participants sont communes :

- Démarrer l'entretien
 - Conclure l'entretien
 - Rassurer la PES
 - Répondre aux préoccupations de la PES
 - Etre plus clair
-
- Pour Dorian et Fanny, le démarrage de l'entretien fait partie des 3 préoccupations les plus évoquées. A la fois, car Dorian « *n'a pas une grande expérience d'entretien* » et parce que Fanny se place dans la perspective de se préparer à la deuxième épreuve du CAFIPEMF qui comporte un entretien de conseil. De ce point de vue, Fanny souhaite rendre son entretien « *efficace* » et porte une attention particulière à l'introduction. Après les premiers EAC, les deux participants s'accordent en notant qu'il faudrait démarrer par des points positifs « *sans en donner trop* ». Dorian le met en œuvre lors des deuxième et troisième entretiens. Même si Fanny est également persuadée de cette nécessité, elle regrette cependant « *d'oublier de donner les points positifs au début* », et fait donc le choix lors des deux derniers entretiens de démarrer par un seul point positif et de distiller les autres au cours de l'entretien. Lors des quatrième entretiens de conseil, Dorian et Fanny reviennent tous deux aux axes de travail retenus lors des entretiens précédents pour permettre à leur stagiaire de mesurer leur progrès. Le point de divergence entre les deux participants est le fait que Fanny souhaite laisser à Béa la possibilité d'exprimer son ressenti « *mais sur deux axes déjà identifiés* ». Fanny est également attentive à énoncer dès l'introduction les axes de travail pour rendre l'entretien explicite et permettre à Béa d'anticiper.
 - Comme l'introduction, la conclusion est un temps charnière de l'entretien, cette étude montre qu'à nouveau, il s'agit d'une préoccupation qui rassemble les deux participants. Il s'agit pour Fanny de l'une des trois préoccupations le plus fréquemment évoquées (8 occurrences). Cela est lié à la fois à sa préparation au CAFIPEMF, au fait qu'elle se

rende compte qu'elle a des difficultés à clore et à s'arrêter et au fait qu'elle oublie souvent d'énoncer les points positifs de la PES. A deux reprises, Dorian ne fait pas de conclusion, car l'entretien a, selon lui, duré trop longtemps. Il souhaite donc réduire le temps de l'entretien dans la perspective de pouvoir faire une conclusion. Tous deux se rejoignent sur l'idée que la conclusion permet de vérifier ce qu'a compris et retenu la PES. En fin de dispositif, Fanny ajoute à sa conclusion un élément nouveau : réappuyer les contenus positifs de l'entretien en demandant à Béa « *Qu'est-ce que vous en avez gardé ?* ».

- Si "rassurer la PES" fait partie des préoccupations communes, l'étude montre qu'il s'agit d'une préoccupation majeure pour Dorian avec dix occurrences et avec seulement trois pour Fanny. Sybille avait notamment fait part à Dorian, à l'issue du premier entretien, de sa crainte « *de poser les questions qu'elle aurait à poser, par rapport à une supériorité hiérarchique* ». Cela peut expliquer les 13 opérations différentes qu'il a mises en œuvre et relevées ou envisagées durant les quatre EAC.
- "Répondre aux préoccupations de la PES", rassemble les deux participants. Il ne s'agit pas d'une préoccupation majeure (2 et 5 occurrences) mais Dorian et Fanny reconnaissent tous deux que les PES ont « *un réel besoin d'en parler* » et « *qu'à un moment, il faut en parler* » et « *ne pas laisser la PES sans réponse* ». Dorian, à la fin du dispositif, souhaite s'attacher « *à lui faire comprendre qu'il l'a entendu et à lui apporter une réponse* ». Fanny, dans un souci d'efficacité, privilégie la solution de différer et de traiter les préoccupations à un autre moment.
- Dorian et Fanny se rejoignent par ailleurs tous deux dans la préoccupation "d'être plus clair". Chacun a constaté après le premier entretien que leur propos avait manqué de clarté. Sybille avait fait une conclusion qui n'avait rien à voir avec le contenu de l'entretien et Béa a relevé par deux fois le fait de « *ne pas s'en être sortie dans ses notes* ». Tous sont d'accord sur le fait qu'il leur faut d'abord être plus au clair avec le plan de leur entretien pour pouvoir transmettre un message clair. Dorian va alors modifier ses opérations en utilisant régulièrement des supports écrits (travaux de préparation, schémas...) de manière à clarifier le message. Fanny quant à elle prend le parti « *d'être plus synthétique* » et de « *reformuler* ». Elle reste par ailleurs vigilante à donner un propos clair dans la perspective de se préparer au CAFIPEMF.

5.3.2. Les préoccupations spécifiques à chaque participant

Dans cette partie, 3 tableaux seront utilisés :

- Le tableau 5 qui met en regard les préoccupations divergentes des deux participants à l'étude.
- Le tableau 6 qui représente toutes les préoccupations de Dorian et leur fréquence dans les 4 entretiens.
- Le tableau 7 qui représente toutes les préoccupations de Fanny et leur fréquence dans les 4 entretiens.

10 préoccupations spécifiques à Dorian :	11 préoccupations spécifiques à Fanny :
Gérer l'organisation spatiale	Gérer le temps d'entretien
Modifier le déroulement de l'entretien	Faire des transitions et les améliorer
Instaurer et entretenir un climat de confiance	Avoir de l'empathie / encourager la PES
Prendre davantage en compte ce que pense la PES	Impliquer la PES dans l'entretien
Gérer la relation de tutorat	Réaliser des gestes de communication
Cibler les objectifs de l'entretien	Organiser ses idées / ses notes
Observer des gestes de communication	Lier les visites
Laisser du temps à la PES	Construire un enseignant réflexif
Rester sur le factuel	Donner une aide concrète
Faire faire un constat à la PES	Respecter une cohérence de formation
	Etre un tuteur efficace

Tableau 5 : Préoccupations divergentes des deux participants

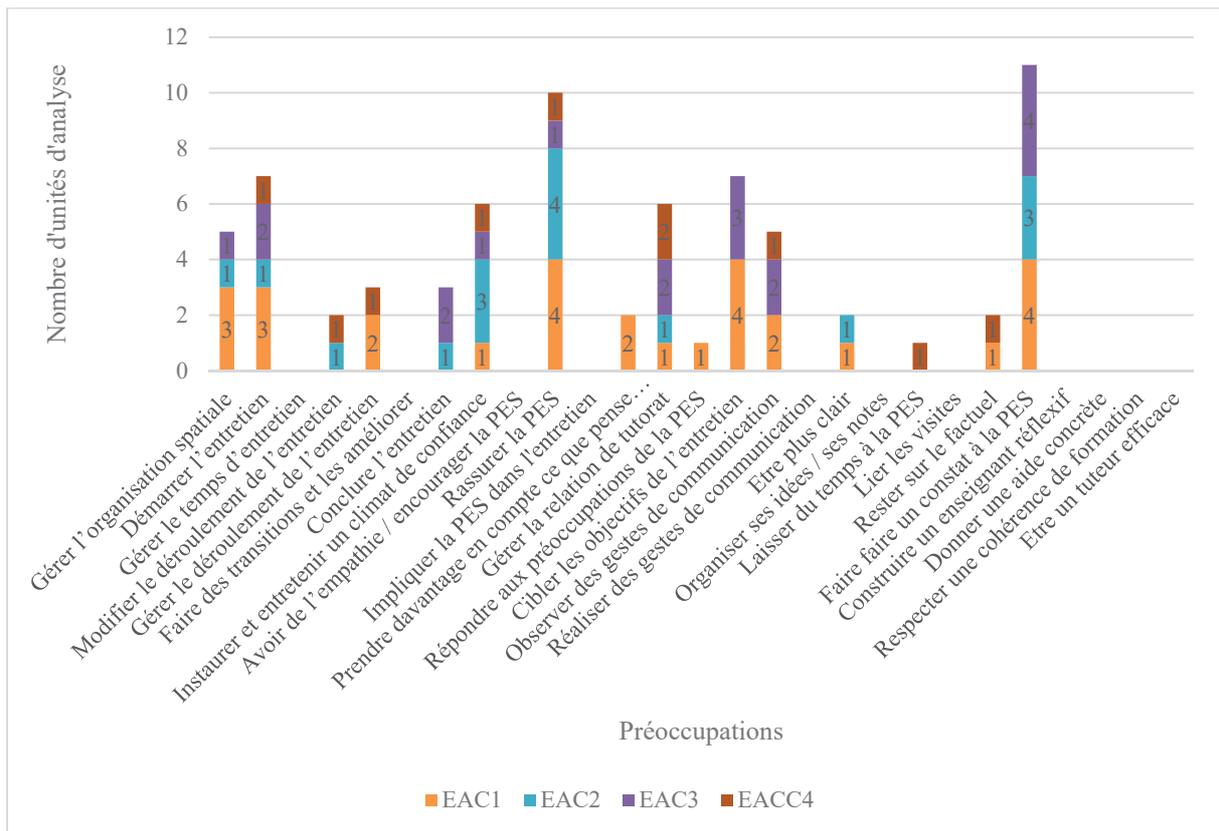


Tableau 6 : Préoccupations de Dorian et leur fréquence dans les 4 entretiens

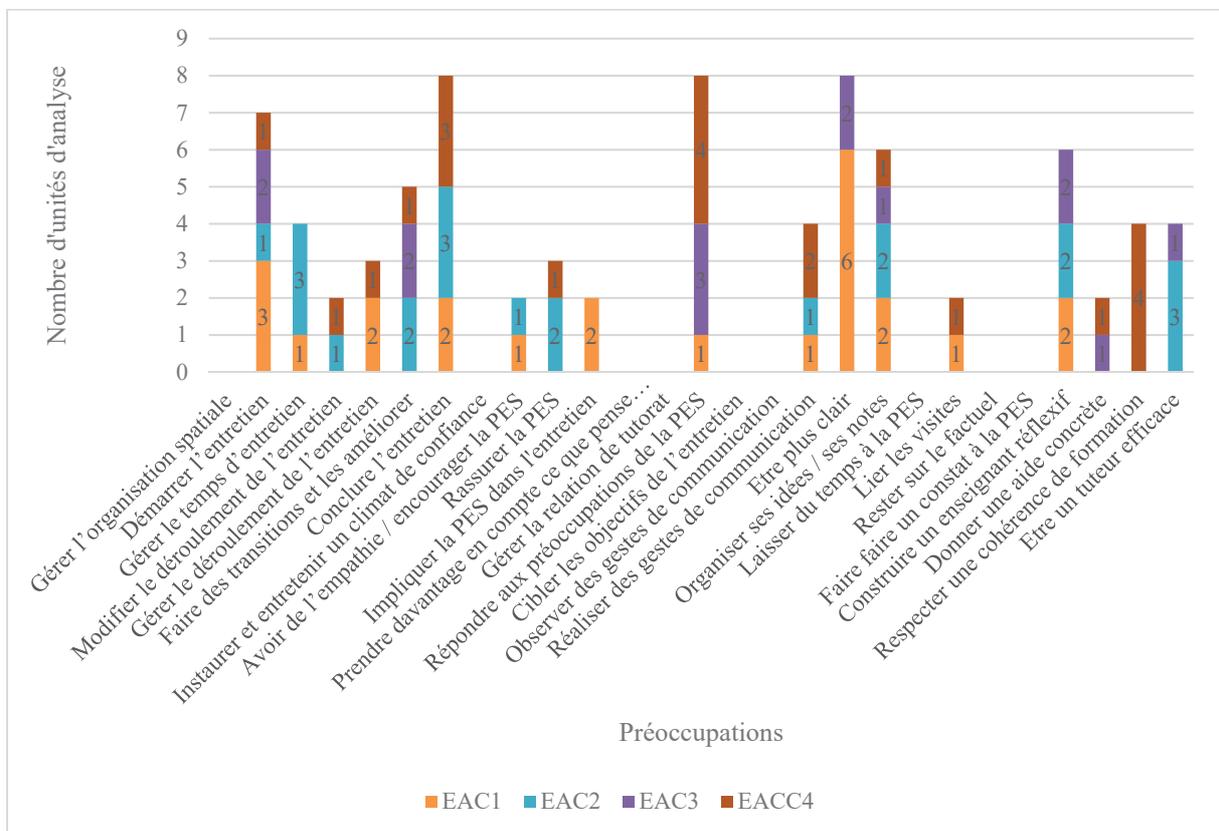


Tableau 7 : Préoccupations de Fanny et leur fréquence dans les 4 entretiens

Les préoccupations visant à "organiser les modalités de l'entretien" sont très présentes dans les EAC des deux participants (21 occurrences au total pour Dorian ; 26 pour Fanny). Contrairement à Fanny, Dorian se préoccupe beaucoup de l'organisation spatiale (5 occurrences) alors que Fanny ayant déjà une petite expérience d'entretien n'y prête pas attention. Cette préoccupation apparaît principalement durant le premier EAC de Dorian et est lié à son choix de se placer face à la PES et regrette de marquer ainsi une distance. Par ailleurs, du fait de son statut de débutant, Dorian cherche à gérer et à modifier le déroulement de son entretien (5 occurrences) afin d'en trouver un qui lui convienne. Contrairement à Dorian, Fanny a le souci de se préparer à la deuxième épreuve du CAFIPEMF, et n'ayant pas de difficultés à définir les axes de travail elle accorde beaucoup d'importance à la gestion du temps et à la qualité de ses transitions (4 et 6 occurrences), deux éléments qui lui semblent essentiels pour sa réussite à l'examen.

Les préoccupations liées aux "conditions favorables de l'entretien" représentent la thématique la plus marquée dans les EAC de Dorian (24 occurrences, contre 7 pour Fanny). Dorian est particulièrement soucieux du relationnel : il souhaite instaurer un climat de confiance (6 occurrences), rassurer la PES (10 occurrences) et gérer la relation de tutorat (6 occurrences). Ces préoccupations sont évoquées à chaque EAC de Dorian. Il se focalise sur ses propres actions à mettre en œuvre pour créer les conditions favorables. Fanny, quant à elle, est plutôt attentive aux actions de la PES et vise à associer Béa dans l'entretien en l'encourageant et en l'impliquant. Fanny ne les évoque qu'au cours des deux premiers entretiens sur peu d'occurrences : 4 en tout.

Outre le fait de "répondre aux préoccupations de la PES", préoccupation qui rassemble les deux participants, seul Dorian note le fait de devoir cibler davantage ses observations et ses objectifs d'entretien.

Des préoccupations visant à "améliorer la communication avec la PES" apparaissent chez les participants, comme divergentes. Ayant réalisé un deuxième cursus universitaire en psychologie, Fanny observe beaucoup ses interlocuteurs, et n'exprime de ce fait aucune préoccupation liée à l'observation des gestes de communication. Au contraire, Dorian y est attentif durant les trois premiers EAC et ce par la vidéo. La réalisation de gestes de communication et l'organisation des notes, dans le seul but de ne pas rompre la communication avec la PES sont par contre des préoccupations récurrentes dans les EAC de Fanny (5 et 7 occurrences).

Les deux participants font état de préoccupations liées à "améliorer les compétences de leur stagiaire" (16 occurrences pour Dorian, 11 pour Fanny). Dorian accorde le plus d'importance à faire faire un constat à la PES, Fanny quant à elle, mène la réflexion jusqu'à construire une enseignante réflexive qui saura analyser seule. Fanny évoque en plus de cela des préoccupations liées au fait d'apporter en plus une aide concrète et de respecter une réelle cohérence de formation.

Enfin, seule Fanny évoque des préoccupations liées à l'amélioration de ses compétences de tuteur afin d'être un tuteur efficace.

5.4. La contribution du support vidéo dans le développement professionnel du tuteur débutant

Après avoir analysé le développement professionnel des deux tuteurs débutants et avoir comparé les préoccupations communes et divergentes, cette partie de l'étude tente de répondre à la dernière question de recherche en interrogeant les données par le filtre de la contribution du support vidéo dans le développement professionnel du tuteur débutant.

L'analyse des données permet de dégager quatre contributions majeures du support vidéo dans le développement professionnel des participants. Dans l'ordre d'apparition dans les UA, le support vidéo permet de :

- Prendre conscience d'un fait, dont le participant n'avait pas conscience
- Mieux comprendre un fait, qui relevait du ressenti lors de l'entretien de conseil
- Confirmer des éléments observés durant l'entretien de conseil
- Voir des éléments que le participant n'avait pas vus

L'analyse du tableau de synthèse des indicateurs de la contribution du support vidéo (tableau 10, annexe 7) permet de faire quelques remarques :

D'abord, c'est la prise de conscience qui représente la contribution la plus évoquée par les deux participants (12 occurrences). Puis la contribution de la vidéo est plus importante dans le développement professionnel de Dorian (18 occurrences) que dans celui de Fanny (7 occurrences). Le fait de mieux comprendre un élément, qui relevait du simple ressenti lors de l'entretien de conseil n'est mentionné que par Dorian. Enfin les deux participants évoquent

davantage l'apport de la vidéo lors de leur premier entretien d'autoconfrontation que dans les suivants.

- Le fait que le support vidéo permette de prendre conscience d'un élément, dont le participant n'avait pas conscience avant le visionnage est verbalisé par l'utilisation des termes ou d'expressions tels que « *je me suis rendu compte ... en voyant...* » (D1.20), « *surtout si je n'avais pas été filmé, je ne me serais sans doute pas rendu compte* » (D2.13), « *j'en prends conscience maintenant même, en revisionnant* » (D4.7), « *mais quand je regarde l'ensemble de la vidéo* » (F1.1), « *Maintenant ce qui me gêne aussi là-dessus à re-regarder, c'est que* » (F1.7), « *ce que je trouve... en revoyant...* » (F2.12), « *maintenant que je la vois faire* ». Cette prise de conscience peut être illustrée par les extraits significatifs suivants :

Extrait de l'EAC du 02/01/17, UA D2.13 :

Si... dans le premier entretien j'avais dit « vous ferez attention à ce point-là et à ce point-là... » et surtout si je n'avais pas été filmé, je ne me serais sans doute pas rendu compte qu'elle s'est démobilisée. Et là, qu'elle puisse le dire, c'était un signe qu'elle, qu'elle validait aussi l'entretien.

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.8 :

Et puis tenir compte de ses réactions. Ah...ça j'ai vraiment été sensibilisé au premier visionnage, où on voyait le moral décliner, le deuxième, où c'était un peu plus en dents de scie et là je trouve qu'on arrive à maintenir une attention et...un état positif, quoi.

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA F1.17 :

Mais encore une fois, je n'aurais pas là, par exemple, je n'aurais pas réalisé que ce moment était important pour elle, si je n'avais pas revu cet extrait vidéo.

Extrait de l'EAC du 29/03/17, UA F4.7 :

Mais là c'est marrant, elle a quand même une stratégie évidente maintenant que je la vois faire. Elle euh, on a l'impression que, je viens d'un peu de la gronder « attention vous n'avez pas fait de sciences » et là elle me parle de grandeur et de mesure « est-ce que... ? ». Enfin elle essaie de, de détourner, oui de détourner par une autre question « Est-ce que je peux... ? »

- Dorian note à quatre reprises que le support vidéo lui a permis de mieux comprendre un fait, qui relevait du ressenti lors de l'entretien de conseil. Il dit par exemple « *j'étais pas capable de dire pourquoi... et en regardant la vidéo, c'était beaucoup plus clair* » (D1.17), « *j'ai senti pendant l'entretien...et en regardant la vidéo je comprends pourquoi* » (D1.19), « *immédiatement après coup, j'ai pas eu le sentiment...et en me regardant, je me rends compte...* » (D4.1). Cet apport peut être illustré par l'extrait significatif suivant :

Extrait de l'EAC du 28/11/16, UA D1.19 :

J'ai senti pendant l'entretien...j'ai vraiment eu un... j'étais pas à l'aise...j'ai eu le sentiment qu'elle avait vraiment mal vécu l'entretien et en regardant la vidéo, je comprends pourquoi. C'est... Ouais, je comprends, qu'il y a pu avoir un malaise.

- Le support vidéo permet aussi au tuteur de confirmer des éléments observés durant l'entretien de conseil, d'appuyer et d'illustrer son analyse. Dorian et Fanny utilisent les expressions « *on le voit* » (D2.4, F2.10), « *là, on voit que* » (D2.13), « *je constate vraiment que* » (D3.2), « *en revoyant, je sais que* » (D3.13). J'éclairerai cette plus-value par les extraits suivants :

Extrait de l'EAC du 03/02/17, UA D3.13 :

En revoyant la fin de la vidéo, je...je sais que je n'ai pas fait de bilan de l'entretien.

Extrait de l'EAC du 15/12/16, UA F2.10 :

On la voit se détendre, hein. Mais moi je trouve qu'on la voit se détendre. Elle dit au début « non, non, c'est bon, c'est pas la peine », puis finalement on la voit, elle sourit et elle hoche la tête, elle se réavance un p'tit peu, elle dit « oui, oui, j'ai trouvé aussi », enfin on la voit se détendre.

- Enfin le support vidéo aide à voir des faits que le participant n'avait pas vus. Les deux tuteurs emploient les termes « *je ne l'avais pas vu* » (D1.21), « *pour l'avoir visionné...de voir à quel point* » (D2.1), « *c'est clair, j'ai noté...* » (D4.13), « *me marque* » (F4.11). Par exemple, Fanny relève :

Extrait de l'EAC du 29/03/17, UA F4.7 :

Là c'est marrant, parce que me marque quand même un manque de, de visuel, de regard. On se regarde assez peu.

6. Discussion

Cette partie est consacrée à la synthèse des résultats de l'étude qui seront examinés en deux temps. Dans la première partie, il s'agit de questionner les résultats obtenus au regard de la définition du développement professionnel. Dans un second temps, il conviendra de préciser l'impact de ce dispositif sur le développement professionnel des tuteurs débutants.

6.1. Le développement professionnel des tuteurs débutants par le sens et l'efficience

Cette étude a permis de mettre en lumière que l'intervention-recherche, par l'autoconfrontation des deux participants aux traces de leur activité, peut être à l'origine d'un développement professionnel initié par l'émergence de réactions et la formulation de préoccupations (Clot, 2015). Les études de cas traitées dans cette recherche font apparaître que les préoccupations dans la pratique de l'entretien de conseil sont multiples, montrant ainsi la complexité du métier de tuteur. L'examen de ces préoccupations a pu dégager que l'ensemble des préoccupations avaient cinq à six visées différentes selon le cas. La pratique de l'autoconfrontation a également permis de mettre à jour le développement professionnel des deux participants, soit par la reconnaissance par le tuteur lui-même soit par l'analyse fine des données. En effet les tuteurs ont parfois validé, invalidé leur manière de faire, envisagé une ou plusieurs alternatives, les ont ensuite mises en œuvre ou non et y font parfois référence, de manière différée. Les résultats ont également permis de montrer que les tuteurs débutants ont réalisé un développement professionnel soit par le sens, à travers des déplacements ou des dépassements de motifs soit par l'efficience par la transformation ou la création de nouvelles opérations. Ces résultats confirment l'existence de deux sources de régulation de l'activité à travers le rapport dynamique entre activité-action-opération (Leontiev, 1984 in Moussay, 2009).

Ce processus est analysé lorsque Dorian, pour le premier entretien de conseil choisit de placer Béa face à lui, autour d'une grande table ovale. Puis tenant compte de la lecture qu'il a faite de l'attitude de la PES suite à la vidéo, il en vient à changer d'opération. Il décide, lors du deuxième entretien, de favoriser la proximité des échanges et de se placer en tant qu'accompagnant, en se plaçant l'un à côté de l'autre pour ne pas créer de distance, pour casser la distance, pour aller dans le même sens, pour créer un climat plus positif. Le tuteur fait ainsi

évoluer son activité professionnelle en construisant de nouvelles opérations en lien avec de nouveaux motifs.

D'autre part, le cas de Fanny montre après le premier entretien, qu'elle souhaite répondre aux préoccupations de la PES « *pour ne pas la laisser sans réponse* ». Elle réalise à *posteriori* qu'en les traitant immédiatement, « *elle n'avancait plus et que la PES gardait ça en tête* ». Fanny va donc modifier son motif et passer à « *pour avancer dans l'entretien* » pour se fixer un nouveau but : « *différer les préoccupations de la PES* ». Encore plus tard, elle modifie encore son motif « *pour avoir plus une relation de confiance avec la PES* » mais garde le même but. A la suite de trois entretiens d'autoconfrontation, le sens de l'activité professionnelle de la tutrice se transforme et l'invite à inventer une nouvelle action.

De surcroît, l'analyse des données a permis de repérer que pour Dorian le développement professionnel se réalisait plus particulièrement par la recherche d'efficacité et donc la mise en œuvre de nouvelles opérations. Dans le cas de Fanny, il y a sensiblement un équilibre entre le développement professionnel par le sens et pas l'efficacité. En effet elle est presque autant amenée à faire évoluer successivement des motifs que de rechercher l'efficacité par la transformation ou l'invention de nouvelles opérations.

Ainsi cette analyse fine de la réorganisation de l'activité professionnelle (Moussay, 2009) des tuteurs débutants autour des concepts de sens et d'efficacité s'est révélée intéressante pour rendre compte du développement professionnel de chacun des deux tuteurs débutants dans la pratique de l'entretien de conseil. Toutefois, il me semble important de faire état de certaines limites de ce travail. En effet, si les concepts utilisés et leur signification sont clairs, la distinction entre les buts et les motifs m'ont parfois interrogée et mériteraient d'être réinterrogés par un autre chercheur. Je rejoindrai là Clot, en relevant que ce sont les rapports dynamiques et souvent conflictuels entre l'activité, l'action et l'opération qui produisent la dynamique de l'activité humaine au travail (Clot, 2002 in Moussay, 2009, p. 266). Mais le développement professionnel que j'ai essayé d'analyser et d'éclairer reste, quant à lui, réel.

6.2. L'entretien d'autoconfrontation au service du développement professionnel des tuteurs débutants

La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche permet de proposer un dispositif susceptible de provoquer le développement professionnel des tuteurs débutants dans la pratique

de l'entretien de conseil, activité importante de leur mission de tuteur. Cette partie présentera d'abord les apports de l'entretien d'autoconfrontation, puis ceux du support vidéo dans la perspective du développement professionnel des tuteurs débutants.

Si l'analyse de l'activité est régulièrement convoquée dans le domaine de l'enseignement et de la formation (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Bertone, Méard, Euzet, Gal-Petitfaux & Durand, 2002 ; Bertone, Méard, Flavier, Euzet, Durand, 2002 ; Cartaut & Bertone, 2009 ; Moussay, Etienne & Méard, 2011 ; Moussay, Flavier, Zimmermann & Méard, 2011 ; Saujat, 2004a ; Yvon, 2001, in Zimmermann, 2003), peu de travaux portent sur le développement professionnel du tuteurs débutants. Pourtant, les résultats de l'étude montrent que les entretiens d'autoconfrontation permettent aux tuteurs débutants de faire de leur pratique d'entretien de conseil passée l'objet d'un retour, d'une analyse fine, d'une introspection d'une mise à distance, l'objet de pensée ou d'échange (Clot & Yvon, 2003) avec le chercheur ou un tuteur expérimenté. Je souhaite rejoindre ici Alin (2008) dans le fait que cette rencontre professionnelle convoque, par ailleurs, le regard de l'autre et ses enjeux de pouvoirs. Dorian relève notamment dans le questionnaire de fin de dispositif que « *l'idée de se faire filmer et d'avoir un regard critique sur sa pratique n'était pas des plus agréables* », même si cela s'est passé sans stress et sans pression.

Les résultats montrent par ailleurs que l'analyse de l'activité provoquée lors de entretiens d'AC et le questionnement qu'elle a suscité permettent aux tuteurs débutants à la fois d'exprimer leurs préoccupations, leurs satisfactions, de transformer leur activité en modifiant leur but, en déplaçant leurs motifs et en réalisant de nouvelles opérations. Mais elle a aussi permis de confirmer la théorie formulée par la clinique de l'activité qui est celle de l'activité empêchée, de la différence entre l'activité réelle et réalisée (Flandin, 2015) qui a parfois été exprimée par les participants.

Par ailleurs, l'analyse des indicateurs de la contribution du support vidéo qui a été faite dans cette étude montre qu'elle constitue une aide précieuse. Les résultats révèlent que le support vidéo permet de prendre conscience d'un fait, d'une manière de faire, dont le participant n'avait pas conscience durant son activité. Il permet également de mieux comprendre un fait, qui relevait du ressenti lors de l'entretien de conseil, de confirmer des éléments observés durant l'entretien de conseil et de voir des éléments que le participant n'avait pas vus parce qu'il était attentif à d'autres éléments à ce moment-là.

L'utilisation de la vidéo permet aux participants à la fois une mise à distance de leur activité en préservant la véracité des faits, des paroles qui pourraient être transformés en faisant simplement appel au souvenir. Mais la vidéo permet aussi de s'arrêter sur un point précis, de revenir en arrière et de revoir plusieurs fois l'activité afin de mieux l'appréhender et de l'analyser. Enfin, une grande plus-value est celle de pouvoir s'appuyer sur des éléments qui restent factuels.

Perspectives et conclusion

Cette partie est consacrée à la contribution de cette étude à la conception de nouveaux outils d'ingénierie de formation, et plus particulièrement dans le cadre de la formation des tuteurs ou formateurs débutants. L'originalité de ce dispositif tient dans son caractère innovant. Localement, ce dernier est certes utilisé dans la formation initiale des enseignants de manière singulière par quelques conseillers pédagogiques ou PEMF, mais il n'est, pour l'heure, pas pratiqué ou que très peu dans la formation des tuteurs débutants de notre académie. La discussion des résultats de cette étude présentée plus haut permet à présent d'ouvrir plusieurs perspectives :

Si aujourd'hui, seules 6 journées (sur 2 ans) sont accordées à la formation des enseignants se destinant à passer l'examen du CAFIPEMF, le processus de développement professionnel analysé dans cette étude montre qu'il serait propice d'envisager une formation initiale des tuteurs plus importante.

Actuellement une demi-journée est destinée à présenter l'entretien de conseil puis deux demi-journées sont vouées l'une à l'observation d'un tuteur expérimenté dans la pratique de l'entretien et l'autre à la mise en situation du candidat en formation. Le suivi des tuteurs débutants sur quatre entretiens et l'apport qu'a notamment suscité l'entretien d'autoconfrontation croisée avec un tuteur expérimenté me permettent de m'interroger sur l'impact que pourrait avoir une systématisation d'un tutorat de tuteurs débutants. Ce dernier serait profitable aux deux interlocuteurs, car il favoriserait les échanges professionnels voire les confrontations sur la pratique de l'entretien de conseil et concourrait au développement professionnel des deux acteurs. On pourrait aller jusqu'à imaginer la mise en place d'une communauté de formateurs de tuteurs, peut-être dans le cadre de la formation au Master PIF TFE. Ces derniers pourraient être des interlocuteurs privilégiés afin d'échanger sur les pratiques, sur d'autres questions liées au métier de tuteur ou de formateur d'enseignants sur des temps dédiés. Cette communauté permettrait aux futurs tuteurs et formateurs ou aux tuteurs débutants de se reconnaître, de se rassurer et de renforcer le sentiment d'appartenance professionnelle et deviendrait un « milieu formateur » (Moussay, 2009) ou encore un *in-group* (groupe d'intériorité) (Leblanc, 2014) qui serait propice à leur développement professionnel.

Il serait également intéressant d'étendre l'étude sur la carrière complète afin de mesurer le développement professionnel sur le long terme et de juger si les différents stades de

développement de carrière de l'enseignement selon Huberman (1989 in CSE, 2014) (partie 1.3) se retrouvent également dans la carrière du tuteur ou du formateur.

Poursuivre et étendre cette étude à un nombre plus important de participants serait également fort intéressant, afin de permettre de généraliser les résultats et de renforcer les points de convergence et de divergence qui ont émergé des résultats.

En outre, la contribution du support vidéo ayant été démontrée dans cette étude, il semblerait pertinent d'en augmenter l'utilisation dans la formation des tuteurs. Cela pourrait prendre différentes formes : l'alloconfrontation, en utilisant des vidéos de pratique du tutorat mené par un tuteur inconnu ; l'alloconfrontation à partir des vidéos qui ont servies à cette étude. Cela serait tout à fait envisageable, puisque chaque participant a donné son accord pour une utilisation des vidéos dans le cadre de la formation ; l'autoconfrontation croisée, en confrontant les tuteurs débutants à leurs pairs ou à des tuteurs expérimentés.

A la lumière de cette étude et des perspectives envisagées, la question de la formation des formateurs de tuteurs reste entière : à quoi doivent-ils être formés ? comment les y former ?

Enfin, au niveau personnel, ce travail d'initiation à la recherche m'a permis de découvrir la rigueur des travaux de recherche, un domaine méconnu : la clinique de l'activité. Mais outre le fait de m'être initiée à la recherche, cette étude m'a permis de me conforter dans le choix de participer activement au groupe de pilotage académique de la formation de formateurs. J'ai à la fois profité de ce dispositif pour développer ma propre activité professionnelle en étant au contact régulier de Dorian et Fanny et en échangeant avec eux. J'ai également pu mesurer la capacité de développement professionnel qu'avaient les deux tuteurs et reste aujourd'hui persuadée que le développement professionnel est continu, et ce, tout au long de notre carrière.

Bibliographie

Alin, C. (2008). Gestes professionnels et transmission de l'expérience. In Loizon, D., *Le conseil en formation. Regards pluriels*, (pp. 15-37). Dijon : CRDP.

Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.

Becker, J. & Van Der Linden, S. (2009). *L'approbation par des futurs formateurs d'enseignants d'une démarche d'accompagnement réflexif : analyse critique des critères d'évaluation*. 21^e colloque de l'ADMEE-Europe, 21-23 janvier 2009, 1-15.

Bertone, S. & Saujat, F. (2008). Interactions formatives et développement professionnel. In Loizon, D., *Le conseil en formation. Regards pluriels*, (pp. 93-103). Dijon : CRDP.

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 en sciences de l'Éducation. Université d'Aix-Marseille.

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 et formation*, 34, 145-180.

Chaliès, S. & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In Lussier-Borer, V., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, (pp. 137-158). Bruxelles : De Boeck.

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. & Yvon, F. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.

Clot, Y. (2015). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Page web

<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf> , consultée le 05/06/2016.

Dugal, J.P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseil et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4.

Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 6, 83-88.

Durpaire, J.L., Guérin, J.C. & Jardin, P. (2003). *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire*. Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale, N°2003-034 de juin 2003.

Escalié, G. & Chaliès, S. (2013). *Analyse de l'activité de formateurs d'enseignants novices en situation de formation au travail : entre faire apprendre et aider à se développer*. Congrès AREF 2013. Page web <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/040-analyse-de-l%E2%80%99activit%C3%A9-de-formateurs-d%E2%80%99enseignants-novices-en-situation-de-formation-au-0>, consultée le 26/10/2016

Félix, C. & Saujat, F. (2007). *Les débuts dans le métier enseignant*. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg. URL: http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FELIX_367.pdf.

Flandin, S. (2015). Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In Ria, L., *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 151-160). Bruxelles : 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.

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.

Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. In Ria, L., *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 131-159). Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 2007/3 vol. 1. 47-69

Goigoux, R. (2016). *Quels savoirs utiles aux formateurs ?* Conférence faite devant les candidats au CAFIPEMF et CAFFA, en ligne sur le site du centre Alain Savary, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/roland-goigoux-quels-savoirs-pour-les-formateurs>, consultée le 07/02/2017.

Goigoux, R. (2017). *Outils des formateurs pour les aider à mieux accompagner les enseignants*. Conférence en formation de formateurs de l'académie de Strasbourg. Entendue le 02/05/2017.

Guide du formateur 1^{er} degré. Page web, http://www.cndp.fr/crdp-paris/IMG/pdf/guide_formateur.pdf, consultée le 26/10/2015.

Haut Conseil de l'éducation (2006). Recommandations du Haut Conseil de l'éducation pour la formation des maîtres. Page web, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/30.pdf, consultée le 26/11/2016

Jorro, A. & Pana-Martin, F. (2012). Le développement des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et éducatives*, 115-13.

Lantheaume, F. (2016). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. In Lussi-Borer V., Ria L., *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.

Leblanc, S. & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.

Leblanc, S. (2014). Observer ses collègues ou soi-même. *Cahiers Pédagogiques*, 511, 23-25.

Leblanc, S. (2015). Usage de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. In Ria, L., *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 203-213). Bruxelles : De Boeck.

Leloup, M.H. & Caraglio, M. (2015). Pilotage et fonctionnement de la circonscription du premier degré, Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. N°2015-025 de juin 2015.

Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 106-119.

Loizon, D. (2008). *Le conseil en formation. Regards pluriels*. Dijon : CRDP.

Lussi-Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education. Université de Paul Valéry – Montpellier III.

Moussay, S., Méard, J. & Etienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques, *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.

Moussay, S. & Méard, J. (2010). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? « le » ou « les » tutorats ?. In Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N., *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*, (pp. 111-120). Presses Universitaires Blaise Pascal.

Moussay, S., Méard, J. & Etienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et l'efficacité. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 37, 105-128.

Moussay, S., Malo, A. & Méard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. *Recherche et formation*, 69, 135-148.

Perez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 4.

Plenchette, M. (2017). L'analyse de l'activité au service du développement professionnel. Institut de Pédagogie et de Recherche Appliquée. Page web, http://www.ipraformation.com/1/upload/1_1_analyse_de_l_activitei_au_service_du_dei_vp_prof.pdf, consultée 07/05/2017.

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 129-269). Bruxelles : De Boeck.

Santagata, R. (2015). La vidéo et l'apprentissage des enseignants : questions, outils, évaluations clés orientant la recherche et la pratique. In Ria, L., *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 160-174). Bruxelles : De Boeck.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, 1, 97-106.

Sonzogni, E. (2010). *Une analyse de l'activité de conseil pédagogique au service de la formation de formateurs*. Mémoire de Master international francophone des métiers de la formation, IUFM d'Auvergne.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 4, 2, 287-322.

Tiberghien, A. (2015). L'usage de la vidéo en formation : une approche didactique. In Ria, L., *Former les enseignants au XXIe siècle, Établissement formateur et vidéoformation*, (pp. 187-202). Bruxelles : De Boeck.

Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé publique*, 19, 15-20.

Trohel, J., Chalies, S. & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en Situation de conseil pédagogique, *Savoirs*, 5, 119-140.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 31, 133-155.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les- Moulineaux : ESF.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Widmer, V. (2013). *Auto et allo-confrontation*. Université de Genève.

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/Ergo/textes/ERGO1213_bkp/P1_Analyse%20de%20l'activite/Format%20pdf/Auto_et_allo-confrontation.pdf, page web consultée le 13/04/2016.

Wittorski, R. (2014). *Le tutorat, enjeux, spécificités et pistes pour la formation*. Actes de l'université d'été de formation du réseau national. <http://eduscol.education.fr/cid80982/actes-de-l-universite-d-ete-de-formation-du-reseau-national.html>, page web consultée le 24/10/2016.

Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : PUL.

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In Yvon, F. & Saussez, F. *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, (pp. 141-158). Québec : PUL.

Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*, Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation. Université de Nice.

Résumé

Dans le contexte de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière est devenu une réelle préoccupation. Le propos de cette étude est d'analyser l'apport de l'autoconfrontation dans le développement professionnel du tuteur débutant dans la pratique de l'entretien de conseil avec un enseignant novice. Sous forme d'intervention-recherche, l'étude a été menée avec deux tuteurs débutants du premier degré, selon le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité enseignante. Des données d'autoconfrontation simple et croisée ont été recueillies puis analysées. Elles ont permis de dégager les préoccupations majeures de chacun des tuteurs débutants, d'étudier le développement professionnel opéré dans chacune d'elles et de mettre en évidence la contribution du support vidéo dans leur développement professionnel. Cette étude aboutit à des perspectives dans la conception de dispositifs de formation en lien avec la réalité du métier de tuteur.