

Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation

Guillaume Escalié, Sébastien Chalies

► To cite this version:

Guillaume Escalié, Sébastien Chalies. Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation . Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, Marseille:Travail

formation en éducation - UMR ADEF P3, 2010. <hal-01498515>

HAL Id: hal-01498515

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498515>

Submitted on 30 Mar 2017

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

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

1 **Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation**

2

3

Guillaume Escalié*, Sébastien Chaliès**

4

* CNAM, Paris, France

5

** DATIEF, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Toulouse, France

6

7

8

9

10

Titre court: Conseil pédagogique et collectif de formation

11

12

13

14

15

16

17

18

Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation

Résumé :

Cette étude de cas vise à apprécier dans quelles circonstances un collectif de formation constitué d'un enseignant novice, d'un conseiller pédagogique et d'un formateur universitaire et mis en place dans le cadre d'un dispositif de conseil innovant alimente la formation professionnelle des acteurs y étant impliqués. Elle s'appuie sur une conception théorique originale de la formation empruntant des postulats à une théorie de l'apprentissage et de l'action collective (Berducci, 2004 ; Wittgenstein, 1996). A partir de données issues de l'enregistrement de l'entretien de formation relatif à la leçon menée par l'enseignant novice et des entretiens d'autoconfrontation conduits en suivant avec chacun des acteurs de la triade, les règles de métier apprises et/ou suivies par ces derniers ont été identifiées. Les principaux résultats présentés précisent notamment les circonstances dans lesquelles les actions de formation permettent à l'enseignant novice d'apprendre des règles de métier. Plus précisément, les résultats de l'étude permettent de montrer que cet apprentissage professionnel s'ordonne autour de trois étapes successives : (i) l'enseignement ostensif des règles par les formateurs, (ii) les premiers suivis par l'enseignant novice des règles enseignées sous « tutelle intentionnelle » des formateurs et enfin l'association par l'enseignant novice d'une intention professionnelle à la règle suivie. Après avoir discuté les possibilités d'aménagement du travail du collectif de formation, le niveau de généralisation des résultats de l'étude est envisagé en conclusion.

Mots-clefs : Conseil pédagogique, collectif de formation, règles de métier, apprentissage, alternance.

1 Abstract :

2 This case study aims at estimating in which circumstances a team's training
3 constituted by a preservice teacher, a cooperating teacher and a university supervisor, and set
4 up within the framework of an innovative mentoring program impacts the professional
5 education of the actors being involved there. It leans on an original theoretical conception of
6 teacher training borrowing postulates from a learning and collective action theory (Berducci,
7 2004; Wittgenstein, 1996). From data stemming from the recording of the interview
8 concerning the lesson led by the preservice teacher and autoconfrontations led by following
9 with each of the actors, the work rules learnt of followed by each of them were identified. The
10 main presented results specify particularly the circumstances in which training initiatives
11 allow the preservice teacher to learn work rules. More exactly, the results of the study allow
12 to show that this professional learning organizes itself around three successive steps: i) the
13 ostensive teaching of the rules by the trainers, ii) the first follows-up by the preservice teacher
14 of rules taught under "deliberate supervision" trainers and finally the association by the
15 preservice teacher of a professional intention to the followed rule. Having discussed the
16 possibilities of development of the work of the team's training, the level of generalization of
17 the results of the study is envisaged in conclusion.

18

19 Keywords : Teacher mentoring ; team's training; work rules ; learning ; alternation

20

21 Resumen:

22 Este estudio de caso pretende apreciar en cuales circunstancias a un colectivo de
23 formación constituido por un profesor novicio, por un consejero pedagógico y por un
24 formador universitario y colocada en el marco de un dispositivo de consejo innovador
25 alimenta a la formación profesional de los actores que son implicados allí. Se apoya en una

1 concepción teórica original de la formación que toma postulados de una teoría del aprendizaje
2 y de la acción colectiva (Berducci, 2004; Wittgenstein, 1996). A partir de datos nacidos del
3 registro de la conversación de formación relativo a la lección llevada por el profesor novicio y
4 de las conversaciones de autoconfrontación conducidas siguiendo con cada uno de los actores
5 de la tríada, las reglas de oficio aprendidas y / o seguidas por estos últimos han sido
6 identificados. Los principales resultados presentados precisan particularmente las
7 circunstancias en las cuales las acciones de formación le permiten al profesor novicio
8 aprender reglas de oficio. Más precisamente, los resultados del estudio permiten mostrar que
9 este aprendizaje profesional se ordena alrededor de tres etapas sucesivas: i) la enseñanza
10 ostensif de las reglas por los formadores, ii) los primeros seguidos por el profesor novicio de
11 las reglas enseñadas bajo " tutela intencional " de los formadores y por fin la asociación por el
12 profesor novicio de una intención profesional a la regla ordenada. Después de haber discutido
13 las posibilidades de organización del trabajo del colectivo de formación, el nivel de
14 generalización de los resultados del estudio es contemplado en conclusión.

15

16 Palabras-llaves: consejo pedagógico, colectivo de formación, reglas de oficio, aprendizaje,
17 alternación.

Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation

1. Introduction

Depuis quelques mois, une réforme de la formation des enseignants est engagée en France. Dans l'optique d'une harmonisation des diplômes au niveau européen, la « masterisation » des formations liées aux métiers de l'enseignement est en effet menée. La circulaire du 17 Octobre 2008, introduisant cette réforme, précise en ce sens que ces dernières devraient respecter un équilibre modulable entre plusieurs composantes : la culture scientifique, la préparation aux concours, la formation professionnelle et l'initiation à la recherche. Malgré cette pluralité d'objectifs, un des principaux enjeux de cette réforme réside dans le maintien d'une formation professionnelle de qualité. Plus précisément, « *la formation professionnelle ne saurait se limiter à l'envoi des étudiants dans les classes (...). Il est souhaitable qu'elle puisse s'articuler avec une réflexion didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique qui suppose des allers-retours entre terrain et formation* » (Circulaire du 17 Octobre 2008, p.2). Bien que la structure de formation soit différente, le principe d'une alternance entre des temps de formation et des temps d'exercice du métier en établissements scolaires tel qu'il est actuellement pensé et organisé semble donc reconduit.

Considéré comme central, l'efficacité du principe de l'alternance est toutefois discutée. De nombreux travaux mettent en effet en exergue les difficultés qu'il engendre (Voir pour une synthèse : Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009). En apparence, les programmes de formation proposés aux enseignants novices (EN) prennent appui sur une alternance effective entre l'université (l'IUFM en France) et les établissements scolaires. Une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes laisse toutefois apparaître une cassure entre d'une part le programme de formation des EN élaboré et mis en œuvre à l'université et d'autre part « *l'organisation des savoirs dans les écoles* » (Cochran-Smith,

1 2003). Ainsi, même si l'optimisation de l'alternance entre les différentes temporalités de la
2 formation est relevée comme une nécessité, les programmes de formation sont encore
3 largement vécus par les EN comme une « *collection de cours pour la plupart sans relations* »
4 (Darling-Hammond, 2006). Ils placent en effet régulièrement ces derniers dans l'incapacité de
5 tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université et les expériences pratiques
6 vécues en établissements scolaires (Hahn, 2007 ; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Une
7 des principales raisons réside dans la nature du partenariat entre l'université et les
8 établissements scolaires d'accueil des EN. La plupart du temps informel, construit à partir de
9 la bonne volonté des différents partenaires impliqués dans la formation (Christie, Conlon,
10 Gemmell & Long, 2004), ce partenariat laisse libre cours à une multiplicité de pratiques de
11 formation notamment dans les établissements scolaires. Cette dispersion de la formation dans
12 des lieux porteurs de cultures différentes aboutit souvent à une forme de « *collusion* » entre
13 rôles et responsabilités de chacun des acteurs, source de déstabilisation chez les EN
14 (Bullough, Draper, Smith & Birrell 2004). Selon les contextes, ces derniers finissent en effet
15 par entretenir un rapport quasi-exclusif de formation soit avec les conseillers pédagogiques
16 (CP) et/ou avec les autres formateurs potentiels de leur établissement scolaire, soit avec les
17 formateurs de l'université (FU) (Smith & Lev Ari, 2005).

18 L'ensemble de ces travaux pointent donc la nécessité de proposer un modèle alternatif
19 de formation des EN afin de « *redéfinir le partenariat école - université* » (Haymore
20 Sandholtz, 2002) et par-là même de rendre l'alternance effective et efficace. Plus précisément,
21 ils appellent à la construction d'une « *nouvelle forme d'apprentissage professionnel* » de type
22 « *communauté de pratique* » (Wenger, 1998). Cette dernière constitue « *un réseau social*
23 *persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fond de connaissances, un*
24 *ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une*
25 *pratique commune et/ou une entreprise commune* » (Barab, Makinster & Scheckler, 2004,

1 p.55), au cœur duquel FU et CP travaillent en partenariat (Mullen, 2000). Il s'agit en effet
2 d'un déplacement du « *centre de gravité de la formation* » (Zeichner, 2006) opéré en faisant
3 tomber les barrières traditionnellement érigées par chacune des institutions afin d'aboutir à la
4 construction d'une « *communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de*
5 *pratique* » (Sim, 2006). Cette optimisation de l'alternance entre les temps de formation à
6 l'université et les temps de pratique et/ou de formation dans les établissements scolaires
7 aboutit à la création d'un environnement de formation plus « collaboratif » et « interactif »
8 (Zeichner, 2002) au cœur duquel les EN, les CP, les FU et les élèves se développent
9 professionnellement ou scolairement. En permettant à chacun d'entre eux de négocier le
10 travail à accomplir à partir de ses propres préoccupations, attentes et possibilités, ce type
11 d'environnement valorise, en effet, l'implication dans une « *communauté de pratique*
12 *réflexive* » (Korthagen et al., 2006). Outre le travail en collaboration lors des rencontres, CP et
13 FU cherchent dans ce type d'environnement de formation à faire le lien entre les différents
14 temps de formation et les temps de pratique professionnelle (Allard, Goldblatt, Kemball,
15 Kendrick, Millen & Smith, 2007), favorisant la mise en œuvre d'un programme d'étude
16 cohérent (« *cohérent intellectuel program* ») (Lamb & Jacobs, 2009).

17 Bien que livrant des informations quant aux modalités possibles de structuration du
18 principe de l'alternance, ces différentes études restent toutefois assez peu précises quant à son
19 caractère fonctionnel. Ainsi par exemple, les retombées effectives en termes de formation de
20 la mise en œuvre d'une communauté de pratique restent peu détaillées. De même, la nature du
21 travail établi et mené séparément ou communément entre les différents formateurs auprès des
22 EN n'est que très superficiellement étudiée. L'objet de cette étude se situe donc à ce niveau.
23 Plus précisément, elle vise à apprécier dans quelles circonstances un collectif de formation
24 constitué d'EN, de CP et de FU se crée et alimente la formation professionnelle des acteurs y
25 étant impliqués. Deux questions de recherche ordonnent plus précisément cette étude : Dans

- 1 quelles circonstances un collectif de formation peut avoir un impact sur la formation des EN ?
2 Comment accroître l'efficacité des dispositifs de formation par alternance sollicitant le travail
3 d'un collectif de formation ?

4 **2. Cadre théorique**

5 Dans cette étude, les postulats de la formation professionnelle par alternance sont
6 questionnés à partir d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective
7 (Berducci, 2004 ; Wittgenstein, 1996) permettant d'envisager une conceptualisation de la
8 formation autour de trois principaux présupposés.

9 2.1. Enseigner des règles pour permettre aux EN de signifier leur vécu

10 Le premier présupposé tient du postulat développé en amont selon lequel
11 l'interprétation correcte par les EN des expériences professionnelles vécues en classe suppose
12 un apprentissage préalable (Williams, 2002). Il s'agit d'un apprentissage de règles qui
13 permettent aux EN de construire la signification de ces expériences vécues et/ou de les
14 évoquer *a posteriori* comme objet de discussion en formation. Dans le cadre d'une théorie de
15 l'action collective, cet apprentissage s'effectue au cours d'un « *enseignement ostensif* »
16 (Wittgenstein, 1996) par lequel les formateurs, CP ou FU, fondent la signification de faits et
17 actions professionnels considérés comme exemplaires. C'est lors de cet enseignement qu'ils
18 établissent pour chaque règle énoncée le « *lien de signification* » (Wittgenstein, 1996) entre
19 d'une part les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement et d'autre
20 part l'expérience langagière visant à les nommer, c'est-à-dire l'énoncé de la règle. Lors de
21 nouvelles situations, ce lien de signification appris devient pour les EN un véritable « *mètre*
22 *étalon* » (Williams, 2002). Cet étalonnage, opéré sur la base et à partir des échantillons
23 d'expériences exemplaires ostensiblement montrés, permettra aux EN, tout d'abord sous
24 contrôle des formateurs puis en autonomie, d'une part, de se construire des attentes et

1 préférences nouvelles et, d'autre part, de signifier, d'interpréter et de s'adapter à la singularité
2 des expériences de classe et/ou de formation rencontrées.

3 2.2. Expliquer aux EN les usages possibles des règles apprises

4 Le deuxième présupposé est que l'apprentissage des règles, initialement objet d'un
5 enseignement ostensif, fait ensuite l'objet d'« *explications* » (Wittgenstein, 1996), et
6 éventuellement de « *débats critiques* » (Williams, 2002) entre les formateurs et les EN. C'est
7 à cette occasion que les EN commencent à interroger les formateurs ou inversement que ces
8 derniers les reprennent à propos de l'interprétation d'expériences singulières sur la base des
9 règles apprises. Il convient à ce niveau de noter que la constitution de la signification de
10 l'expérience au cours de l'apprentissage des règles nécessite « *le contrôle* » (Nelson, 2008)
11 des formateurs sur la conformité du suivi de celles-ci par l'EN. Il apparaît en effet que des
12 apprenants tels que les EN ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité
13 quelconque dans le suivi des règles lors du dressage que leur imposent les formateurs au cours
14 des premières phases de l'apprentissage (Nelson, 2008). Ce n'est que par la suite, au travers
15 de la pratique conforme des règles (Berducci, 2004) dans les différents contextes, qu'ils
16 parviennent à suivre intentionnellement les règles apprises. C'est, en ce sens, qu'il est
17 finalement possible d'entendre le postulat selon lequel le développement professionnel des
18 EN est une « *participation* » à des pratiques (Matusov, 2003) ou des jeux de langage plus
19 « *mûrs* » (Berducci, 2004) plutôt qu'une « *internalisation* » d'instruments inter
20 psychologiques ou sociaux (Matusov, 2003). Les formateurs doivent donc s'engager dans
21 cette activité d'explication ostensive en multipliant, sous forme d'exemples montrés et/ou
22 décrits, les circonstances associées aux règles considérées. Ces explications permettront de
23 lever les incompréhensions et/ou dissiper les malentendus et par-là même aux EN de suivre
24 ces règles seuls et de façon acceptable dans d'autres circonstances de formation et/ou de
25 classe.

1 2.3. Aider les EN à suivre les règles apprises pour comprendre et agir autrement en
2 classe

3 Le dernier présupposé est que le suivi par les EN dans certaines situations (de classe
4 et/ou de formation) des règles apprises en formation renvoie à un usage extensif des liens de
5 signification construits et engage leur activité de compréhension. Plus précisément,
6 l'extension du lien de signification, et par-là même son développement, est rendu possible
7 grâce à l'identification par les EN d'un « *air de famille* » (Wittgenstein, 1996) entre les
8 circonstances occurrentes et celles apprises en formation qui fonctionnent alors comme
9 « *mesure étalon* » (Wittgenstein, 1996). A partir des liens de signification appris, l'EN
10 ordonne finalement un réseau complexe de ressemblances, interprète au sens de comprendre la
11 nouvelle situation en cours et *in fine* s'y adapte.

12 Au regard de ce cadre théorique, les questions de recherche préalablement posées
13 peuvent être précisées comme suit : dans quelles circonstances un collectif de formation peut-
14 il avoir un impact sur l'apprentissage par l'EN de nouvelles règles de métier ? Quelles
15 circonstances d'enseignement des règles du métier enseignant et de contrôle de leur suivi
16 permettent à l'EN d'y rattacher une intention collectivement partagée par le collectif de
17 formation et par-là même de se développer professionnellement ?

18 **3. Méthode**

19 3.1. Dispositif support à l'étude

20 Le dispositif support était celui dit de « la visite formative » réalisé actuellement dans
21 tous les IUFM. Il a été choisi car il est actuellement en France le seul dispositif
22 institutionnellement établi sollicitant une rencontre effective entre les différents acteurs du
23 collectif de formation : EN, CP et FU.

24 Cette étude a plus précisément pris appui sur un dispositif innovant dans lequel le
25 cadre institutionnel de la visite formative était aménagé. Ce dispositif était conçu pour

1 favoriser la constitution de triades de formation non plus seulement « *institutionnelles* » mais
2 « *fonctionnelles* » et « *collaboratives* » (Veal & Rikard, 1998) sur le modèle de celles établies
3 au cœur des communautés de pratique. Pour ce faire, une dyade de formation (CP et FU) était
4 stabilisée autour de chaque EN tout au long de l'année scolaire, le FU devenant ainsi un
5 formateur référent pour l'EN. Par ailleurs, le nombre de visites était augmenté. Concrètement,
6 deux visites formatives supplémentaires placées en amont et en aval de la visite formative
7 institutionnelle étaient proposées à chaque EN. En outre, chaque EN recevait l'aide de son CP
8 lors de visites de formation appelées « visites conseil » placées entre chacune des visites
9 formatives. Au total, chaque EN recevait donc lors de ce dispositif innovant sept visites
10 formatives et/ou conseil comportant chacune l'observation de sa leçon et un entretien de
11 conseil pédagogique y faisant suite. Quatre visites ont été principalement utilisées pour
12 réaliser cette étude :

- 13 - La Visite Formative 1 (VF1) ayant eu lieu fin octobre ;
- 14 - La Visite Conseil 1 (VC1) ayant eu lieu fin novembre ;
- 15 - La Visite Formative 2 (VF2) ayant eu lieu début décembre ;
- 16 - La Visite Conseil 2 (VC2) ayant eu lieu début février.

17 3.2. Participants

18 Cette étude de cas a été faite avec une triade de formation volontaire.

19 Agée de 24 ans, l'EN avait obtenu le « Certificat d'Aptitude au Professorat
20 d'Education Physique et Sportive » (CAPEPS) nécessaire pour enseigner l'EPS dans les
21 collèges (élèves de 12 à 15 ans) ou les lycées (élèves de 15 à 18 ans). Elle avait une
22 expérience professionnelle faible : 20 journées effectives réalisées dans le cadre de stages en
23 observation et/ou pratique accompagnée lors des deux années précédant l'obtention du
24 CAPEPS. Lors de ces stages, l'EN avait enseigné auprès d'une classe sous la responsabilité
25 d'un CP. Depuis l'obtention du CAPEPS, 14 journées avaient été réalisées durant l'année en

1 cours lors d'un stage dit « en responsabilité ». Lors de ce stage, l'EN enseignait aux élèves de
2 sa propre classe avec l'aide d'un CP à raison de deux journées par semaine.

3 Agée de 58 ans, la CP était une enseignante agrégée d'EPS expérimentée. Ses
4 expériences d'enseignante et de CP étaient respectivement de 38 et 11 années. En tant que
5 CP, elle a participé à plusieurs stages de formation relatifs à cette fonction.

6 Agé de 58 ans, le FU avait une expérience d'enseignant d'EPS de 30 années et de CP
7 de 12 années. Il était engagé en parallèle avec ses activités de formation à l'IUFM dans une
8 activité de recherche sur les problématiques de conseil et d'évaluation.

9 3.3. Recueil des données

10 Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies puis
11 retranscrites *verbatim*.

12 (i) Des données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'entretien de conseil
13 pédagogique de chacune des quatre visites support à l'étude. Une caméra vidéo, ainsi qu'un
14 micro HF positionné entre les acteurs, ont été utilisés pour ce recueil.

15 (ii) Des données d'autoconfrontation ont été recueillies à partir d'un enregistrement
16 audio vidéo des entretiens d'autoconfrontation menés par le chercheur avec chacun des
17 acteurs à l'issue des entretiens de conseil pédagogique. Le chercheur a conduit ces entretiens
18 d'autoconfrontation afin de reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs pendant
19 l'entretien de conseil pédagogique. Tous ces entretiens ont été réalisés à partir du même
20 protocole. Par un questionnement semi-structuré des acteurs, le chercheur cherchait à accéder
21 (a) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (b) aux circonstances expérientielles
22 montrées et/ou décrites en correspondance. Plus précisément, il a conduit les entretiens afin
23 de connaître les significations attribuées par les acteurs à leurs actions ou aux actions d'autrui
24 visionnées. Par ses questions, il les a incités à décrire et justifier ce qu'ils signifiaient dans la
25 situation visionnée (par exemple : « Là, tu peux me dire sur quoi tu viens ? »). Il relançait

1 régulièrement son questionnement soit en demandant de préciser le jugement préalablement
2 porté (par exemple : « *Donc là, elle est plutôt dans l'idée que dans l'échauffement, il faut*
3 *quand même que tu les accompagnes dans ça, c'est ça ?*»), soit en intervenant sur le mode de
4 la controverse en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par
5 exemple : « *Ce qui est étonnant, c'est que tu lui dis pas clairement comme tu me le dis à moi.*
6 *Tu ne lui dis pas...*»). Durant ces entretiens, le chercheur et l'acteur interviewé étaient chacun
7 en possession d'une télécommande leur permettant d'arrêter et de revenir en arrière en
8 fonction du caractère significatif des événements visionnés.

9 3.4. Traitement des données

10 Le traitement des données a été réalisé afin d'analyser l'activité de chacun des acteurs
11 du collectif de formation et leur articulation au cours de chacun des entretiens de conseil
12 pédagogique étudiés. Plus précisément, les données ont été traitées afin d'identifier les règles
13 apprises et/ou suivies pour les acteurs du collectif de formation lors de ces entretiens. Pour ce
14 faire, nous avons adopté puis aménagé la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavier &
15 Durand (2008). En effet, face à la multiplicité des données enregistrées (notre étude était de
16 nature longitudinale contrairement à celle menée par ces auteurs) et dans un souci
17 d'intelligibilité et de cohérence, une étape supplémentaire par rapport à la procédure proposée
18 par ces auteurs a été ajoutée en début de traitement. Les données recueillies ont en ce sens été
19 traitées en non plus en quatre mais en cinq étapes successives.

20 (i) Comme précisé en amont, un choix a été opéré pour initier le traitement. L'idée
21 retenue a été de circonscrire l'analyse aux contenus de formation récurrents aux différents
22 entretiens de conseil pédagogique et jugés comme essentiels par les acteurs du collectif. Pour
23 déterminer ces derniers, les chercheurs accompagnés par les acteurs ont visualisé à plusieurs
24 reprises l'ensemble des entretiens d'autoconfrontation en partant des entretiens réalisés en fin
25 d'année (Visite de Conseil 2) pour remonter progressivement vers les premiers entretiens

1 (Visite Formative 1) en vue de signifier les différents thèmes de travail. Après plusieurs
2 visionnages, ils n'ont repéré qu'un seul contenu de formation itératif et partagé par l'ensemble
3 des acteurs relatif à « l'échauffement.

4 Suite à cette étape préliminaire, nous nous sommes lancés dans la procédure de
5 traitement des données proposée par Chaliès *et al.* sur cet objet ».

6 (ii) Après la retranscription verbatim de l'ensemble des données recueillies
7 correspondant à ce contenu, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été
8 délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs aux évènements
9 visionnés lors des entretiens d'autoconfrontation. (Tableau 1).

10 Insérer Tableau 1.

11 (iii) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les
12 acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les
13 acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier de la même façon,
14 c'est-à-dire en suivant la même règle, les évènements de la situation de formation visionnée
15 (Tableau 1).

16 (iv) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée. Par
17 convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par
18 l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette
19 signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été
20 formalisée ainsi : [« *Objet de la signification* » vaut pour « *ensemble des circonstances*
21 *évoquées pour étayer la signification* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des résultats*
22 *constatés et/ou attendus* »]. (Tableau 1).

23 (v) La validité des résultats obtenus a enfin été testée. Les résultats obtenus par chacun
24 des chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du

1 corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont finalement été source de désaccord et
2 rejetés.

3 **4. Résultats**

4 Cette étude de cas cherchait à apprécier dans quelles circonstances un collectif de
5 formation pouvait avoir un impact sur la formation des acteurs y étant impliqués. Plus
6 précisément, elle visait à apprécier quelles circonstances d'enseignement des règles du métier
7 et de contrôle de leur suivi par un collectif de formation pourraient permettre aux EN
8 d'apprendre ces dernières, d'y associer une intention collective et par-là même de se
9 développer professionnellement. Trois principaux résultats ont permis d'apporter des
10 éléments de réponse à ces questions.

11 4.1. Des circonstances propices à l'apprentissage des règles de métier

12 Lors de cette étude, chaque apprentissage par l'EN de règles de métier a pu être
13 associé à un ensemble de circonstances récurrentes aux différents enseignements ostensifs
14 menés par les formateurs : un EN en attente d'une aide de la part des formateurs, l'usage par
15 ces derniers d'exemples puisés dans sa propre leçon et enfin leur mise en accord préalable
16 quant aux règles à enseigner.

17 Ainsi par exemple, lors de la visite de formation 2, une discussion s'est engagée entre
18 les acteurs autour de la notion de « *fondamental* ». A l'instant considéré, l'enseignement
19 ostensif mené par le FU a permis à l'EN d'apprendre la règle suivante : [« *Un fondamental* »
20 vaut pour « *un pré requis à l'apprentissage* » vaut pour « *un indispensable à l'apprentissage*
21 vaut pour *une attitude sans laquelle il n'est pas possible d'apprendre autre chose* » ce qui
22 obtient comme résultat que « *si l'élève n'est pas dans cette position on peut lui donner tous*
23 *les contenus d'enseignement et lui faire faire toutes les tâches que l'on veut il apprendra*
24 *rien* »]. L'ensemble des circonstances précisées en amont ont alimenté cet apprentissage.

1 Tout d'abord, les formateurs ont cerné le besoin de l'EN qui, à l'instant considéré,
2 était en attente d'une aide concrète. Elle ne cherchait pas en effet à questionner les formateurs
3 car elle pensait que compte tenu du fait qu'elle n'est pas « *spécialiste* », ces derniers allaient
4 lui dire ce qu'il fallait faire. Se sentant en difficulté, l'EN attendait davantage de retours des
5 formateurs (Extrait 1).

6 Extrait 1 (31'15):

7 *CH : Et alors tu comprends quoi... Quand elle te dit je crois que tu n'as pas compris ?*

8 *EN : J'attends qu'on me dise ce que c'est puisque ce n'est pas ça. Je ne suis pas du*
9 *tout « spé » (spécialiste) gym.*

10 *CH : Ça te gêne pas qu'elle te dise t'as pas compris ce que c'est les fondamentaux ?*

11 *EN : Ben non, au contraire, expliquez-moi. Parce qu'en gym (gymnastique), je ne suis*
12 *pas « spé » (spécialiste).*

13 Les apports des formateurs ont été par ailleurs d'autant plus source d'apprentissage
14 utilisable en situation de classe qu'ils ont été porteurs d'exemples. L'EN a mis en effet en
15 exergue l'importance des exemples dans tout processus de formation pour accompagner tel ou
16 tel énoncé de règle. Ici, le FU a porté un jugement selon lequel il manquait des fondamentaux
17 et a étayé la règle lui permettant de porter ce jugement. Toutefois, selon l'EN, ce travail de
18 formation ne pouvait suffire à l'aider à modifier ce qu'elle faisait auprès des élèves. Les
19 formateurs devaient selon elle compléter cet apport par deux trois exemples livrés « *cash* »
20 (Extrait 2).

21 Extrait 2 (32'05):

22 *EN : Voilà, cash, je te donne deux, trois exemples. Je t'ai donné une idée, il manque*
23 *des fondamentaux. Si tu me dis que ça, tu peux être sûr que si tu reviens la semaine*
24 *prochaine, des fondamentaux, y en a pas puisque je ne sais pas ce que sais.*

25 *CH : Ben tu sais ce que c'est mais à ta sauce...*

1 *EN : Voilà, à ma sauce, on est d'accord à ma sauce mais ce n'est pas ce qu'ils*
2 *attendent. Donc s'il me dit juste ça, ça va rester à ma sauce.*

3 L'enseignement mené par le FU à cet instant de la formation a semblé par ailleurs
4 d'autant moins ambigu pour l'EN et par-là même efficace qu'il s'est appuyé sur des exemples
5 imprégnés des circonstances de la leçon de l'EN (Extrait 3).

6 Extrait 3 :

7 *FU : C'est un truc que j'ai vu aux ateliers (pendant la leçon), je me suis dis ça, ils (les*
8 *élèves) ne vont pas l'inventer. Il faut le leur dire. Alors, je te donne deux, trois*
9 *exemples. ... La fameuse, ce, ce qu'on appelle la position active,...*

10 *EN : Oui.*

11 *FU : ... c'est-à-dire je suis en appui à la barre et la tête sort des épaules et non pas*
12 *comme des sacs de, de patates. (...) Alors pareil en parallèles (barres parallèles) une*
13 *des raisons pour lesquelles ça ne balance pas trop, c'est si j'ai la tête dans les*
14 *épaules.*

15 Enfin, la CP et le FU étaient en accord quant à la règle à faire apprendre à l'EN. Cet
16 accord résultait du fait qu'ils avaient déjà discuté de cet élément de formation lors de
17 l'observation de la leçon de l'EN. Lors de la discussion avec l'EN, une grande complicité
18 entre les formateurs s'est dégagée. Régulièrement, ils se « regardent et en rigolent » ce qui, *in*
19 *fine*, a renforcé aux yeux de l'EN la certitude des éléments de formation proposés (Extrait 4).

20 Extrait 4 (32'23):

21 *CH : Pourquoi vous rigolez là ?*

22 *FU : Parce que là, on en a parlé avec D. (la CP).*

23 *CH : C'est un point où vous vous êtes...*

24 *FU : Ouais. C'est-à-dire qu'à un moment on est, elle (l'EN) est avec le sol (à l'atelier*
25 *sol) et les garçons aux (barres) parallèles et nous on a devant nous des filles qui sont*

1 *en suspension à la grande, à la barre haute aux asymétriques. Et donc ces filles sont*
2 *pendues comme des sacs de patates. (...) Tant qu'elles ne sont pas actives, c'est-à-dire*
3 *plaquer les omoplates, bon, actives..., elles peuvent faire cinquante fois, il se passera*
4 *rien. Et on était d'accord là-dessus (...).*

5 *CH : Donc là, vous êtes sur un point...*

6 *FU : On est d'accord. On avait, on l'avait vu ça.*

7 La construction d'un accord entre les formateurs leur permettant ensuite de s'engager
8 dans une activité collective de formation a donc nécessité un travail de concertation en amont.
9 Plus exactement, il a semblé nécessaire que les formateurs s'engagent lors de la leçon dans
10 une activité de co-observation lors de laquelle ils ont porté des jugements sur les événements
11 observés et en ont débattu afin de livrer lors de l'entretien de conseil un point de vue collectif.

12 4.2. Un apprentissage de nouvelles règles s'inscrivant dans la durée

13 Il a semblé nécessaire de considérer que l'enseignement ostensif des formateurs
14 n'aboutit pas immédiatement à l'apprentissage de la règle de métier considérée. Il apparaît en
15 effet que lors du premier suivi par l'EN en contexte classe de la règle considérée, cette
16 dernière n'y a pas associée pas l'intention collectivement partagée par les formateurs. Elle a
17 en effet suivi la règle non pour en obtenir les résultats qui y sont ordinairement conséquents
18 mais plutôt pour faire plaisir aux formateurs.

19 A plusieurs reprises lors des entretiens d'autoconfrontation, l'EN a défendu l'idée
20 selon laquelle elle a exploité ce que lui ont enseigné les formateurs dans l'intention de leur
21 faire plaisir (« *je me suis dit : ils en veulent un peu, je vais leur en mettre un peu* »).

22 Autrement dit, l'EN ne semblait pas s'engager dans le suivi de la règle avec l'intention
23 professionnelle qui y est collectivement associée. L'apprentissage de la règle considérée a
24 donc pu être interprété comme non finalisé (Extrait 5).

25 Extrait 5 (VF2 - 9'55):

1 *EN : (Rires) C'est ce que je te disais la dernière fois : je les (les élèves) ai fait tourner*
2 *pour leur faire plaisir. Là, c'est pareil.*

3 *CH : Donc, là quand il te dit ça ?*

4 *EN : Je sais très bien que je les ai fait tourner trois minutes, je l'ai fait, je leur ai pas*
5 *dit mais je l'ai fait pour leur faire plaisir (aux formateurs). Fait comme je l'ai fais, ça*
6 *ne sert à rien. (...)*

7 *CH : D'accord. Et c'est quelque chose que vous aviez engagé ça ?*

8 *EN : Oui, l'échauffement... En fait, ils (les formateurs) m'ont reproché en athlétisme*
9 *de ne pas avoir d'échauffement purement cardio-vasculaire et du coup, je me suis dit :*
10 *ils en veulent un peu, je vais leur en mettre un peu.*

11 L'EN est donc passé lors de son apprentissage par une étape au cours de laquelle elle a
12 suivi la règle préalablement apprise pour faire plaisir aux formateurs. Toutefois, ce premier
13 suivi ne semblait pas devoir être considéré comme du temps perdu lors de la formation. C'est
14 en effet à cette occasion, c'est-à-dire sous tutelle intentionnelle des formateurs, que l'EN a pu
15 constater les résultats obtenus dans le cas d'un suivi effectif de la règle apprise et *in fine* y
16 associer une intention collective.

17 Ainsi par exemple, lors de la visite conseil 1, l'EN a suivi la règle suivante : [*« Se*
18 *rendre compte que le gainage manque dans l'échauffement »* vaut pour *« avoir conscience*
19 *qu'il en faut mais ne pas savoir où le mettre »* vaut pour *« l'avoir prévu sur la planification*
20 *mais ne pas l'avoir fait par manque de temps »*]. Pour faire plaisir à ses formateurs, elle a
21 suivi cette règle lors de son travail de planification puis lors de la leçon y faisant suite. C'est
22 au cours de cette dernière qu'elle a signifié certains résultats. Concrètement, elle ne parvenait
23 pas à proposer aux élèves un échauffement ordonné sur le fond et la forme car elle manquait
24 de temps et ne parvenait pas à anticiper les besoins qu'auraient les élèves lors de la suite de la
25 leçon (Extrait 6).

1 Extrait 6 (VC1 - 16'37):

2 *EN : Là, on est sur l'échauffement. (...) Et, j'y reviens par le gainage parce que je me*
3 *rends compte que dans l'échauffement, il me manque du gainage, qui en réalité était*
4 *prévu sur ma planification mais que je n'ai pas fait parce que je n'avais pas le temps.*

5 *CH : Là, je crois que tu pars sur autre chose. Là, j'ai l'impression que tu es en train*
6 *de lui dire je l'ai pas fait parce que je pensais qu'ils en avaient pas besoin, non ?*

7 *EN : Non, mais, j'ai... je me suis rendu compte qu'ils en avaient plus besoin que ce*
8 *que je pensais, en fait.*

9 Placée en difficulté, l'EN ne pouvait donc pas associer au suivi de la règle considérée
10 l'intention collective portée par les formateurs. Non accompagnée à l'instant considéré par ces
11 derniers, elle a finalement associé à la règle relative à l'échauffement non pas une intention en
12 lien avec la cohérence de la leçon mais davantage une intention en rapport avec sa faisabilité
13 temporelle.

14 4.3. Finaliser l'apprentissage de nouvelles règles par un travail d'explication ostensive
15 Apprendre est donc apparu pour partie comme le résultat d'un enseignement ostensif
16 singulier d'une règle puis d'un suivi de cette dernière sous tutelle intentionnelle. Le résultat
17 proposé en suivant livre quelques précisions quant à la finalisation de cet apprentissage. C'est
18 en effet lors du premier suivi sous tutelle intentionnelle de la règle considérée que l'EN a pu
19 constater certains résultats. Ce sont ces résultats qui ont alimenté ensuite le travail
20 d'explication mené par les formateurs avec l'EN pour parvenir à lier la règle considérée et
21 l'intention professionnelle qui lui était collectivement associée.

22 Lors de la visite formative 2, l'EN a associé une nouvelle intention à la règle
23 antérieurement apprise relative à l'échauffement. Depuis la première visite de conseil, l'EN
24 savait toute la nécessité d'ordonner l'échauffement proposé aux élèves. Elle a plus exactement
25 appris de ses entretiens avec la CP qu'il fallait ordonner ce dernier en fonction des objectifs

1 d'apprentissage poursuivis avec les élèves lors de la leçon et par-là même de leurs besoins
2 moteurs. Toutefois, elle était en difficulté pour anticiper ces besoins et ne parvenait donc pas
3 à planifier et mettre en œuvre un échauffement tel qu'attendu par les formateurs. Lors de la
4 leçon de la visite formative 2, l'EN a suivi la règle relative à l'échauffement pour faire plaisir
5 aux formateurs (« *je sais très bien que je les ai fait tourner trois minutes, je leur ai pas dit*
6 *mais je l'ai fait pour leur faire plaisir* »). Pour l'EN, son intention n'avait pas évolué par
7 rapport à la visite formative 1 : elle ne percevait pas encore vraiment l'intérêt de faire courir
8 les élèves lors de l'échauffement (« *C'est ce que je te disais la dernière fois : je les ai fait*
9 *tourner pour leur faire plaisir. Là, c'est pareil* »).

10 Elle a toutefois précisé lors de l'entretien d'autoconfrontation relatif à cette séquence
11 de formation qu'elle cherchait à passer d'une logique d'échauffement où « *elle fait faire pour*
12 *simplement faire* » à une logique où « *elle fait faire avec des buts et des repères pour les*
13 *élèves* » en suivant la règle [*« Donner du sens à une course de trois minutes lors de*
14 *l'échauffement* » vaut pour « *ne pas le faire pour simplement faire* » vaut pour « *le faire avec*
15 *des buts et des repères pour les élèves* »]. Ce sont, semble-t-il, les propos tenus par le FU lors
16 de l'entretien de conseil qui ont permis cette modification de l'intention associée par l'EN au
17 suivi de la règle considérée : d'une intention consistant à faire plaisir aux formateurs, elle a
18 investi une intention professionnelle, jugeant intéressante l'idée de faire courir les élèves avec
19 des repères (Extrait 7).

20 Extrait 7 (10'11):

21 *CH : Donc là, il te dit...*

22 *EN : La dernière fois, ils m'ont dit il faut le faire. Ok, je le fais. Là, il me dit il faut le*
23 *faire mais tu ne le fais pas pour le faire tu le fais avec des buts, tu le fais avec des*
24 *repères. A la limite, tu laisses des marques : si c'est trois pour certains et cinq pour*

1 *d'autres, ce n'est pas grave. Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi*
2 *n'en a pas. (...)*

3 *CH : T'es pas convaincue quand même à la fin, si ?*

4 *EN : Non mais là, la façon dont je l'ai fait hier, ça ne sert à rien. Mais là, si tu veux,*
5 *en sortant de son entretien, je me dis bon là, les trois minutes, on est d'accord que si*
6 *tu les fais comme ça, elles ne servent à rien mais fais-les autrement.*

7 Cette séquence de formation a donc pu être associée à une suite de
8 l'apprentissage initié lors de la visite précédente : le suivi de la règle ne se fait plus sous
9 tutelle intentionnelle des formateurs (je le fais parce que les formateurs m'ont dit qu'il fallait
10 le faire) mais bien avec l'intention professionnelle collectivement portée par ces derniers. La
11 pertinence des propos du FU se situait donc dans le fait qu'ils donnaient enfin « *du sens à un*
12 *truc qui n'en avait pas* ». Ils ont permis à l'EN, au regard des résultats observés lors du suivi
13 de la règle (« *les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles ne servent à*
14 *rien...* »), d'y associer une intention professionnellement partagée.

15 Cette activité singulière, menée par les formateurs et plus particulièrement le FU, a pu
16 être qualifiée d'explication ostensive. C'est elle qui a permis de finaliser l'apprentissage.

17 Plusieurs circonstances semblent avoir contribué à l'efficacité de cet accompagnement
18 par les formateurs de l'apprentissage de la règle par l'EN. Tout d'abord, l'explication menée
19 par le FU a pris directement appui sur la récurrence d'un problème abordé. En effet, le FU a
20 effectué un lien entre ce qu'il avait vu lors de la leçon précédente et dit à l'EN lors de la
21 séquence de formation y faisant suite et ce qu'il a vu lors de cette leçon (« *Bon alors,*
22 *revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu*
23 *en athlétisme. Là, tu leur dis bon on va tourner trois minutes et tu les lâches comme ça* »)
24 (Extrait 8).

25 Extrait 8 (15'02):

1 *CH : C'est le même problème qu'en athlétisme ou c'est le même problème que ce que*
2 *tu viens de voir avant.*

3 *FU : Les deux. L'élève n'a pas d'infos sur, sur le ... Tout à l'heure c'était l'élève n'a*
4 *pas d'infos sur la posture finale, sur ce que l'on veut obtenir, sur les indicateurs qui*
5 *permettent de dire je fais bien ou je ne fais pas bien. Là, l'élève n'a pas d'infos qui le*
6 *guident donc il fait. Et en athlétisme, alors je ne me souviens pas quand est-ce que, sur*
7 *quoi on l'avait dit, en athlétisme, il y avait un côté, je crois que c'était à*
8 *l'échauffement... On va courir, on va s'échauffer. Pourquoi ? Parce que je le dis.*
9 *L'élève n'a pas de buts.*

10 D'autre part, le FU s'est attaché à exemplariser ses propos en prenant directement
11 appui sur des circonstances de classe extraites de la leçon de l'EN. Il a repris en effet à son
12 compte le début de l'échauffement proposé par l'EN à ses élèves ordonné par les seuls
13 propos : « *On va courir trois minutes* » qui selon lui ne fixaient que le but à atteindre (« *c'est*
14 *l'objectif, on ne s'arrête pas* ») mais ne renseignaient en rien sur la manière de l'atteindre
15 (« *trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire* »).

16 Finalement, en tissant du lien entre différentes séquences de formation et s'appuyant
17 directement sur des exemples extraits de la leçon de l'EN, le FU a assis son activité
18 d'explication ostensive. Il a favorisé en ce sens la finalisation de l'apprentissage engagé par
19 l'EN en permettant l'association d'une intention professionnelle collective à la règle
20 considérée.

21 **5. Discussion**

22 En prenant appui sur la littérature scientifique du domaine, l'aménagement du travail
23 du collectif de formation est en suivant discuté. Plus précisément, cette discussion est menée
24 afin d'optimiser les différentes étapes d'apprentissage de nouvelles règles de métier par l'EN
25 développées précédemment : l'enseignement ostensif de la règle par les formateurs ; le suivi

1 de la règle par l'EN en contexte classe sous tutelle intentionnelle ; l'explication ostensive
2 permettant de lier à la règle considérée une intention professionnelle.

3 5.1. Des formateurs qui collaborent pour engager l'EN dans l'apprentissage de règles
4 de métier

5 L'apprentissage par l'EN de règles de métier est favorisé par plusieurs circonstances :
6 sa difficulté avérée et par-là même son attente d'une aide concrète de la part des formateurs ;
7 un enseignement ostensif mené sans ambiguïté par ces derniers et prenant directement appui
8 sur des exemples pris dans la leçon de l'EN et, enfin, la construction préalable à l'entretien
9 d'un accord entre les formateurs quant à la règle à enseigner leur permettant ensuite de
10 s'engager dans une activité collective de formation.

11 Le détail de ces circonstances laisse apparaître la nécessité d'une collaboration entre
12 les formateurs pour créer un collectif de formation. Ce dernier ne résulte pas, en effet, de la
13 seule constitution d'un dispositif innovant. Même si le dispositif facilite la rencontre effective
14 entre les différentes catégories de formateurs, il apparaît comme nécessaire qu'ils se mettent
15 d'accord sur les règles à aborder avec l'EN lors des entretiens de conseil. Pour y parvenir, les
16 formateurs s'engagent alors dans une activité collective de comparaison et de mise en
17 adéquation de significations portées respectivement sur des expériences professionnelles
18 observées lors des leçons de l'EN. A ce titre, les résultats de l'étude montrent que leur
19 observation de la leçon est tout autant un moment de recueil d'indicateurs pour cadrer la
20 formation qu'un moment de concertation lors duquel les formateurs cherchent à se mettre
21 d'accord sur les significations attribuées au travail d'enseignement de l'EN. La formation des
22 formateurs à ce type de travail collectif apparaît à cet égard comme incontournable pour
23 aboutir à la constitution de collectif de formation.

24 Cette étude permet donc de compléter les résultats de travaux mettant en exergue
25 l'intérêt de dispositifs construits sur la base du modèle des « *communautés de pratique* ». Plus

1 précisément, elle montre que s'il est vrai que la mise en œuvre de ce type de dispositif permet
2 la co-construction d'un espace de significations partagé par les trois acteurs de la triade, cette
3 co-construction ne peut toutefois pas être associée au seul résultat de la multiplicité des
4 séquences de formation. Elle permet, en effet, de préciser les modalités d'implication des
5 différents acteurs de la triade dans le « *processus de construction de la supervision* » (Paris &
6 Gespass, 2001) et par-là même ouvre des pistes pour aménager un modèle « *plus*
7 *collaboratif* » de formation (Mullen, 2000).

8 5.2. Créer un climat de confiance et aménager les situations de classe

9 Outre la nécessité de se mettre d'accord sur les règles de métier à aborder lors de
10 l'entretien, les formateurs cherchent aussi à placer l'EN en situation de confiance. Ce n'est en
11 effet qu'à cette condition que ce dernier acceptera suite à leur enseignement ostensif de suivre
12 la règle de métier considérée sous leur tutelle intentionnelle, c'est-à-dire avec l'intention
13 première « *de leur faire plaisir* ». Ce n'est que par la suite, à l'occasion de la signification des
14 résultats obtenus suite au suivi de la règle, que l'EN pourra associer une intention collective à
15 cette dernière. A ce titre, cette étude confirme qu'un dispositif du type « communauté de
16 pratique » peut dans certaines circonstances favoriser la construction d'une histoire commune
17 de formation. En effet, la stabilité du collectif associée à la multiplicité des visites facilite
18 l'adhésion de l'EN à une « *communauté digne de confiance* » (Darling-Hammond, 1994),
19 l'incitant à entrer dans un premier suivi de la règle préalablement enseignée par les
20 formateurs. De plus, c'est cette stabilité du collectif qui permet aux formateurs de délimiter
21 des chantiers professionnels récurrents et ainsi de construire une formation cohérente prenant
22 du sens pour l'EN qui sent « *qu'il y a un passé et un futur* », « *qu'il y a quelque chose dans la*
23 *durée (...) qui se construit entre elle et les formateurs* ». Qualifiable de « *sain et stimulant* »
24 (Zeichner, 2002), ce type d'environnement permet en effet d'accroître l'entraide entre les
25 différents acteurs (Jipson & Paley, 2000). Épaulés par les formateurs, l'EN s'engage

1 finalement dans une pratique professionnelle plus risquée en s'autorisant davantage de prises
2 d'initiatives à partir des apports reçus en formation.

3 Les résultats de cette étude montrent par ailleurs que le suivi de la règle en classe par
4 l'EN sous tutelle intentionnelle n'a d'intérêt que s'il aboutit à un certain type de résultats
5 significatifs, source ensuite d'explications et par-là même de construction du lien entre règle
6 et intention professionnelle. S'il signifie des résultats différents de ceux attendus par les
7 formateurs, l'EN associera en effet à la règle suivie une intention professionnelle différente de
8 celle du collectif et *in fine* ne clôturera pas l'apprentissage de la règle considéré. Il est donc
9 nécessaire que les formateurs aménagent les situations de classe faisant suite à l'enseignement
10 ostensif des nouvelles règles pour faciliter la signification par l'EN de résultats attendus et *in*
11 *fine* l'accompagner dans la construction du lien entre la règle suivie et l'intention collective
12 qui lui est professionnellement associée. Comme les résultats de cette étude le montrent, la
13 construction de ce lien et par-là même la finalisation de l'apprentissage de la règle considérée
14 se fera lors d'un travail d'explication ostensive faisant suite aux premiers suivis de la règle
15 par l'EN en situation de classe.

16 5.3. Apprendre... pour mieux comprendre : accompagner le développement
17 professionnel

18 Lorsque l'apprentissage d'une règle de métier est finalisé, il ouvre de nouveaux
19 besoins en termes de modalités de formation. Les formateurs ont alors en effet à s'engager
20 dans un accompagnement du développement professionnel de l'EN. Pour cela, ils aménagent
21 les situations de classe vécues par l'EN afin qu'ils puissent percevoir des situations
22 remarquables, c'est-à-dire présentant un « *air de famille* » (Wittgenstein, 1996) avec celles
23 adressées en formation. Les règles apprises antérieurement constituent alors pour l'EN une
24 « *mesure-étalon* » (Williams, 2002) et permettent de juger les situations de classe vécues, de
25 les interpréter et/ou d'y répondre correctement, c'est-à-dire conformément aux attentes du

1 collectif (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008). Autrement dit, ce sont les règles
2 apprises et suivies qui permettent à l'EN de porter des jugements de conformité ou de non-
3 conformité, d'adéquation ou d'inadéquation aux situations de classe rencontrées. Dans ce
4 travail d'accompagnement du développement de l'EN, le but n'est plus pour les formateurs de
5 faire apprendre mais bien davantage de lui permettre de comprendre ce qui se joue en classe
6 sous ses yeux, c'est-à-dire de l'engager dans une activité d'interprétation consistant à user de
7 ce qu'il a appris pour essayer de signifier ce qu'il vit et s'y adapter.

8 Qu'il soit inséré ou non dans un dispositif innovant tel celui exploité lors de cette
9 étude, le travail du collectif de formation apparaît au final comme complexe. Rendre ce travail
10 efficace nécessite en effet de s'interroger lors de prochaines études à la fois sur la nature des
11 situations d'exercice du métier vécues par les EN aménagées par exemple pour faire
12 apprendre ou solliciter le développement, mais aussi sur celles des situations de formation
13 pensées par exemple pour rendre possible un travail collectif entre les différentes catégories
14 de formateurs.

15 **6. Conclusion**

16 Cette étude de cas, en apportant une compréhension singulière du fonctionnement
17 d'une triade EN/CP/FU, vise à asseoir une lecture théorique de ce type d'activité. Les
18 résultats obtenus suite à l'analyse de l'activité de ce collectif de formation n'ont donc pas
19 vocation à être généralisés pour décrire et expliquer l'activité des acteurs dans toutes les
20 triades de formation. Cependant les résultats saillants issus de cette étude qualitative peuvent
21 servir à alimenter la démarche itérative présidant à la construction de dispositifs de formation
22 et consistant à utiliser des résultats de recherche comme ressources pour optimiser voire
23 diffuser et généraliser certaines pratiques de formation. Par exemple, cette étude met en
24 exergue la nécessité d'un suivi dans différents contextes (de formation et de classe) de la règle
25 enseignée par les formateurs à l'EN pour permettre à ce dernier d'y rattacher une intention

1 professionnelle. A partir de ce résultat de recherche, un dispositif innovant a été mis en œuvre
2 dans lequel est impliqué un nouveau partenaire dans le collectif de formation en la personne
3 d'un « professeur référent ». Ce dernier joue un rôle d'interface entre le CP et le FU en vue
4 d'assurer un suivi des règles apprises par l'EN lors des visites formatives c'est-à-dire de
5 finaliser leur apprentissage et d'initier leur développement en ouvrant les circonstances de
6 leur usage.

7 **Références**

8 Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, K., Smith, D. (2007).
9 Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.

10 Barab, S.A., Makinster, J.G., Scheckler R. (2004). Designing system dualities:
11 Characterizing an online professional development community. In S.A. Barab, R. Kling et J.
12 H. Gray (dir.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (p. 53-90).
13 Cambridge: Cambridge University Press.

14 Berducci, D. (2004) Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A
15 New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329–353.

16 Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L., Birrell, J.R. (2004). Moving beyond collusion:
17 Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*,
18 20, 505-521.

19 Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. (2008). Effects of collaborative
20 mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French
21 school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

22 Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M. (2009). D'une utilité discutée à une
23 utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation
24 des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

-
- 1 Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T., Long, A. (2004). Effective partnership?
2 Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*,
3 27(2), 109-123.
- 4 Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning : The education of teacher
5 educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- 6 Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal*
7 *of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- 8 Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs
9 théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- 10 Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development:
11 Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher*
12 *Education*, 18, 815-830.
- 13 Jipson, J., Paley, N. (2000). Because no one gets where alone: Collaboration as co-
14 mentoring. *Theory into Practice*, 39(1), 36-42.
- 15 Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for
16 teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- 17 Lamb, L.C., Jacobs, V.R. (2009). Establishing and maintaining program coherence in
18 a cohort-based graduate program. *The Teacher Educator*, 44(2), 126-142.
- 19 Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: participation and
20 internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- 21 Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel.
22 *Theory into Practice*, 39(1), 4-11.
- 23 Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New*
24 *Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.

- 1 Paris, C., Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered
2 teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- 3 Sim, C. (2006). Preparing for professional experiences – incorporating preservice
4 teachers as “communities of practice”. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 77-83.
- 5 Smith, K., Lev Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher
6 education: The voice of the students. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-
7 302.
- 8 Veal, M.L., Rikard, L. (1998). Cooperating teacher’s perspectives on student teaching
9 triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119.
- 10 Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 11 Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation? In C. Chauviré et A. Ogien (Eds.), *La*
12 *régularité*. Paris: EHESS, (pp.207-233).
- 13 Wittgenstein, L. (1996). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.
- 14 Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher*
15 *Education Quarterly*, 29(2), 59-64.
- 16 Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future
17 of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-
18 340.
- 19

1 Tableau 1 : Illustration du traitement de données

2

Extrait de l'entretien de conseil pédagogique entre EN et CP lors de la visite conseil 2	
<p><u>EN</u> : Après je, j'ai un petit peu modifié mon échauffement, notamment en PNF (Proprioception Neuro-Facilitante). C'est-à-dire que quand ils font les allers-retours, on fait plus des allers-retours pour faire des allers-retours, on commence à échauffer les articulations. Donc sur ça, j'ai essayé de, comment dire, de complexifier, de rendre plus riche.</p> <p><u>CP</u> : Oui, et est-ce que tu crois que ton échauffement avec, avec des étirements, étirements contraction activation, est-ce que, est-ce qu'ils sont spécifiques aux courses comme étirements ? Est-ce que tu ne pourrais pas utiliser l'activation... pour entrer dans le travail technique de la course ?</p> <p><u>EN</u> : Dans la mesure où ça va être une des leçons... Je veux dire pas besoin de faire des gammes.</p> <p><u>CP</u> : Oui.</p> <p><u>EN</u> : Donc, si tu veux, je suis plus dans...</p>	
Extrait de l'entretien d'autoconfrontation entre l'EN et le chercheur (CH) au sujet de l'extrait de l'entretien de conseil pédagogique	Analyse
<p>25'20</p> <p><u>CH</u> : Là, qu'est-ce que tu... Explique-moi.</p> <p><u>EN</u> : Je lui dis ce qu'elle a envie d'entendre.</p> <p><u>CH</u> : Ouais.</p> <p><u>EN</u> : Je sais ce qu'elle veut.</p> <p><u>CH</u> : Donc là, tu es plus sur : elle veut faire ça, ou, tu, mais tu ne comprends pas ce que, enfin tu ne comprends pas le fond.</p> <p><u>EN</u> : Je comprends pas ce que ça a plus de spécifique de faire des gammes que de faire sur place. Je ne vois pas en quoi son échauffement, il est plus, plus spécifique que le mien.</p> <p><u>CH</u> : Ouais, ouais. Elle est en train de te dire, finalement, tu pourrais introduire déjà de la course, c'est ça non ?</p> <p><u>EN</u> : Ouais, elle me dit, en fait, au lieu de faire ton, ta partie échauffement, ton aller-retour où tu échauffes aussi le haut du corps, tu fais contraction étirement aller/retour en galopant.</p> <p><u>CH</u> : Ouais, ouais. Donc là, tu comprends pas.</p>	<p><u>Unité d'interaction 1 :</u></p> <p><u>Demande de jugement</u> de la part du CH</p> <p><u>Jugement porté par EN</u> : L'EN connaît la réponse attendue par la CP</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : « <i>Savoir ce qu'elle veut</i> » vaut pour « <i>Dire ce que la CP a envie d'entendre</i> »</p> <p><u>Demande d'étayage</u> du CH à propos du jugement</p> <p><u>Unité d'interaction 2 :</u></p> <p><u>Etayage du jugement</u> de la part de l'EN : EN ne comprend pas pourquoi l'échauffement proposé par la CP est pas plus spécifique que le sien</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : « <i>Faire des gammes à l'échauffement</i> » vaut pour « <i>faire (des exercices) sur place</i> » ce qui obtient comme résultats d' « <i>être aussi efficace que de les faire en courant</i> »</p> <p><u>Demande d'étayage</u> du CH à propos du jugement</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : « <i>Faire du spécifique pour le CP à l'échauffement</i> » vaut pour « <i>faire contraction – étirement – aller/retour en galopant</i> »</p> <p><u>Demande de jugement</u> de la part du CH</p>

3