

## The interactions cooperating teacher / student teacher in pedagogical counselling situation

Jean Trohel, Sébastien Chalies, Jacques Saury

► **To cite this version:**

Jean Trohel, Sébastien Chalies, Jacques Saury. The interactions cooperating teacher / student teacher in pedagogical counselling situation. *Savoirs: Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, L'Harmattan, 2004, Technologies et formation, 2 (5), pp.119-140. <<http://savoirs.u-paris10.fr/>>. <10.3917/savo.005.0119>. <hal-01498546>

HAL Id: hal-01498546

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01498546>

Submitted on 28 Apr 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 **La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique**

2  
3 **The interactions cooperating teacher / student teacher in pedagogical counselling**  
4 **situation**

5 Jean Trohel, Sébastien Chalies, Jacques Saury  
6

7 **Résumé**

8 Cette étude analyse les interactions au sein de quatre dyades composées chacune  
9 d'un enseignant d'EPS (conseiller pédagogique) et d'un enseignant stagiaire, au cours  
10 d'entretiens de conseil post-leçons. Ces interactions sont étudiées en tant qu'actions  
11 collectives situées et en référence au cadre théorique du cours d'action. Trois sortes de  
12 matériaux ont été recueillis : enregistrements vidéo des leçons menées par le stagiaire ;  
13 enregistrement vidéo des entretiens post-leçons ; verbalisations lors d'auto-confrontations  
14 individuelles. Les résultats montrent qu'au cours de l'entretien, l'interaction entre le tuteur et  
15 le stagiaire s'organise selon des références identitaires multiples et fluctuantes. Ils permettent  
16 d'identifier des discordances dans la dynamique de l'interaction et certains  
17 dysfonctionnements dans la relation. La discussion met en évidence des paradoxes et des  
18 dilemmes chez les acteurs.

19 **Mots clés :** Conseil pédagogique, Interactions, Formation, Action située, Engagement.  
20  
21

22 **Abstract**

23 This study analyses the interactions between four dyads, each formed by a PE  
24 teacher (cooperating-teacher) and a student teacher, during "post lesson" counselling  
25 interviews. These interactions are studied as collective situated actions and in reference to the  
26 theoretical scope of the "course of action". Three kinds of materials have been collected :  
27 video tapes of novice's lessons; video tapes of "post-lesson" interviews ; verbalizations at the  
28 time of individual auto-confrontations. The results show that during the interviews, the  
29 interaction is organized according to numerous and fluctuating identity references. They allow  
30 to identify disagreements in the dynamic of the interaction and some malfunction in the  
31 relationship. The discussion highlights paradoxes and dilemmas among the actors.

32 **Keywords :** Pedagogical counselling, Interactions, Training, Situated action, Involvement.  
33

## 1 **Introduction**

2 Les conditions favorables au développement de compétences enseignantes, et à la  
3 construction d'une identité professionnelle, sont au cœur du débat dans les Instituts  
4 Universitaires de Formation des Maîtres (Durand & Chaliès, 2001). Parmi ces conditions, la  
5 confrontation des enseignants en formation<sup>1</sup> aux situations réelles de classe, sous la  
6 supervision d'un enseignant expérimentés<sup>2</sup>, fait l'objet d'une attention particulière. De  
7 nombreuses recherches ont montré l'importance de l'expérience vécue sur le terrain en  
8 formation initiale des enseignants, du point de vue des stagiaires. Ceux-ci reconnaissent  
9 l'importance de la pratique d'enseignement au sein de leur formation initiale (Hardy, 1999).  
10 Ils considèrent communément que « c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner » (Borko &  
11 Mayfield, 1995 ; Franke & Dahlgren, 1996 ; Puk & Haines, 1999). Dans ce cadre, le tuteur  
12 est perçu par les stagiaires comme jouant un rôle fondamental pour faciliter leur adaptation à  
13 leur futur contexte professionnel (Blake, Hamley, Jenning & Lloyd 1996 ; Cole, 1992).

14 Cependant, d'autres recherches ont fourni des résultats contrastés concernant la  
15 perception de l'utilité de l'expérience pratique dans la formation des enseignants. Celle-ci  
16 serait, du point de vue des stagiaires, inappropriée au regard de leurs besoins et de leurs  
17 attentes (Hardy, 1999 ; Zeichner, 1990).

18 Les tuteurs partagent leur temps professionnel entre une activité principale  
19 d'enseignement et une activité de formation de stagiaires sur le terrain. Ils sont considérés  
20 comme une ressource privilégiée pour les stagiaires dans leur processus de formation  
21 (Atkinson, 1998 ; Odell & Ferraro, 1992 ; Stanulis, 1995), mais il n'existe aucun consensus  
22 concernant le rôle qu'ils doivent tenir (Chaliès & Durand, 2000 ; Clifford & Green, 1996) ;  
23 leurs interventions sont décrites comme très diversifiées et complexes. Les compétences

23

<sup>1</sup> Les enseignants en formation seront dénommés "stagiaires" dans la suite du texte.

<sup>2</sup> Les enseignants chevronnés exerçant la fonction de tuteurs professionnels seront dénommés "tuteurs".

1 requises pour assumer les multiples fonctions semblent spécifiques et ne se réduisent pas à  
2 celles liées à une expertise professionnelle d'enseignant (Chaliès & Durand, 2000).

3 De nombreux auteurs se sont attachés à décrire la relation dyadique entre des  
4 stagiaires et des tuteurs. Ralph (1991) a distingué quatre types de relation : une relation  
5 "directive", une relation "d'entraînement", une relation "de soutien" (la plus fréquente) et une  
6 relation "de délégation". Martin (1994) a décrit trois types de relations dont il a caractérisé  
7 l'efficacité. La relation "formelle", la relation "cordiale", et, celle qui est considérée comme la  
8 plus propice à la formation du stagiaire : la relation "amicale", basée sur le partage  
9 d'expériences et la recherche d'autonomie. Franke & Dahlgren (1996) ont décrit cinq types de  
10 relations, dont deux favorisent une attitude réflexive et contribuent à une construction  
11 autonome de compétences professionnelles chez le stagiaire : la relation de "type A", dans  
12 laquelle le tuteur et le stagiaire sont partenaires, est basée sur le "dialogue créatif et  
13 coopératif" ; la relation de "type B", dans laquelle le tuteur aide le stagiaire à prendre en  
14 compte le point de vue des élèves dans leur enseignement. Maynard & Furlong (1993) ont  
15 décrit, quant à eux, trois "modèles" de relations dyadiques: le "modèle de l'apprenti" fondé sur  
16 une pédagogie par imitation, le "modèle de la compétence" fondé sur une pédagogie  
17 constructiviste, et le "modèle réflexif" fondé sur l'analyse de pratique.

18 Les entretiens post-leçon constituent les situations les plus marquantes dans les  
19 relations tuteur-stagiaire, du point de vue de la formation. Il existe trois catégories d'entretiens  
20 post-leçon, selon qu'ils se structurent conformément aux étapes typiques d'un bilan, qu'ils  
21 s'organisent autour de thèmes particuliers, ou qu'ils répliquent l'organisation chronologique de  
22 la leçon (Chaliès & Durand, 2000).

23 L'utilité des entretiens post-leçon est discutée dans la littérature (Chaliès & Durand,  
24 2000). Certains auteurs considèrent qu'ils sont adaptés au développement professionnel des  
25 stagiaires (Deale & Carlier, 1998) et à leurs prestations (Feiman-Nemser & Parker, 1990) ;

1 qu'ils participent au développement de l'expérience des stagiaires (Fairbanks, Freedman &  
2 Kahn, 2000) ; et qu'ils contribuent à construire son identité professionnelle (Pajak, 2001). Le  
3 partage de connaissances pratiques permet au stagiaire d'utiliser des connaissances théoriques  
4 acquises à l'Université (Bey & Holmes, 1992). La démarche socratique (Brouillet &  
5 Deaudelin, 1994) utilisée lors de ces entretiens, favorise la formation du stagiaire.

6 Le principal écueil de ces entretiens mis en évidence par les études est lié au fait que  
7 les tuteurs ont tendance à « superviser comme ils enseignent » (Dunne & Bennett, 1997 ;  
8 Durand, 2000), par manque de formation (Chaliès & Durand, 2000). Ils s'engagent rarement  
9 dans une réflexion approfondie et les feedback et solutions qu'ils proposent sont  
10 essentiellement prescriptifs (Dunne & Bennett, 1997 ; Rikard & Knight, 1997). Par ailleurs, la  
11 relation tuteur-stagiaire pendant les entretiens post-leçon se caractérise fréquemment par un  
12 manque de franchise (Lemma, 1993). Pour éviter tout conflit avec le stagiaire et pérenniser la  
13 relation, les tuteurs recourent à des stratégies de masquage ou d'euphémisation de la critique  
14 (Brouillet & Deaudelin, 1994).

15 L'ensemble de ces recherches a montré que les entretiens post-leçons relevaient d'une  
16 interaction sociale complexe entre le tuteur et le stagiaire (Fairbanks et al., 2000), mettant en  
17 jeu conjointement des processus de transmission et d'acquisition de savoirs professionnels, et  
18 des processus de construction identitaires. Cependant, peu de recherches ont étudié finement  
19 la dynamique locale des interactions entre les tuteurs et les stagiaires dans les situations  
20 d'entretien, susceptible de favoriser cette transmission de savoirs professionnels. Par ailleurs,  
21 si le point de vue des tuteurs et des stagiaires a souvent été pris en compte dans ces  
22 recherches, ce point de vue traduisait, en raison des méthodologies utilisées, les conceptions  
23 générales des protagonistes relatives à la situation de formation, et non leurs expériences  
24 concrètes vécues dans ces situations d'entretien. Or, nous estimons qu'une compréhension fine  
25 des processus à l'œuvre dans les entretiens post-leçons ne peut se dispenser d'une analyse du

1 détail des interactions elles-mêmes, en tant que co-constructions sociales situées (Resnick,  
2 Levine & Teasley, 1991). L'objectif de cette étude était d'approcher les entretiens post-leçons  
3 en tant que constructions liées à l'activité mutuelle des tuteurs et des stagiaires. Il s'agissait  
4 plus précisément de décrire les formes d'articulation des engagements des tuteurs et des  
5 stagiaires au cours de leurs interactions lors d'entretiens post-leçons, en accordant une place  
6 privilégiée au point de vue de chacun des acteurs engagés dans ces interactions. Il s'agissait  
7 aussi d'appréhender le caractère concordant ou non de ces formes d'articulation au regard des  
8 visées de formation professionnelle.

9 L'engagement d'un acteur dans différentes situations s'accompagne de dispositions à  
10 agir pour chacune des situations spécifiques vécues. Les différents types de dispositions à agir  
11 peuvent être considérées comme des "micro-identités", avec leurs "micro-mondes"  
12 correspondants (Varela, 1996). Deux hypothèses générales ont guidé cette recherche. La  
13 première était que la situation d'entretien post-leçon mobilisait, dans l'activité des tuteurs  
14 comme dans celle des stagiaires, une multiplicité de micro-identités. La deuxième était que  
15 l'articulation – ou "couplage" – entre ces micro-identités pouvait être plus ou moins  
16 "concordante" ou "discordante" au cours des interactions entre les tuteurs et stagiaires.

17 Nous avons choisi d'analyser l'activité des tuteurs et des stagiaires lors de leurs  
18 interactions en référence au cadre théorique du "cours d'action" (Theureau, 1992), dont la  
19 fécondité dans le domaine de l'analyse des situations d'enseignement et de formation a été  
20 montrée par plusieurs études (Durand, 1999, 2001 ; Durand, Ria & Flavier, 2002 ; Flavier,  
21 Bertone, Hauw & Durand, 2002 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Leblanc, Durand, Saury &  
22 Theureau, 2001 ; Ria & Durand, 2001 ; Ria, Saury, Sève & Durand, 2001, Veyrunes, Bertone  
23 & Durand, 2003). La théorie du "cours d'action" (Theureau, 1992) repose sur trois  
24 présupposés généraux. Le premier présupposé est que l'activité entretient une relation de  
25 couplage avec la situation dans laquelle elle prend forme et que par conséquent, elle doit être

1 étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Le deuxième présupposé est que ce couplage  
2 entre l'acteur et son monde se transforme en permanence au cours des interactions, l'activité  
3 s'inscrivant toujours dans un cours dynamique et historique (Theureau, 1992, 2000 ; Varela,  
4 1989). Le troisième présupposé est que le cours d'action, en tant que niveau de l'activité  
5 significatif pour l'acteur (Theureau, 1992, 2000 ; Theureau & Jeffroy, 1994), « c'est-à-dire  
6 montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un  
7 observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p.19), caractérise un niveau de la  
8 cognition relativement autonome par rapport aux autres niveaux, qui possède une organisation  
9 propre (ou organisation intrinsèque).

10 En cohérence avec les notions et hypothèses du cadre théorique du cours d'action, la  
11 notion de micro-identité a été spécifiée en termes de "préoccupations", caractérisant des types  
12 d'engagement dans la situation en tant que tuteur ou en tant que stagiaire, repérable dans le  
13 couplage des "structures significatives" de leurs cours d'actions respectifs lors de leurs  
14 interactions.

15

## 16 **Méthode**

### 17 Participants

18 Quatre dyades tuteur-stagiaire volontaires ont participé à cette étude (Paul / Claire ;  
19 Jacques / Anne ; Louis / Simon et Camille / Jeanne). Chacune était composée d'un enseignant  
20 d'EPS expérimenté (Moyenne d'âge : 45 ans) et régulièrement tuteur depuis cinq ans ; et d'un  
21 stagiaire (Moyenne d'âge : 24 ans).

### 22 Situations

23 Quatre entretiens post-leçon d'une durée moyenne de 42 minutes ont été analysés. Ils  
24 se sont déroulés peu de temps après la rentrée scolaire (fin septembre et début octobre), lors  
25 de deux années scolaires consécutives.

### 26 Recueil des données

1 Deux catégories de données ont été recueillies : des données d'observation et  
2 d'enregistrement recueillies pendant les situations de classe et de formation, des données  
3 d'autoconfrontation recueillies *a posteriori*.

4 Les données d'observation et d'enregistrements concernaient l'enregistrement vidéo  
5 intégral de la leçon conduite par le stagiaire, et celui de l'entretien post-leçon entre le tuteur et  
6 le stagiaire.

7 Les données d'autoconfrontation concernaient l'enregistrement vidéo des  
8 verbalisations lors des entretiens d'autoconfrontation. Ces entretiens ont consisté à confronter  
9 le tuteur d'une part, et le stagiaire d'autre part, à l'enregistrement vidéo de l'entretien post-  
10 leçon, et à leur demander de décrire ce qu'ils faisaient, pensaient, prenaient en compte pour  
11 agir, percevaient ou ressentaient, selon une démarche de questionnement favorisant une  
12 évocation détaillée des actions et événements vécus significatifs pour les acteurs (Theureau,  
13 1992 ; Vermersch, 1994).

#### 14 Analyse des données

15 Les données ont été traitées en quatre étapes : (a) la construction de protocoles à trois  
16 volets, (b) la construction d'un "récit réduit", (c) l'analyse des structures significatives de  
17 chacun des cours d'action et des préoccupations qui les organisaient, (d) la mise en  
18 correspondance dans le temps des structures significatives du tuteur et du stagiaire.

#### 19 Construction des protocoles à trois volets

20 Le Volet 1 a été constitué de la transcription verbatim des enregistrements de  
21 l'entretien post-leçon.

22 Le volet 2 a été constitué par la transcription des verbalisations en autoconfrontation.

23 Le Volet 3 a été constitué par la description des contraintes liées aux acteurs ou à la  
24 situation susceptibles d'influencer le cours d'action.

#### 25 Construction du récit réduit



1 Le cours d'action de chaque acteur a été découpé en Unités élémentaires du cours  
2 d'action. Ce découpage restitue pas à pas la structure temporelle de l'action. A chaque instant  
3 du déroulement de chaque cours d'action, nous avons identifié les actions, communications,  
4 interprétations, focalisations et sentiments significatifs pour les acteurs.

#### 5 Analyse globale des cours d'action

6 La dynamique d'engendrement des Unités élémentaires du cours d'action et  
7 l'expression par les acteurs de leurs préoccupations en autoconfrontation ont été prises en  
8 compte, et deux rangs de structures significatives ont été mises en évidence. Les séquences  
9 qui traduisaient des préoccupations des acteurs dans la situation s'exprimant dans une échelle  
10 temporelle réduite (e.g., un thème de discussion entre le tuteur et le stagiaire) et les macro-  
11 séquences, identifiées sur la base d'une cohérence dans la succession des séquences,  
12 traduisaient des préoccupations plus générales, et s'exprimant dans une échelle temporelle  
13 plus longue (e.g., une phase globale de l'entretien post-leçon).

#### 14 Comparaison des structures significatives du tuteur et du stagiaire à chaque moment 15 de leur interaction

16 Cette ultime étape de l'analyse a consisté à comparer systématiquement les structures  
17 significatives des tuteurs et des stagiaires, et la nature de leurs préoccupations, à chaque  
18 moment de leur interaction, afin de mettre en évidence la concordance ou la discordance de  
19 ces préoccupations.

#### 20 Procédures de validation des modalités de codage et de traitement des données

21 Le découpage des Unités élémentaires du cours d'action et leur classement dans les  
22 structures significatives de rang supérieur (séquences et macro-séquences) ont fait l'objet  
23 d'une procédure conduite séparément par deux chercheurs, et d'une mesure de l'accord inter-  
24 chercheur. Une discussion relative aux désaccords, et un réexamen des protocoles, ont permis

1 d'aboutir à un accord inter-chercheurs concernant le classement de la totalité des Unités  
2 élémentaires des cours d'action.

### 3 **Résultats**

4 Les résultats sont présentés dans deux sections. La première identifie et illustre les  
5 multiples couplages mis en évidence chez les tuteurs et les stagiaires au cours des entretiens  
6 post-leçons ; la deuxième analyse les discordances apparues entre les préoccupations des  
7 tuteurs et des stagiaires dans la dynamique de leur interaction .

#### 8 Des couplages multiples

##### 9 Chez les tuteurs

10 L'analyse des quatre entretiens post-leçons a mis en évidence des structures  
11 significatives et des préoccupations qui traduisent quatre types de couplages "micro-identité –  
12 micro-monde" pour le tuteur : (a) le couplage "père / situation familiale" ; (b) le couplage  
13 "professeur / situation de classe" ; (c) le couplage "professeur / établissement" ; (d) le  
14 couplage "tuteur / situation de conseil".

15 (a) Dans certaines séquences, les tuteurs sont intervenus en identifiant le stagiaire à  
16 leurs enfants. Par exemple, Paul (tuteur) a considéré Claire (stagiaire) comme sa fille à  
17 plusieurs reprises. Cela concernait essentiellement dans ce cas la posture corporelle et le  
18 vocabulaire de Claire pendant l'entretien. Sa première réaction lors de l'autoconfrontation  
19 était relative à la position "couchée" de Claire sur la table. Dans cet exemple, le tuteur  
20 comparait explicitement la stagiaire à ses enfants : « Tu vois là, quand je vois là, (...) j'avais  
21 envie de lui dire "mais redresse-toi !" (rires) attitude estudiantine heu... j'ai horreur de ça...  
22 (...) je suis pareil avec mes gamins à la maison ». Ce couplage apparaît de manière épisodique  
23 mais récurrente chez deux d'entre tuteurs (Paul et Louis).

24 (b) Dans certaines séquences, les tuteurs s'adressaient au stagiaire selon une  
25 démarche analogue à celle qu'ils adoptaient, en tant qu'enseignants d'EPS avec leurs élèves.

1 L'exemple suivant relatif à l'entretien entre Camille et Jeanne est assez typique de cet  
2 engagement dans la situation. Camille (le tuteur) questionnait Jeanne en essayant de lui faire  
3 découvrir la réponse qu'elle souhaitait entendre ; elle a fini par donner cette réponse. Camille  
4 apporta les précisions suivantes au cours de l'autoconfrontation :

5 Je crois que c'est un petit peu une déformation, (...) c'est ma façon de faire avec mes  
6 élèves aussi,... (...) je me vois en train de discuter avec mes élèves (...) je la questionne  
7 comme je questionne un gamin.

8 Ce couplage est constant dans la première partie des entretiens chez trois des quatre  
9 tuteurs. Seul Jacques n'est concerné que de manière très épisodique par ce couplage

10 (c) A d'autres moments, les tuteurs s'adressaient au stagiaire en tant que professeur  
11 d'EPS, collègue dans le même établissement. Nous avons distingué deux types de relations  
12 correspondant à cette interaction entre deux collègues : d'une part, fréquemment en fin  
13 d'entretien, le stagiaire était totalement assimilé à un collègue, en particulier lorsqu'il s'agissait  
14 de faire référence à la vie de l'établissement ; d'autre part, il pouvait s'agir de moments voulus  
15 par le tuteur pour "dédramatiser" la situation (cette expression a été plusieurs fois employée  
16 par Jacques et Camille en autoconfrontation pour expliquer leur volonté de tenir compte des  
17 difficultés qu'ils ressentaient chez leur stagiaire). Par exemple, Paul (tuteur) percevant le  
18 désarroi croissant de Claire (stagiaire) à la suite d'une critique, chercha à parler de sujets plus  
19 neutres et de manière détachée. Il a commenté ainsi son action en autoconfrontation : « Là,  
20 mon attitude, c'est plus une attitude de tous les jours (...) quand je vais être en relation avec  
21 elle en dehors d'une discussion suite à une séance, dans les couloirs, la salles des profs... ».  
22 Ce couplage est constant à la fin des quatre entretiens étudiés. Il est particulièrement prolongé  
23 lors de l'entretien entre Paul et Claire.

24 (d) Le quatrième couplage que nous avons pu mettre en évidence concerne les  
25 séquences dans lesquelles les tuteurs endossaient effectivement leur fonction de tuteur. Le

1 couplage "tuteur / situation de conseil" était repérable principalement dans trois cas : lorsque  
2 le tuteur effectuait une analyse des situations qu'il avait observées ; lorsqu'il transmettait une  
3 (sa) culture professionnelle ; et lorsqu'il proposait son aide au stagiaire. Par exemple, nous  
4 avons repéré chez Louis, six types de séquences relevant du premier cas : "Inciter Simon à se  
5 focaliser sur un aspect particulier de la leçon", "Faire dire quelque chose à Simon",  
6 "Soumettre à Simon des informations ou des interprétations relatives à la leçon", "Insister sur  
7 un aspect particulièrement important", "Énoncer un principe", "Suggérer à Simon un autre  
8 mode de fonctionnement". Ce couplage est récurrent chez les quatre tuteurs étudiés. Lors de la  
9 première partie des entretiens, pendant laquelle ils procèdent à l'analyse de la leçon, ce  
10 couplage apparaît en alternance avec le deuxième ("professeur / situation de classe").

#### 11 Chez les stagiaires

12 L'analyse des préoccupations des stagiaires au cours des entretiens post-leçons a mis  
13 en évidence quatre types de couplages "micro-identité – micro-monde" : (a) le  
14 couplage "élève / situation de classe" ; (b) le couplage "étudiant / situation d'évaluation" ; (c)  
15 le couplage "professeur / établissement" ; (d) le couplage "stagiaire / situation de conseil".

16 (a) Au cours de séquences d'interactions, les stagiaires avaient typiquement « le  
17 sentiment d'avoir à répondre aux questions comme une élève » comme l'exprime Jeanne  
18 (stagiaire) après avoir été interrogée longuement à propos d'une situation en Natation.

19 (b) Plus souvent encore qu'élève, les stagiaires s'identifiaient à un étudiant en  
20 situation d'évaluation, dans deux cas de figure : lorsqu'ils étaient questionnés et cherchaient la  
21 réponse "juste" en puisant dans leurs souvenirs de cours ; ou quand ils évoquaient les  
22 épreuves orales du concours obtenu à l'issue de leur formation initiale (le CAPEPS). L'extrait  
23 d'autoconfrontation suivant illustre ces séquences typiques pendant lesquelles le stagiaire ne  
24 répondait pas spontanément à une question posée (ici Anne), mais se comportait comme une  
25 étudiante face à un examinateur :

1 C'est très, très déstabilisant... Tu vois là je me sens encore interrogée, là , je me trouve  
2 en situation d'étudiante... (...) Par exemple, l'échauffement, là j'ai l'impression peut-  
3 être,... D'être obligée d'aller chercher dans mes cours ou dans ce que j'ai appris...

4 Ces deux couplages apparaissent de manière relativement constantes chez deux des  
5 quatre stagiaires et épisodiques dans la première partie de l'entretien chez les deux autres.

6 (c) Le stagiaire s'engageait dans un "dialogue entre collègues d'un même  
7 établissement", en particulier lorsqu'il s'agissait de faire référence à la vie de l'établissement et  
8 à son fonctionnement général. D'autres thèmes étaient également abordés sous la forme de  
9 séquences de dialogue professionnel entre pairs et non plus dans le cadre d'une interaction  
10 asymétrique tuteur-stagiaire. A propos d'une séquence de ce type, Simon a déclaré en  
11 autoconfrontation : « ça fait du bien de discuter d'égal à égal avec d'autres personnes que les  
12 stagiaires de l'IUFM<sup>3</sup> »... Symétrique du couplage "professeur / établissement" des tuteurs, il  
13 est fréquent dans la dernière partie de l'entretien.

14 (d) Enfin, la dernière forme typique d'interaction, du point de vue des stagiaires,  
15 apparaissait lorsqu'ils se plaçaient, en tant qu'enseignants novices, en situation de formation et  
16 d'analyse de leur leçon, en exploitant l'aide réflexive fournie par le tuteur. Outre les moments  
17 où ils écoutaient attentivement (en prenant parfois des notes) les analyses de leur tuteur  
18 concernant leur leçon, nous avons pu identifier trois catégories de situations relevant de ce  
19 cas. La première concernait les situations dans lesquelles les stagiaires sollicitaient l'avis du  
20 tuteur ; la deuxième concernait les situations dans lesquelles les stagiaires cherchaient à  
21 comprendre précisément le « cadre de référence » du tuteur (C'est le cas de Jeanne, par  
22 exemple) ; la troisième concernait les situations dans lesquelles les stagiaires « refusaient » la  
23 discussion contradictoire en se référant aux compétences spécifiques des tuteurs pour ne pas

1 « le déstabiliser » (Claire). Ce couplage est le plus constant chez les quatre stagiaires, surtout  
2 dans la première partie des entretiens.

3

#### 4 Discordances dans la dynamique de l'interaction et dysfonctionnements dans la relation

5 La mise en relation des préoccupations des tuteurs et stagiaires au cours de leurs  
6 interactions fait apparaître, d'une part des discordances entre ces préoccupations, et d'autre  
7 part, des dysfonctionnements de la relation tuteur-stagiaire, liés pour la plupart, à un manque  
8 d'authenticité des protagonistes dans leur engagement dans l'interaction.

9

#### 10 Discordances dans la dynamique de l'interaction

11 Du fait de la diversité des préoccupations des protagonistes, et de leurs  
12 transformations, la dynamique de l'interaction tuteur-stagiaire est fluctuante au cours des  
13 entretiens post-leçons. A de nombreux moments, les préoccupations étaient concordantes ; à  
14 d'autres moments en revanche, des discordances étaient manifestes. L'exemple suivant  
15 concerne un moment de l'entretien entre Paul (tuteur) et Claire (stagiaire). La discussion  
16 portait sur le cycle de "Gymnastique" que Claire menait à un autre moment de la semaine  
17 avec la même classe, observée à ce moment en "Volley". Claire, évoquant ses difficultés à  
18 motiver les élèves en Gymnastique, et face aux réponses d'ordre général apportées par Paul, a  
19 précisé : « je n'arrive pas à voir en gymnastique comment tu arrives à varier... ». Paul est alors  
20 resté à un niveau très général. Le tableau ci-dessous met en parallèle les extraits  
21 d'autoconfrontations de Paul et Claire relatifs à ce moment de l'entretien :

22

- Insérer Tableau 1 -

23

24

25

Cette séquence illustre une partie des décalages de préoccupations et de couplages  
apparus lors des entretiens. Fréquemment le stagiaire évoquait ses manques et « lançait des  
perches » au tuteur pour lui demander de l'aide. Celui-ci ne répondait pas toujours à cette

1 demande et énonçait quelques généralités avant de changer de sujet. Dans l'exemple  
2 précédent, les autoconfrontations de chaque acteur nous renseignent sur leurs préoccupations,  
3 discordantes à ce moment : Paul, estimant que Claire « en avait assez », se dissuade d'apporter  
4 une explication supplémentaire ; et Claire, n'osant pas insister et laissant Paul « mener sa  
5 barque » (expression qu'elle employa plusieurs fois dans l'autoconfrontation), en éprouvait de  
6 la frustration et de l'inquiétude dans la perspective des séances à venir.

7

### 8 Les dysfonctionnements dans la relation

9 Nous considérons qu'il y a dysfonctionnement lorsque la relation perd en sincérité  
10 et/ou lorsqu'en autoconfrontation, l'un ou l'autre acteur montre son insatisfaction. Plusieurs  
11 dysfonctionnements ont été mis en évidence au cours des entretiens étudiés, qui étaient pour  
12 la plupart l'expression d'un manque d'authenticité dans la relation, c'est à dire d'un abandon  
13 provisoire de sincérité dans les propos. Ces dysfonctionnements se traduisaient  
14 principalement de trois manières : (a) par la neutralité des propos et l'euphémisation de la  
15 critique ; (b) par le souci des tuteurs de toujours préserver la face ; et (c) par les non-dits des  
16 stagiaires.

17 (a) Les quatre tuteurs étudiés ont eu tendance à minimiser les critiques et à être de  
18 plus en plus neutres vis à vis de la leçon conduite par le stagiaire à mesure que l'entretien  
19 avançait. De même, les sujets qu'ils initiaient avaient pour but de progressivement  
20 « dédramatiser » la situation. Cela se traduisait par des précautions importantes qui  
21 atténuèrent la critique sur des sujets qu'ils jugeaient importants.

22

23 (b) Les tuteurs n'acceptaient parfois pas d'admettre leur méconnaissance d'un sujet  
24 abordé par le stagiaire. Le cas présenté ci-dessous (Tableau 2) est révélateur du souci de Paul  
25 (tuteur) de préserver la face dans une telle situation. Pendant l'entretien, Claire (stagiaire) a

1 proposé à Paul une situation ludique en relation avec les propos qu'il venait de tenir dans  
2 l'espoir d'avoir son avis : « J'ai regardé ouais, il y avait la "balle brûlante"... C'est sympa aussi  
3 ça !... ». Paul a parlé alors totalement d'autre chose évoquant le fait que les élèves « aiment  
4 bien aussi avoir un ballon chacun,... ». Le tableau ci-dessous met en parallèle les  
5 autoconfrontations de Paul et Claire relatifs à ce moment de l'entretien :

6 - Insérer Tableau 2 -

7 Cet exemple n'est pas unique, au cours des entretiens où les non-dits de la part des  
8 tuteurs étaient nombreux.

9

10 (c) Les non-dits des stagiaires. Lors des entretiens, les stagiaires n'exprimaient pas  
11 toujours explicitement leur point de vue. Ils sollicitaient souvent des réponses précises de la  
12 part du tuteur, mais ne formulaient que très rarement les questions de manière explicite.

13

#### 14 **Discussion et conclusion**

15 Les résultats, mettent en évidence, dans l'activité de chacun des acteurs, plusieurs  
16 types de couplages entre "micro-identités" et "micro-mondes". Cette pluralité "identitaire" des  
17 tuteurs et des stagiaires n'est pas sans influencer les interactions dans la situation d'entretien  
18 "post-leçon"<sup>4</sup>.

19 L'analyse du point de vue des tuteurs, révèle la similitude avec laquelle ils  
20 interagissent avec les stagiaires et avec leurs élèves. N'étant pas ou peu formés à la fonction  
21 de tuteur, ils agissent en tant que tuteurs en s'appuyant essentiellement sur de leur expérience  
22 professionnelle et leur compétence à enseigner l'EPS, ou, le cas échéant, sur leur expérience  
23 de membre de jury de concours de recrutement. L'engagement des stagiaires, qui agissent  
24 parfois "en tant qu'élèves" ne font que renforcer la modalité d'interaction "professeur / élève".

24

<sup>4</sup> Dans cette partie, nous ne faisons pas référence à tous les couplages, mais nous mettons en avant les éléments qui nous paraissent les plus à même d'enrichir une discussion relative au conseil pédagogique dans un souci de transformation des pratiques



1 Ces résultats confirment les analyses de Dunne & Bennet (1997) et de Durand (2000), qui  
2 décrivent « des conseillers pédagogiques qui raisonnent comme des enseignants » (Durand,  
3 2000). Pour les tuteurs, il n'y a pas de différences majeures entre leur manière d'enseigner et la  
4 façon dont ils envisagent leur rôle de tuteur. Ceci peut, comme le souligne Durand (p.13),  
5 « résulter de la conviction (qu'ont ces enseignants) que l'apprentissage des élèves est de même  
6 nature que l'apprentissage que doit réaliser le stagiaire, et donc que l'aide à apporter est la  
7 même ». Durand (2000) estime à ce titre que « l'acceptation de la fonction de conseiller  
8 pédagogique implique de se hisser à une autre posture, de sortir de "soi-même" ». Cela  
9 implique, selon lui, la construction d'une autre identité professionnelle.

10 Pas encore totalement enseignants, plus tout à fait étudiants (depuis la réussite au  
11 concours du CAPEPS) et plus élèves depuis quelques années seulement, les stagiaires  
12 éprouvent des difficultés à se situer en tant qu'enseignants stagiaires. Ils abordent les leçons  
13 essentiellement munis de deux types de compétences: d'une part, celles acquises pendant  
14 leurs années de scolarité ("le métier d'élève" et les références plus ou moins explicites à des  
15 événements marquants de leur vie d'élève en EPS) ; d'autre part, celles acquises pendant au  
16 moins quatre ans de formation initiale universitaire. La difficulté d'abandonner ces identités  
17 (élève et étudiante) est renforcée par l'attitude des tuteurs et leurs manières de les questionner.

18 L'expression d'un manque de franchise (Lemma, 1993) dans les interactions tuteur-  
19 stagiaire se traduit par : une « escalade de la neutralité » (Brouillet & Deaudelin, 1994), « des  
20 postures d'énonciation et des précautions oratoires » qui relèvent des stratégies de  
21 « préservation de la face » pour le tuteur (Durand, 2000), et de courtoisie et/ou respect pour le  
22 stagiaire. Si l'on peut penser que certains manques de franchise contribuent à la pérennité de  
23 la relation et à terme garantissent une certaine efficacité, de nombreux non-dits gagneraient  
24 sans doute à être exprimés.

25

1            Selon Lahire (1998, p. 35), « dès lors qu'un acteur a été placé, simultanément ou  
2    successivement, au sein d'une pluralité de mondes sociaux non homogènes, et parfois même  
3    contradictoires, ou au sein d'univers sociaux relativement cohérents mais présentant, sur  
4    certains aspects, des contradictions, alors on a affaire à un acteur au stock de schèmes  
5    d'actions ou d'habitudes non homogène, non unifié et aux pratiques conséquemment  
6    hétérogènes (et même contradictoires), variant selon le contexte social dans lequel il sera  
7    amené à évoluer ».

8            Ces pratiques hétérogènes (voire contradictoires) apparaissent dans les résultats de  
9    notre recherche. Nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de paradoxes et de  
10   dilemmes dont l'analyse peut contribuer à améliorer les interactions tuteur-stagiaire.

11            - le paradoxe de la connaissance de la situation (pour le stagiaire)

12            Les enseignants novices sont les seuls néo-professionnels à avoir un degré aussi  
13   élevé de familiarité avec la situation dans laquelle ils vont travailler. Le paradoxe réside dans  
14   le fait que bien connaître la situation constitue plus une difficulté qu'un avantage. Il y a donc  
15   nécessité pour les stagiaires à dépasser leurs connaissances issues de leur passé d'élèves afin  
16   d'accéder à « une culture professionnelle et à des connaissances authentiques d'enseignant »  
17   (Durand, 2000).

18            - Le paradoxe de la similitude de la situation (pour le tuteur)

19            Ce paradoxe est de même nature que le précédent, où la familiarité avec la situation  
20   contribue à la rendre plus difficile, compte tenu de la similitude entre la situation  
21   d'enseignement et celle de formateur.

22

23            Les dilemmes de la situation

24            Chaliès et Durand (2000) décrivent trois dilemmes qui, selon les auteurs, sont à  
25   l'origine du « caractère problématique » du conseil pédagogique : "Aider ou évaluer",

1 "Transmettre ou faire réfléchir" et "Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner". Nos  
2 résultats permettent d'identifier d'autres dilemmes concernant les tuteurs et les stagiaires.

3 Pour les tuteurs :

4 - Critiquer ou ménager le stagiaire

5 L'alternance entre la critique et l'euphémisation de cette critique participe de ce  
6 dilemme. Les tuteurs souhaitent effectuer une analyse critique de la leçon, mais dans le même  
7 temps, il sont attachés au maintien de la qualité de la relation et de l'état émotionnel des  
8 stagiaires.

9 - Former à court terme ou former à long terme

10 En permanence, les quatre tuteurs sont partagés entre apporter une aide immédiate  
11 aux stagiaires pour les aider à résoudre leurs problèmes urgents, et les former vraiment au  
12 métier d'enseignant d'EPS en leur faisant acquérir des compétences professionnelles.

13

14 Pour les stagiaires :

15 - Faire confiance ou s'imposer

16 Ce dilemme est constant chez les quatre stagiaires. Cependant, nous pouvons noter  
17 une évolution importante dans le temps. Si en début d'entretien, la confiance envers le tuteur  
18 est quasi totale (Claire dit vouloir « le laisser mener sa barque »), la fin de l'entretien laisse  
19 apparaître des velléités pour s'imposer.

20 - Subvenir aux besoins immédiats ou se former

21 Ce dilemme est le correspondant de celui des tuteurs concernant le terme de la  
22 formation. La préoccupation immédiate des quatre stagiaires est de pouvoir construire la leçon  
23 suivante. Ils sont en permanence tournés vers l'urgence de leur situation. Néanmoins, leur  
24 engagement est de façon contradictoire tourné aussi vers la formation générale au métier  
25 d'enseignant d'EPS.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41

Une véritable formation des tuteurs est nécessaire pour qu'ils puissent transmettre la compétence à "savoir analyser" (Altet, 1994 p. 220), qui permettra à l'enseignant débutant, après un temps de développement permis par son expérience professionnelle, de devenir un "praticien professionnel". Mais, "savoir analyser" nécessite de la lucidité et une certaine volonté. Selon Perrenoud (1996), « dans les métiers humains, loin d'un luxe personnel, la lucidité est une compétence professionnelle ». Il fait en outre référence au "vouloir analyser", disposition à la lucidité qui pousse « au bon moment à mobiliser ses outils ». Il ne s'agit pas de prescrire, mais bien de permettre aux stagiaires de construire leur autonomie.

## **Références**

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'Université dans le cadre de partenariats. In D. Raymond, & Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 155-174). Bruxelles : De Boek Université.
- Bey, T.M., & Holmes, C.T. (1992). *Mentoring : Contemporary principles and issues*. Reston, VA : Association of Teacher Educators.
- Blake, D., Hamley, V., Jennings, M., & Lloyd, M. (1996). Change in teacher education : Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 19-34.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Brouillet, M., & Deaudelin, C. (1994) Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Clifford, E.F., & Green, V.P. (1996). The mentor-protégé relationship as a factor in preservice teacher education : A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.
- Cole, A. (1992). Being an associate teacher : A feather in one's cap. *Education Canada*, 32(3), 40-48.

- 1  
2 Daele, J.M., & Carlier, G. (1998). Intervention sur l'ajustement du projet de formation  
3 professionnelle des étudiants en EP par entretien d'explicitation. Actes du  
4 colloque « *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine* ». Louvain la  
5 Neuve, cd rom.  
6  
7 Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school based training. *British*  
8 *Educational Research Journal*, 23(2), 225-235.  
9  
10 Durand, M. (1999). Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach.  
11 *AIESEP Newsletter*, 61, 2-10.  
12  
13 Durand, M. (2000). *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en*  
14 *formation initiale des professeurs*. Communication au Colloque de l'ACFAS. Montréal.  
15  
16 Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Editions Revue EPS.  
17  
18 Durand, M., Chaliès, S. (2001). *Le conseil pédagogique : partage d'expérience et*  
19 *transmission culturelle*. Communication au colloque de Clermont-Ferrand (Février).  
20  
21 Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des*  
22 *Sciences de l'Education*, 28(1), 83-104.  
23  
24 Fairbanks, C.M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning  
25 to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102-112.  
26  
27 Feiman-Nemser, S., & Parker, M.B. (1990). Making subject matter part of the conversation in  
28 learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 32-43.  
29  
30 Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). L'action des professeurs lors de la  
31 genèse et la régulation des conflits en classe. Une étude de cas au cours d'une leçon  
32 d'EPS en collège. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.  
33  
34 Franke, A., & Dahlgren, L.O. (1996). Conceptions of mentoring : An empirical study of  
35 conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and*  
36 *Teacher Education*, 12(6), 627-641.  
37  
38 Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education Physique comme  
39 action située : propositions pour une anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-97.  
40  
41 Hardy, C.A. (1999). Preservice teacher's perceptions of learning to teach in a predominantly  
42 school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18,  
43 175-198.  
44  
45 Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.  
46  
47 Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.  
48  
49 Leblanc, S., Durand, M., Saury, J., & Theureau, J. (2001). Knowledge construction during  
50 multimedia user's action. *Computers and Education*, 36, 59-82.

- 1  
2 Lemma, P. (1993). The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and*  
3 *Supervision*, 8(4), 329-342.  
4
- 5 Martin, D. (1994). Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la Recherche en*  
6 *Education*, 1(2), 253-286.  
7
- 8 Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. Mc  
9 Intyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring : Perspectives on school based*  
10 *teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.  
11
- 12 Odell, S.J., & Ferraro, D.P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of*  
13 *Teacher Education*, 43, 200-204.  
14
- 15 Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment : opportunities and  
16 challenges. *Journal of Teacher Education*, 52 (3), 233,243.  
17
- 18 Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des  
19 pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud  
20 (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles*  
21 *compétences ?* (pp. 77-96). Bruxelles : De Boeck Univesité.  
22
- 23 Puk, T.G., & Haines, J.M. (1999). Are schools prepared to allow beginning teachers to  
24 reconceptualize instruction ? *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 541-553.  
25
- 26 Ralph, E.G. (1991) Aboriginal student teacher in the extended practicum : contextual  
27 supervision. *Teaching and Teacher education*, 4 (1), 113-121.  
28
- 29 Resnick, L.B., Levine, J.M., & Teasley, S.D. (Eds.) (1991). *Perspectives on socially shared*  
30 *cognition*. Washington, DC : American Psychological Association.  
31
- 32 Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants  
33 débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de*  
34 *l'Education*, 5, 111-123.  
35
- 36 Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants :  
37 études lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Sciences et*  
38 *Motricité*, 42, 47-58.  
39
- 40 Rikard, G.L, & Knight, S.M. (1997). Obstacles to professional development : Interns' desire  
41 to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*,  
42 16(4), 440-453.  
43
- 44 Stanulis, R.N. (1995). Classroom teachers as mentors : Possibilities for participation in a  
45 professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-  
46 344.

- 1  
2 Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge : Cambridge University Press.  
3  
4 Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie*  
5 *cognitive située*. Berne : Peter Lang.  
6  
7 Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In : J.M. Barbier  
8 (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action*. (pp. 171-211). Paris : PUF.  
9  
10 Theureau, J., Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.  
11  
12 Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.  
13  
14 Varela, F.J. (1996). *Quels savoirs pour l'éthique ? action, sagesse et cognition*. Paris :  
15 Editions la découverte.  
16  
17 Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.  
18  
19 Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche –  
20 formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et  
21 enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.  
22  
23 Zeichner, K.M. (1990). Changing directions in the practicum : Looking ahead to the 1990s.  
24 *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.  
25  
26

1 Tableau 1 : Extrait des autoconfrontations de Paul et Claire, un exemple de discordance dans  
 2 la dynamique de l'interaction  
 3

Autoconfrontation de Paul (tuteur)	Autoconfrontation de Claire (stagiaire)
<p><u>Tuteur</u> : Non, j'ai pas voulu en rajouter...</p> <p><u>Chercheur</u> : Quand elle dit ça là, heu... Tu ne penses pas qu'elle a envie d'une réponse tout de suite ?...</p> <p><u>Tuteur</u> : Là (...) je sentais qu'il y avait un ras le bol, j'ai pas voulu en rajouter quoi... (...) Je pense qu'il y a un temps... (...) il y aura un autre temps pour parler de la gym quoi... c'est suffisant, une heure de discussion c'est suffisant.</p>	<p><u>Stagiaire</u> : Tu vois... Tu vois je lui pose quand même, je suis quand même assez claire hein sur ma demande (...) Je n'ose pas... Je lui lance des perches, maintenant si lui ne veut pas me donner de solutions toutes faites, c'est que c'est fondé et puis c'est pas... Je me dis que j'ai du boulot quoi... (...) je suis peut-être trop timide (...) mais ça me gêne de lui demander.</p>

4  
 5



1 Tableau 2 : Extrait des autoconfrontations de Paul et Claire, un exemple de préservation de la  
 2 face du tuteur:  
 3

Autoconfrontation de Paul (tuteur)	Autoconfrontation de Claire (stagiaire)
<u>Chercheur</u> : Là, elle t'a tendu une perche un petit peu là quand même ?	<u>Stagiaire</u> : Tu vois, là, je lance une situation précise : « la balle brûlante », eh bien, il me répond encore par des généralités, mais alors c'était précis quoi comme situation...
<u>Tuteur</u> : oui, mais moi, je ne sais pas ce que c'est la « balle brûlante » (rire)	<u>Chercheur</u> : T'avais envie de son point de vue sur la « balle brûlante », est-ce que...
<u>Chercheur</u> : pourquoi tu ne lui dis pas ?	<u>Stagiaire</u> : Oui, oui,... Et je propose quelque chose de collectif, (...) C'est assez intéressant pour une évaluation diagnostique, et lui, il ne me répond par :
<u>Tuteur</u> : hein ?... Je ne sais pas pourquoi... Peut-être... Elle ne m'a pas explicité le truc assez vite quoi... (...)	« ils aiment bien avoir un ballon chacun en début de séance »...
<u>Chercheur</u> : Manifestement elle avait envie de ton opinion là-dessus...	
<u>Tuteur</u> : oui... Mais je sens que tu vois là...	
Dans la discussion là, il n'y a plus de trame...	

4

5