



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE présenté par :

Emmanuelle BESSET-FERREIRA

soutenu le : **9 novembre 2018**

pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, de la Formation

Discipline : Pratique de l'Ingénierie de Formation

Option : Public en Situation de Vulnérabilité

**L'accompagnement des enseignants
stagiaires par les formateurs novices lors
des entretiens post-visites**

Mémoire dirigé par :

I. RENAUD : Chargée d'étude M1 MEEF PIF.
ESPE CVL ORLEANS

JURY :

N. MAGNERON : Présidente du jury. MCF
ESPE CVL ORLEANS

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail et tout particulièrement ...

Madame J. Renaud, chargée d'étude M1 MEEF PIF, pour avoir accepté de diriger la présente recherche, pour sa patience respectueuse, son soutien, ses encouragements et son expertise,

Madame A-L. Doyen, Maître de Conférences en Psychologie, pour la bienveillance de son accompagnement tout au long de la formation,

Les Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs pour avoir accepté de donner de leur temps en participant aux différents entretiens,

Mes camarades de promotion 2016-2017 de deuxième année de Master MEEF, mention Pratique et Ingénierie de Formation, plus particulièrement les « deux Valérie », que j'ai eu plaisir à connaître et que je remercie pour leur soutien dans les étapes de cette formation,

Mon mari pour sa confiance, sa disponibilité et son aide technique apaisante.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
1. PROBLEMATIQUE PRATIQUE	7
1.1. Le métier de Professeur des Ecoles Maitres Formateur : des savoir-faire spécifiques?	7
1.2. Un dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat.....	10
2. PROBLEMATIQUE THEORIQUE	14
2.1. Postures et conceptions du PEMF dans le cadre de l'entretien.....	14
A. L'entretien : une situation dialogique d'accompagnement par tutorat.....	14
B. L'entretien dans le cadre de l'analyse du travail	15
C. Les postures et les gestes professionnels	19
D. Les logiques d'arrière-plan, sources de dilemmes.....	22
2.2. PEMF: une identité professionnelle en construction.....	23
A. L'identité personnelle	23
B. L'identité sociale.....	24
C. Une perturbation potentielle des processus identitaires.....	24
2.3. Synthèse de la problématique.....	28
3. LA METHODE	31
3.1. Le choix de la population.....	31
3.2. Le déroulement de l'étude	31
3.3. Le choix des outils pour le recueil et l'analyse des données	32
A. Le choix de l'outil pour l'analyse.....	32
B. L'étude de l'activité du PEMF.....	33
C. Les catégories d'analyse.....	35
4. ANALYSE DES RESULTATS	37
4.1. Analyse de l'activité de PG	37
A. Lors du premier entretien	37
B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie.....	41
C. Les bulletins de visite	42
4.2. Analyse de l'activité de GF.....	44
A. Lors du premier entretien	44
B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie.....	48
C. Les bulletins de visite	50
4.3. Analyse de l'activité de PS	51
A. Lors du premier entretien	51
B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie.....	54
C. Les bulletins de visite	55
5. DISCUSSION ET PERSPECTIVES	57
5.1. Retour sur la problématique	57
5.2. Interprétation des résultats.....	57
A. Hypothèse 1.....	57
B. Hypothèse 2	62

C. Hypothèse 3	66
5.3. Discussion	68
5.4. Limites de l'étude	69
A. Un corpus restreint	69
B. Des entretiens semi-directifs	70
C. Une observation de pratiques déclarées	70
5.5. Perspectives	71
CONCLUSION	73
BIBLIOGRAPHIE.....	75
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	80
SOMMAIRE DES ANNEXES	81
ANNEXES	82

Introduction

L'entretien post-visite est devenu un temps personnalisé de formation, qui se veut transformateur de la pratique professionnelle. Le formateur est au cœur de cette situation de tutorat qui est souvent décrite et questionnée par les chercheurs et les formateurs eux-mêmes. Elle suppose pour le formateur de mobiliser des ressources adéquates en matière de formation d'adultes alors que l'expertise qu'on lui reconnaît en matière d'enseignement est loin de constituer une condition suffisante pour exercer ses missions d'accompagnement. Les enseignants qui occupent depuis peu un poste de Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF) n'ont pas eu de formation particulière, mais il est attendu d'eux qu'ils se forment de « *manière autonome en développant leur réflexion et leur liberté d'initiative*¹ » pour s'inscrire efficacement dans le dispositif de formation par tutorat, en développant les compétences attendues. Cette autonomie de questionnement et de formation laisse une grande place à l'initiative individuelle des PEMF.

L'objet de cette recherche consiste à mieux comprendre l'identité professionnelle des Professeurs Maîtres Formateurs (PEMF) novices dans le cadre du dispositif d'accompagnement par tutorat des Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES). Les éléments recueillis nous permettront de définir leur activité lorsqu'ils cherchent à accompagner les PES dans la construction de leur métier. Nous nous demanderons comment les formateurs-tuteurs parviennent à développer des postures d'accompagnement lors des entretiens post-visite et si l'introduction d'un support photographique dans leur pratique de suivi permet d'influencer leurs gestes professionnels et leurs représentations.

Nous nous appuierons sur une analyse de l'activité des PEMF novices organisée lors d'entretiens semi-directifs. Dans un premier temps, nous aborderons la problématique décrite dans le cadre du quotidien des PEMF et dans un cadre théorique. Nous définirons alors les concepts d'analyse de l'activité, de postures d'accompagnement et d'identité professionnelle de formateur. Dans un second temps,

¹ Circulaire DGEFP n°2011-26 du 15 novembre 2011.

<http://www.marche-public.fr/fpc/Circ-DGEFP-2011-26/Circulaire-DGEFP-2011-26.htm>

nous présenterons la démarche méthodologique de recueil de données basée sur le concept d'analyse de l'activité. La dernière partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus, ainsi qu'aux limites et perspectives de cette étude.

1. Problématique pratique

Professeur des Ecoles Maître formateur depuis une quinzaine d'années, j'observe régulièrement des enseignants débutants dans leur classe. Je mène avec eux des entretiens qui font suite à ces visites et qui sont prévus dans le cadre de leur formation. Je me souviens encore de mes premiers entretiens post-visites pour lesquels je n'avais reçu aucune formation, de mon inquiétude alors à bien conseiller, à répondre aux besoins des stagiaires tout en respectant le cadre institutionnel ; l'expérience de mes pairs, l'observation de leurs pratiques, les formations continues et mes lectures me permirent de progresser mais je reste toujours préoccupée par l'efficacité de ces temps de formation, limitée parfois par des contraintes de terrain.

Directrice d'école d'application depuis quelques années, je constate l'inquiétude des formateurs novices qui s'interrogent à leur tour sur la bonne façon de mener les entretiens et de répondre ainsi aux attendus de la formation pour mener à bien leurs missions d'accompagnement des professeurs d'école stagiaires (PES).

1.1. Le métier de Professeur des Ecoles Maître Formateur : des savoir-faire spécifiques ?

Tous les Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs (PEMF) ont une expérience commune de Professeurs des écoles. Ils ont obtenu de leur institution une certification : le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPMF). Cette expérience commune de professeur et l'obtention du CAFIPMF, les rendent apte, du point de vue de l'institution, à devenir des formateurs sur deux types de poste :

– Un poste de conseiller pédagogique (CP). Les CP travaillent auprès d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale au sein de l'équipe de circonscription et sont chargés du suivi des néo titulaires première et deuxième année dans le cadre de l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Ils proposent aussi des animations pédagogiques en formation continue.

– Un poste de Professeur des Écoles Maître Formateur. Les PEMF continuent à enseigner dans une classe, mais sont déchargés à 25 % à 33% de leur temps d'enseignement face aux élèves pour exercer des missions de formation. Ces PEMF sont notamment en charge du suivi des professeurs stagiaires depuis la rentrée 2010.

Leur action de conseil vise au développement professionnel. Il faut noter que la titularisation des stagiaires s'effectuera sur la base de leurs rapports de visite. Ils participent donc à l'évaluation des personnels. Ils interviennent aussi dans le cadre des stages d'accompagnement à l'entrée dans le métier et interviennent au sein de l'ESPE, en collaboration avec les Professeurs de l'ESPE.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons essentiellement au rôle de PEMF. Les savoirs spécifiques du PEMF sont donc validés par un certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF). L'obtention du CAFIPMF, jusqu'en 2015, nécessitait de réussir deux épreuves successivement : l'une d'admissibilité (évaluation de la pratique du PE en classe), et l'autre d'admission (présentation d'un mémoire et partie professionnelle). La partie professionnelle de l'épreuve consistait soit à mener une animation pédagogique face à un groupe d'enseignants, soit à mener une critique de leçon en se plaçant en situation de conseil face à un enseignant débutant. Le mémoire permettait au professeur d'école de démontrer sa capacité d'analyse professionnelle de sa propre pratique. L'attribution de ce certificat d'aptitude revenait à dire qu'un bon enseignant serait un bon formateur, glissement qui s'opérait sans formation de formateur. La préparation au CAFIPMF était essentiellement consacrée à la rédaction du mémoire ou à la préparation de l'épreuve d'admissibilité et très peu aux épreuves professionnelles correspondant aux activités principales du futur PEMF. De nombreux Maîtres Formateurs, ayant obtenu un poste récemment, sont issus de cette promotion. Ils étaient, jusqu'à leur prise de fonction, qualifiés de « CAFIPMF dormants » et participaient à la formation comme Maîtres d'Accueil Temporaire.

En 2015, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a souhaité réformer en profondeur la formation aux métiers du professorat et de l'éducation. *« Cette réforme nécessite la constitution d'un réseau dense d'enseignants et de personnels d'éducation formateurs. La création d'un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique dans le second degré et l'actualisation du CAFIPMF dans le premier degré ont pour objectif de développer les compétences des formateurs en académie tout en contribuant au rapprochement des cultures professionnelles des formateurs des deux degrés »*. Cette réforme implique un processus de certification qui est étalé sur deux ans :

-une admissibilité la première année, basée sur un entretien avec le jury à partir d'un dossier fourni par le candidat qui relate une expérience professionnelle significative relative au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²,

-une admission, l'année suivante, avec, la présentation d'un mémoire professionnel et le choix pour le candidat entre l'analyse d'une séance de classe d'un stagiaire ou la réalisation d'une action de formation.

Les épreuves d'admission impliquent un changement de positionnement du candidat qui doit se considérer, non plus comme un professeur des écoles analysant sa propre pratique, mais comme un formateur menant « *un travail de réflexion personnelle portant sur une problématique professionnelle d'accompagnement ou de formation* ». Pour favoriser ce processus, le candidat bénéficie de modules de formation inscrits sur le plan académique de formation. « *Il est associé à l'accompagnement d'un étudiant inscrit en master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », d'un fonctionnaire stagiaire, ou à l'animation d'action de formation, auprès d'un maître formateur référent ou d'un conseiller pédagogique référent. Il se forme progressivement en participant au travail collaboratif entre tuteurs et en accédant aux ressources et aux formations spécifiques proposées en académie, et le cas échéant par l'ESPE* ». La certification ainsi proposée, s'appuie donc à la fois sur le référentiel de compétences du Professeur des Ecoles² et sur le référentiel de compétences du formateur³ qui doit « *former à transmettre et à apprendre* ».

La circulaire DGEFP n°2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n°1), précise que *le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession définie par des normes, des règles, des valeurs pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative* ». Le PEMF est donc un enseignant expert qui développe progressivement des compétences de formateur, au cours de la période de préparation du CAFIPEMF

² Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 relatif aux enseignants du premier degré (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation) Arrêté du 1 juillet 2013 – J.O. du 18 juillet 2013 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

³ Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015 relatif aux formateurs de personnels enseignants et éducatifs (référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs) Arrêté du 20 juillet 2015 – J.O. du 21 juillet 2015 http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

mais plus durablement, tout au long de sa vie professionnelle. Les critères d'évaluation de l'analyse de pratique lors de l'épreuve d'admission sont d'ailleurs définis dans ce sens par l'Institution :

- Qualité de l'analyse de la séance
- Dialogue constructif
- Remarques hiérarchisées
- Conseils pertinents et opérationnels
- Pertinence des pistes de réflexion et du prolongement possible

Pour l'entretien du candidat- formateur avec le jury, d'autres critères sont attendus et évalués :

- Analyse distanciée de l'entretien avec le stagiaire
- Justification des choix opérés
- Ecoute, sens du dialogue et de la controverse professionnelle
- Reconstruction de l'entretien avec le stagiaire

Les enseignants qui occupent depuis peu un poste de PEMF n'ont pas eu de formation particulière, mais il est attendu d'eux aussi qu'ils se forment de « *manière autonome en développant leur réflexion et leur liberté d'initiative¹* » pour s'inscrire efficacement dans le dispositif de formation par tutorat, en développant les compétences attendues.

1.2. Un dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat

Dans une large majorité de pays occidentaux, le principe de formation des enseignants novices par l'alternance entre des séquences de formation à l'université et d'autres menées en établissements scolaires a été adopté. Les modalités de l'alternance visent l'apprentissage du métier et le développement professionnel des PES.

Ce dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat est usuellement structuré autour de deux activités fondamentales : la réalisation de la leçon par l'enseignant en formation sous l'observation du formateur de terrain suivi d'un entretien de conseil. La formation en alternance repose donc sur l'idée que le métier s'apprend dans des échanges entre l'expérience d'une activité professionnelle et des situations

qui permettent d'analyser cette activité. Se former amène ainsi à faire un pas de côté par rapport à l'expérience pour la réfléchir et mieux y retourner.

L'encadrement des enseignants débutants sur leur lieu de stage est donc une modalité de formation spécifique qui consiste à « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire* » du professionnel « *à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins¹* ». Les missions des PEMF consistent alors à favoriser le processus de professionnalisation du PES. Il s'agit de contribuer à l'insertion professionnelle du PES, ce qui suppose de mobiliser des connaissances et des compétences adéquates en matière de formation pour adultes.

Pour cela, le référentiel de compétences de juillet 2015³ précise que le PEMF doit :

➤ **Accompagner l'individu et le collectif**

- Accompagner les individus et les équipes dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.
- Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.
- Suivre avec attention les expérimentations et les innovations mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.
- Aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

➤ **Observer-Analyser -Évaluer**

- Observer et analyser des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.
- S'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.

Le PEMF doit donc mettre en œuvre des compétences d'observation et d'analyse tout en développant des capacités et des attitudes susceptibles de permettre un « *dialogue constructif* » favorisant une relation de confiance, dans le but de

développer le « *pouvoir d'agir* » et l'engagement du PES dans son projet d'enseignement et de formation. Nous proposons de schématiser l'articulation des différentes compétences en jeu dans la Figure 1 :

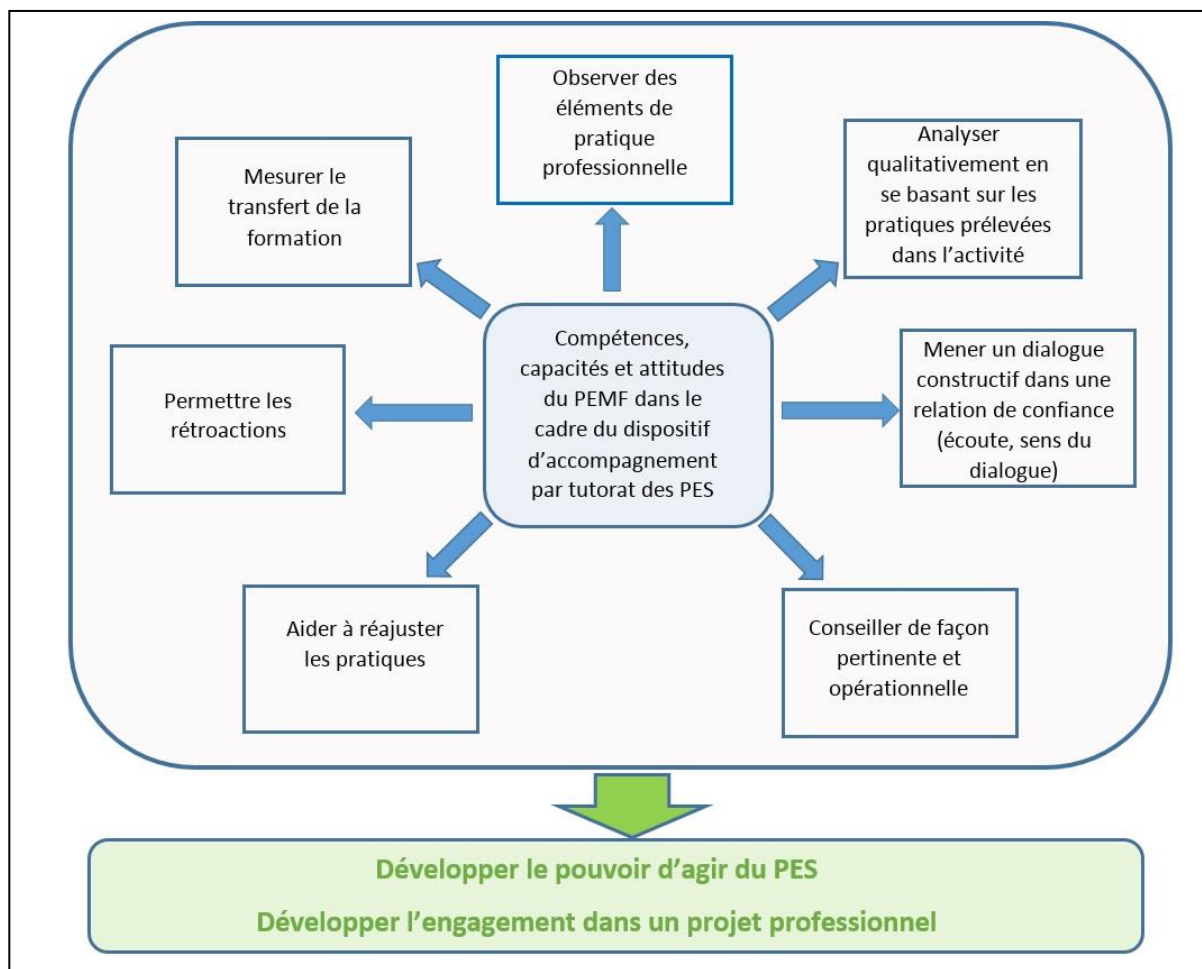


Figure 1 : Le référentiel de compétences du PEMF dans le dispositif d'accompagnement par tutorat.

L'ensemble des compétences en jeu interagit étroitement pour permettre la professionnalisation du PES. Il s'agit donc pour les PEMF de permettre une part du développement professionnel du PES (le « *pouvoir d'agir* ») par le « *dialogue constructif* ». L'entretien n'est pas seulement un moyen d'améliorer la séance mais un but pour apprendre à analyser sa pratique. Cette analyse de la pratique se base sur ce que les PEMF, enseignants-experts, ont observé et analysé. Comment les PEMF et en particulier les PEMF novices comprennent-ils la notion de « *dialogue constructif* » ? Comment permettent-ils le développement du « *pouvoir d'agir* » des

PES ? Comment construisent-ils leur posture par rapport à ce qu'ils supposent des attentes de l'Institution, à leurs propres représentations et à partir des retours explicites ou implicites que peuvent leur adresser les PES ? Comment, dans le cadre de l'accompagnement par tutorat, leur identité de formateur se construit-elle ? Nous tenterons d'aborder certaines de ces questions dans ce mémoire, de manière à mieux comprendre l'activité du PEMF novice dans le cadre de l'entretien d'accompagnement.

2. Problématique théorique

La formation des PES s'appuie donc sur un dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat. Le formateur, PEMF-tuteur, doit parvenir à favoriser le processus de professionnalisation des PES dans le cadre de l'entretien d'accompagnement mis en œuvre.

2.1. Postures et conceptions du PEMF dans le cadre de l'entretien

A. L'entretien : une situation dialogique d'accompagnement par tutorat

Ce terme d'« accompagnement » a envahi le champ de la formation des adultes en se substituant à la notion plus ancienne d'« aide ». Dans le cadre de la formation par alternance des enseignants, la notion d'accompagnement reste très discutée et de nombreuses définitions sont proposées, témoignant d'un concept aux réalités multiples.

Paul (2003), chargée d'enseignement à l'Université de Nantes, indique que « *l'accompagnement est un concept non stabilisé dont les pratiques s'inventent avec chaque personne* ». Pour elle, accompagner signifie tout à la fois guider (orienter, conseiller), escorter (aider, protéger) et conduire (diriger, initier, enseigner). Le formateur est en équilibre entre ces trois attitudes. Il doit en permanence s'ajuster à la personne pour prendre en compte ses besoins de manière à faciliter les apprentissages en garantissant un climat de confiance.

Selon Dubet (1997), « *les protagonistes ne sont pas des pairs mais ils appartiennent à la même communauté enseignante, où l'on est assez semblable pour pouvoir se parler et assez différent pour avoir quelque chose à se dire.* » L'entretien crée donc un « *temps d'interaction verbale inégale* » selon Y. Mercier-Brunel et D. Bucheton et al. (2015) mais qui doit malgré tout tendre vers « *une relation symétrique* » selon Maela Paul (2003).

Si le formateur a connaissance des objectifs de formation, il n'a souvent que peu connaissance des modalités d'entretien et des postures à mettre en œuvre pour les atteindre. L'Institution précise que l'entretien est un « *dialogue constructif* » mais elle n'a pas réellement d'attentes explicites en matière de pratiques d'entretien vis-à-vis des PEMF. Riche seulement de l'expérience d'entretien vécue lors de l'épreuve d'admission et bien qu'enseignant-expert, le PEMF peut se retrouver face à des

incertitudes, des questionnements et des difficultés pratiques qui ne lui permettent pas de se revendiquer aisément comme formateur-expert capable de développer le « *pouvoir d'agir* » du PES, comme le stipule le référentiel de compétences du PEMF.

Alain Becue (2015) précise que les formateurs doivent s'appuyer sur des postures de médiation collaborative et de dynamique de problématisation, postures parfois éloignées de leurs habitudes d'enseignants. Y. Mercier-Brunel, D. Bucheton et al. s'intéressent à l'efficacité de ce temps d'entretien qui, lorsqu'il est réussi, s'appuie sur une « *véritable coopération (langagière, cognitive, professionnelle) entre des interlocuteurs, pour avancer ensemble dans la compréhension et la résolution de problèmes identifiés* ». Ils définissent alors l'acte de coopérer comme l'acte d'agir conjointement avec quelqu'un en vue de concourir à une action commune. Si la collaboration se centre sur le processus, il y a dans l'idée de coopération, la perspective que soit aussi partagé le produit de l'action. Il s'agit donc d'inscrire les médiations dans une dynamique de problématisation coopérative. Comment les formateurs, et en particulier les formateurs novices construisent-ils cet accompagnement ? Comment parviennent-ils à « avancer avec » à partir de leurs observations et de leurs analyses d'enseignants-experts ?

B. L'entretien dans le cadre de l'analyse du travail

Lorsque le formateur observe la séance d'un débutant, il doit « *observer les éléments de la pratique professionnelle* » pour en effectuer une « *analyse qualitative*³ ». Généralement, le formateur prend des notes qui lui permettent de décrire les faits observés le plus précisément possible. Il s'appuie ensuite sur cette prise de notes pour engager l'analyse au cours de l'entretien. Le formateur prend alors souvent le risque d'interpréter les éléments observés. D. Faïta et B. Maggy (2007) indiquent que le formateur doit effectivement s'appuyer sur une « *culture de l'observation fine* » mais que cette dernière doit permettre « *un travail de mise en mots par les formés de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs* ».

Des recherches récentes issues de l'analyse de l'activité alimentent la réflexion et soulignent l'importance d'un accompagnement centré sur l'activité réelle du PES, au service d'une situation de tutorat basée sur la compréhension de la

dynamique de l'activité. C'est ce cadre théorique de l'activité que nous retiendrons pour explorer les caractéristiques de l'activité des PEMF novices à travers la façon dont ils accompagnent les PES lors des entretiens post-visites.

Plusieurs approches abordent ce courant de l'analyse de l'activité dont la clinique de l'activité, la didactique professionnelle et le cours d'action. Ces approches :

- s'appuient sur la distinction travail prescrit vs travail réel,
- présupposent qu'on apprend principalement en agissant et en conceptualisant ou en élaborant langagièrement son travail,
- font une distinction entre la tâche et l'activité. La tâche correspond à l'ensemble des buts et procédures prescrites, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail. A une tâche correspond des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un mode de travail.

L'activité correspond aux processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, à ses résultats et à l'activité mentale nécessaire pour les obtenir. Le schéma présenté en Figure 2 illustre le conflit de logiques qui s'opère alors chez le professionnel.

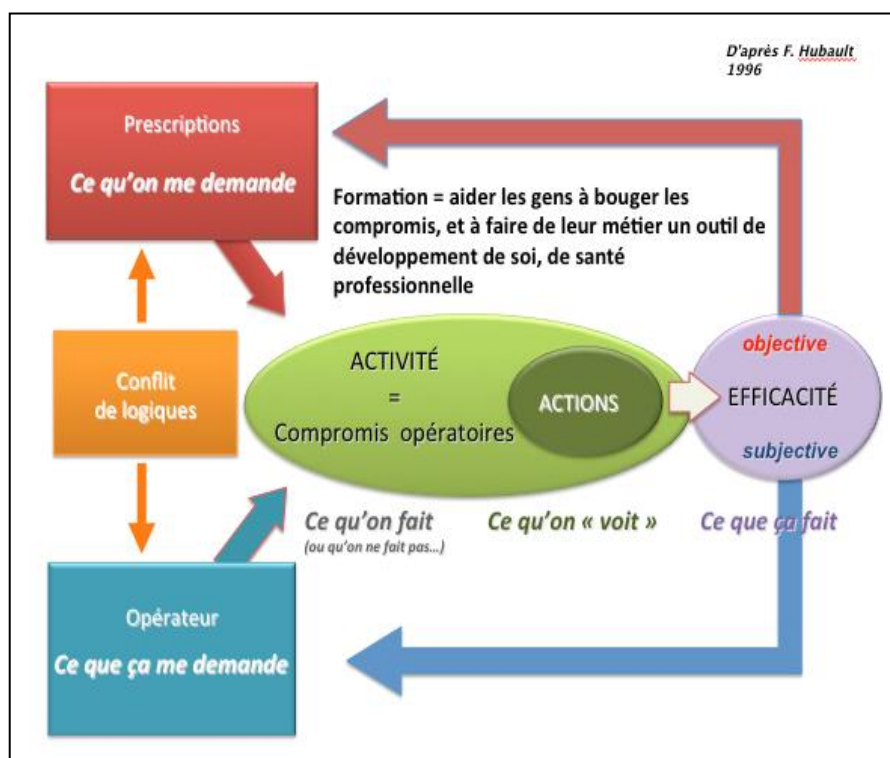


Figure 2 : L'activité, résultat de compromis opératoires (F. Hubault, 1996).

Tout professionnel qui travaille est donc en tension entre deux logiques :

- La logique du prescripteur : ce qu'on lui demande de faire,
- La logique de l'opérateur : ce que ça lui demande pour le faire, ce qu'il pense utile de faire, ses valeurs, ses conceptions du travail bien fait.

Travailler c'est donc à chaque instant, faire des compromis provisoires entre ces deux logiques, pour pouvoir continuer à agir, mais aussi tenter de faire ce que le métier ne parvient pas encore à faire.

La didactique professionnelle envisage l'analyse du travail comme un moyen de construire les situations de formation en tenant compte des situations de travail et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation des compétences. Etre compétent, selon P. Pastré (1999), c'est « *savoir comprendre et analyser ce que l'on fait* ». C'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité qui, en décontextualisant les savoir-faire, rendent la compétence adaptable et transférable à d'autres situations.

L'acteur est confronté à la complexité (la situation est une totalité dynamique insécable), à l'incertitude (il y a une dimension non programmable dans la situation), à l'interactivité (l'acteur transforme la situation autant qu'il est transformé par elle). Et surtout, l'acteur peut apprendre de la situation.

Le concept de schème désigne alors une forme d'organisation de l'activité. Il s'agit d'une « *organisation invariante de l'activité qui permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation* » (P. Pastré, 2002). En s'intéressant aux schèmes, l'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques les plus déterminantes, celles qui permettent de faire la différence entre une classe de situations et une autre, entre un schème et un autre pour la même classe de situations.

Dans les analyses des situations de travail, le moment de l'entretien est celui où s'opère la conceptualisation de l'action : « *le retour sur, la mise en mots, l'échange, le récit de ce qui a été vécu* » (Pastré, 2002).

C'est sur ce registre de la mise en mots et de la conceptualisation que P. Pastré propose une analyse en termes de « *double étayage* » où l'interprétation s'appuie sur

la conceptualisation et réciproquement. « *C'est grâce au repérage des relations de détermination que les sujets peuvent transformer ce qu'ils avaient appréhendés comme une suite d'épisodes en une histoire intelligible.* » (Pastré, 1999, 34). Cette verbalisation n'est pas solitaire mais le produit d'une rencontre entre l'acteur et le formateur (ou le chercheur ou le pair) qui cherche à comprendre l'activité professionnelle. Il s'agit pour le formateur de permettre une démarche de compréhension du vécu et une démarche de conceptualisation par repérage des éléments invariants de la situation.

C'est pour faciliter ce « *retour sur* » l'activité réelle, que de nombreux auteurs proposent une « *remise en situation dynamique* » par l'artefact d'un enregistrement vidéo ou d'une photographie du travail à analyser. C'est parce que l'activité réelle est en partie invisible, que les chercheurs comme L. Ria, P. Picard ou S. Flandin⁴ ont envisagé de partir d'une mise en situation dynamique (vidéo) pour faire revivre la situation passée et appréhender l'expérience vécue. Ils cherchent ainsi à accéder à la pensée de l'enseignant pour appréhender la complexité de la situation et les significations des façons de faire de l'enseignant. P. Picard⁵ précise dans une de ses interventions, l'urgence à « *oser l'outil* » dans le cadre de la formation pour « *instrumentaliser l'action* » des professionnels, en partageant les « *manières de faire* ». Une étude a été récemment menée par le Centre Alain Savary (centre national de formation au sein de l'Institut Français de Formation) pour comprendre comment la photographie pouvait être utilisée dans le cadre des visites et des entretiens d'accompagnement⁶. Pour E. Demangel et O. Bousset, conseillers pédagogiques, l'utilisation de la photographie a de nombreux intérêts. Elle permet notamment un accès rapide à l'analyse de l'activité en constituant un support de discussion problématisant.

Le PEMF qui mène des entretiens d'accompagnement à partir des observations menées pendant la séance, s'engage dans un entretien qui doit lui permettre et qui

⁴ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/effets/contributions-theoriques>

⁵ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>

⁶ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/effets/restitutions-dexperience-de-formateurs>

doit permettre au formé, d'analyser l'activité dans toute sa complexité. Comment parvient-il à mener ce cheminement ? L'utilisation de la photographie, comme élément de description problématisant, à partager avec le PES, peut-il influencer sa pratique d'accompagnement ?

C. Les postures et les gestes professionnels

La conduite de l'entretien requiert donc des gestes professionnels et des postures spécifiques de la formation d'adultes pour permettre une dynamique de problématisation pour réfléchir ensemble aux solutions et évolutions possibles.

➤ Les postures

Pour Anne Jorro (2016), le concept d'accompagnement implique une posture adaptée de formateur. Celle-ci distingue cinq postures qui caractérisent l'activité du formateur en situation d'entretien : posture de pisteur, de contradicteur, de traducteur, de médiateur et de régulateur. Ces postures impliquent des gestes professionnels spécifiques. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons aux gestes et aux postures d'accompagnement tels que Y. Mercier-Brunel, D. Bucheton et al. (2015) les définissent à partir des travaux de A. Jorro (2002) et D. Bucheton (2008). Il s'agit de « *sortes de schèmes-réponses disponibles, cognitifs et langagiers, préconstruits dans l'histoire et l'expérience des sujets, des sortes de manières d'être qui s'actualisent dans un contexte spécifique [...]; la posture est relative au sujet et aux objets travaillés* ». Y. Mercier-Brunel et D. Bucheton (2015) proposent une modélisation du jeu des postures d'accompagnement observées dans l'entretien (Figure 3).

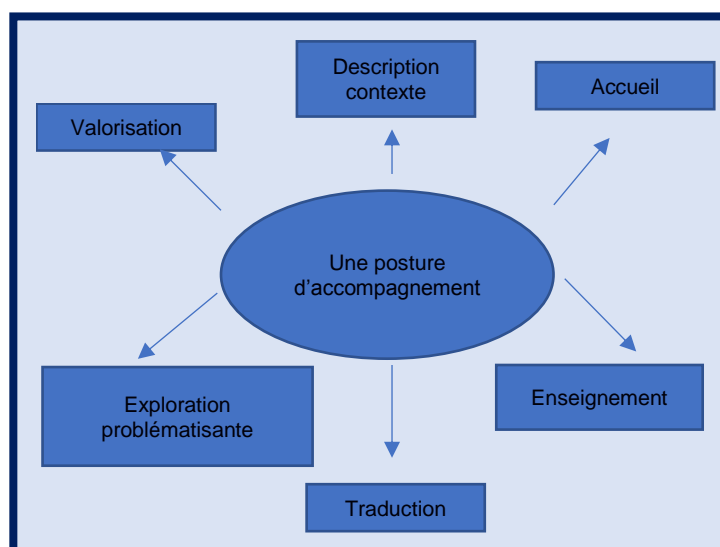


Figure 3 : Modélisation provisoire du jeu des postures d'accompagnement
(Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D. et al. 2015).

➤ Les gestes professionnels

Les postures s'actualisent dans un enchaînement de gestes professionnels, par nature, observables, auxquels elles donnent sens. Anne Jorro (2005) considère « *l'agir enseignant à partir des gestes professionnels* ». Le geste est « *une action en contexte, consciente, qui implique le sujet dans sa corporéité. Le geste professionnel, délimité dans le temps, s'appréhende grâce à certaines caractéristiques comme la durée, la mobilisation des connaissances, son intelligibilité grâce au langage verbal et corporel et l'intentionnalité qu'il poursuit et qui donne lieu à des ajustements* », d'après Y. Mercier-Brunel, D. Bucheton et al. (2015).

Pour appréhender le travail du formateur dans sa complexité, nous proposons, en Figure 4, une schématisation des principaux gestes relatifs aux six postures décrites.

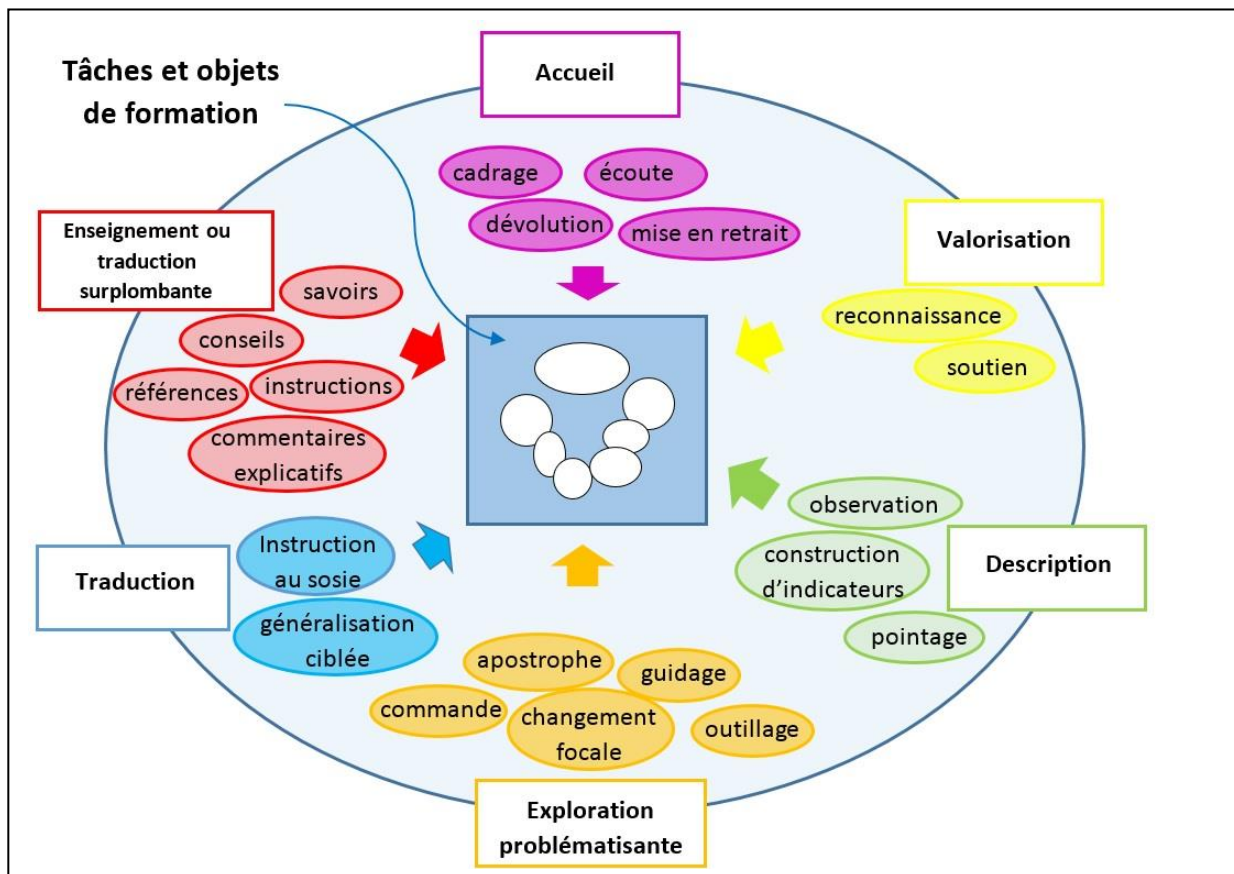


Figure 4 : Schématisation des postures et des gestes du formateur dans le cadre de l'entretien.

Ces gestes sont exemplifiés en annexe 2 et étant par nature observables, ils nous permettront d'inférer les postures du formateur dans les entretiens post-visite.

Ces six postures et les gestes qui les expriment se succèdent, s'enchaînent ou se superposent très rapidement lors des échanges. Elles s'articulent « *selon les formateurs, la dynamique de l'échange, le style et les logiques d'arrière-plan du formateur* », d'après Y. Mercier-Brunel, D. Bucheton et al. (2015).

Les PEMF novices qui s'appuient sur leurs compétences d'enseignant-expert développent une culture de l'observation de la pratique enseignante basée sur une observation qu'ils souhaitent très bien outillée. Les PEMF sont en effet habitués à observer leurs élèves et leurs propres pratiques de classe et à en mener une analyse fine autonome. Le risque n'est-il pas qu'ils s'appuient sur cette observation fine, experte, pour transmettre conseils et solutions, sans tenir compte des besoins des PES ? Comment parviennent-ils à s'appuyer sur cette posture descriptive experte pour

avancer avec le PES dans l'élaboration de la problématique et dans sa résolution ? La posture de description s'appuie-t-elle sur un outil partagé qui faciliterait une exploration guidée et conjointe des dysfonctionnements factuels clairement identifiés ? Certains outils comme l'utilisation de la photographie, prise pendant la visite et utilisée pendant l'entretien, pourrait influencer la mise en œuvre de posture moins transmissive et plus problématisante.

D. Les logiques d'arrière-plan, sources de dilemmes

➤ Les logiques d'arrière-plan

Ces postures sont irriguées par des logiques que D. Bucheton (2009) qualifie de « *logiques d'arrière-plan* ». Ces logiques sont constituées de ce que le formateur s'autorise, s'interdit, de ses conceptions du métier, des savoirs professionnels, des obligations institutionnelles, des valeurs qui soutiennent son engagement, de ses souvenirs heureux ou douloureux... Si les gestes professionnels sont observables, « *seul le formateur est à-même de mettre à jour ses propres logiques d'arrière-plan, dans une vision rétrospective, à l'occasion de discussion avec ses pairs* », selon Y. Mercier-Brunel et D. Bucheton (2015). Ces logiques peuvent se compléter ou parfois, selon les situations, rentrer en opposition et créer des dilemmes.

Des « *logiques profondes* » sont aussi en jeu, d'après D. Bucheton (2009) mais elles sont enfouies dans l'histoire personnelle de chacun. Elles sont « *constitutives de l'identité des personnes* » mais ne sauraient être recherchées et révélées dans le cadre de ce travail, relevant davantage de la psychanalyse.

➤ Les dilemmes du formateur

De nombreux auteurs, dont Sébastien Chaliès (2009), ont précisé que les PEMF rencontraient des dilemmes permanents et coûteux au sein de leurs activités d'accompagnement lors des entretiens. S. Chaliès repère notamment :

- Aider ou évaluer les PES. Les formateurs privilégient le plus souvent une posture d'aide à une posture d'évaluation. Ils multiplient donc les efforts pour les aider à utiliser les connaissances acquises, à les soutenir émotionnellement de sorte que leur insertion professionnelle s'accompagne de satisfaction personnelle. Par conséquent,

l'évaluation perd inéluctablement en objectivité.

-Transmettre le métier ou les faire réfléchir pour le faire construire. Les formateurs s'engagent, de façon plus ou moins intentionnelle, dans des activités de tutorat en évitant de s'engager dans la transmission. D'autres au contraire, s'engagent dans une pratique réflexive à la place des PES. Ils privilégient alors des solutions prêtes à l'emploi, agissant de façon beaucoup plus modélisante et contrôlée qu'ils ne le pensent.

-Aider les PES à enseigner ou les aider à apprendre à enseigner. Les PEMF semblent tirailler entre d'un côté des interventions ayant pour objet l'enseignement et ses retombées sur l'apprentissage des élèves et d'un autre côté des interventions centrées sur la formation des PES. Alors qu'ils ont comme préoccupation première d'aider ces derniers à se former comme enseignants, ils s'engagent plutôt dans une activité d'aide à l'enseignement, inquiets notamment de l'impact de l'enseignement sur les élèves.

Ces dilemmes varient selon les situations et les individus. Les PEMF novices rencontrent-ils l'ensemble de ces dilemmes ou sont-ils, étant donné leur inexpérience de formateur, dans une situation spécifique ? Comment se construit alors leur double identité d'enseignant- formateur ?

2.2. PEMF : une identité professionnelle en construction

L'identité professionnelle est le résultat d'un processus complexe, qui se construit à travers l'image du métier qui est véhiculée et les représentations qu'en a la personne.

A. L'identité personnelle

Elle peut être considérée comme un système dynamique de valeurs, de représentations du monde, de sentiments de soi nourris par les expériences passées. En psychologie sociale, l'identité personnelle désigne un processus psychologique de représentation de soi qui se traduit par le sentiment d'exister dans une continuité en tant qu'être singulier et d'être reconnu comme tel par autrui. Autrement dit, l'identité personnelle indique la reconnaissance qu'un individu a de sa différence par rapport à autrui. En bref, « ... *l'identité personnelle, c'est ce qui rend semblable à soi-même et*

différent des autres » (Dechamps, J-C., Devos, T., 1999, p. 152). L'identisation peut donc être comprise comme la « *construction de sa singularité* » (Tajfel, H.,1972).

B. L'identité sociale

Elle correspond à celui que l'on est sous le regard des autres. C'est à travers son appartenance à différents groupes que la personne acquiert une identité sociale et une place dans la société. D'après Henri Tajfel (1972), l'identité sociale d'une personne se réfère à sa connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. C'est donc à travers son appartenance à différents groupes que l'individu acquiert une identité sociale qui définit la place particulière qu'il occupe dans la société. Traditionnellement, les individus se définissaient selon leur profession, et chacun s'inscrivait ainsi dans un métier. Mais l'identification (sociale) peut se construire par rapport à une communauté d'appartenance (l'esprit maison), par rapport à l'œuvre individuelle ou collective (une formation), par rapport à la trajectoire (un parcours, passé et à venir, parcours d'insertion, réussite d'un autodidacte) ou par l'affrontement de logiques différentes. Elle implique l'adhésion à des valeurs communes, qui joue un rôle essentiel dans la reconnaissance mutuelle des enseignants et des formateurs. L'identification est donc comprise comme « le positionnement dans son groupe et au regard des représentations sociales de la fonction » (Tajfel, H.,1972). L'intériorisation des modèles et des représentations liés au métier est constitutive de toute construction de l'identité professionnelle.

Chaque profession porte donc une « image » propre à son corps de métier, à sa discipline. Elle est définie par les fonctions spécifiques décrites dans les textes officiels, et aussi par l'idée que se fait le professionnel de son métier. Ainsi tout professionnel « joue un rôle » pour correspondre à ce qu'il imagine être attendu de lui. Entre la réalité et la représentation, l'identité se noue de façon contradictoire et aboutit à un équilibre individuel en tension et précaire, entre identisation et identification.

C. Une perturbation potentielle des processus identitaires

Du point de vue du positionnement hiérarchique, les PEMF se situent dans une position de « l'entre-deux ». Ils appartiennent au corps des professeurs des écoles

(PE) et exercent certaines activités auprès des étudiants dans leur école et à l'ESPE, auprès des professeurs d'école stagiaires dans les écoles et donc par ricochet auprès des équipes pédagogiques. Ils sont amenés à montrer leur pratique de classe considérée alors comme experte, à l'explicitier et organisent des actions de conseils qui ont souvent une visée évaluative. Les rapports de visite sont des documents institutionnels pouvant avoir un impact significatif sur le devenir du professeur stagiaire. Cette position intermédiaire dans le système les place au cœur d'une tension et peut les contraindre à des positionnements quelquefois inconfortables. Cette position de « l'entre-deux » des PEMF les expose potentiellement à une perturbation des processus identitaires induisant une identité double schématisé en Figure 5.

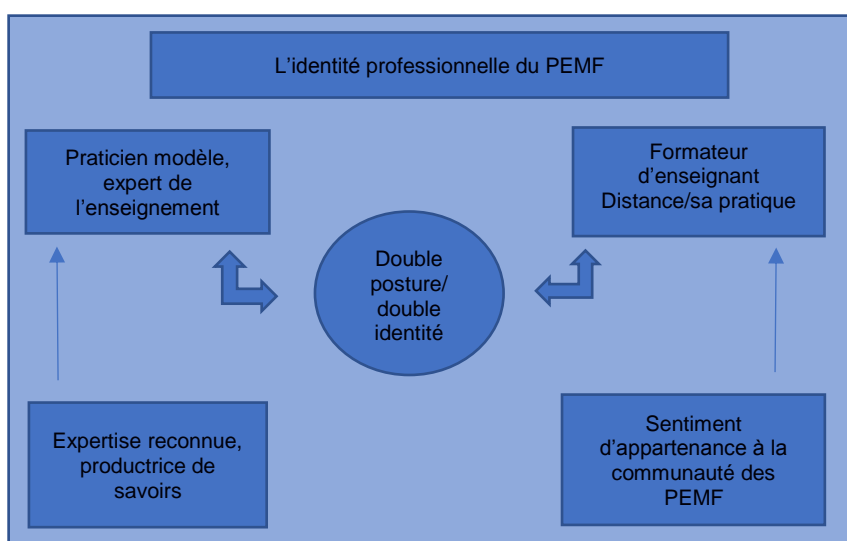


Figure 5 : L'identité professionnelle du PEMF (Dugal, J-P., Legros, V. 2010).

Le PEMF est reconnu comme un expert en pédagogie, usuellement comprise comme l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents. Il « joue son rôle » de maître modèle, qui sait faire apprendre. Son identité professionnelle se construit donc à travers l'image de l'Enseignant et des représentations qu'il en a. Mais il est aussi Formateur d'adultes. Son identité professionnelle se construit alors dans le champ de l'andragogie qui désigne la science et la pratique de la formation des adultes. Le formateur se doit alors de devenir un accompagnateur qui permet à l'apprenant de se former par lui-même. Malcolm Knowles (1990) précise ainsi que « former n'est pas enseigner » car plusieurs principes différents : le besoin de savoir, le concept de soi, le rôle et l'expérience, la

volonté et la motivation de se former, de l'apprenant.

D'après Delasalle et Martin (2014), pour prendre en compte les caractéristiques des adultes, le formateur doit considérer l'adulte comme un être responsable, favoriser un climat de confiance permettant une collaboration, être un facilitateur d'apprentissage, être capable de justifier ses choix et de convaincre. Le PEMF construit une identité professionnelle basée sur des fonctions spécifiques et sur les représentations qu'il en a, identité professionnelle bien différente de celle du l'enseignant.

Selon Michel Vial (2001) le formateur peut se donner à voir selon deux typologies de figures, inscrites dans deux logiques différentes : la *logique* de « contrôle », où apparaissent des figures du maître, de l'instructeur, du guide, où le formateur détient le savoir et « trace » le chemin à suivre ; et la *logique* dite « du reste de l'évaluation », où le formateur utilise au contraire l'image du compagnon, de l'accompagnateur, qui tend à l'autonomisation, et à l'accomplissement de la personne. Le formateur privilégie alors la capacité du sujet à « s'autoriser », à faire des choix, à agir en fonction de ce qu'il pense, et de ce qu'il souhaite.

J-P Dugal et V. Legros (2010) proposent une schématisation des différentes pratiques des PEMF pour « *tenter une ébauche de typologie des profils des PEMF en lien avec leurs représentations de leurs missions de formateur pendant l'entretien* ». Quatre grandes tendances se dégagent alors, sur un continuum qui va d'un « *accompagnement* » à un positionnement comme « *expert de l'enseignement* ». Dans certains cas, les « *pratiques observées lors de l'entretien coïncident avec les représentations des PEMF* » mais dans d'autres cas, il y a « *tension entre conceptions et pratiques* ». Dans le schéma proposé Figure 6, les flèches inclinées font apparaître les tensions ; les flèches verticales indiquent une cohérence entre les deux pôles. Les chiffres indiquent le nombre de formateurs concernés.

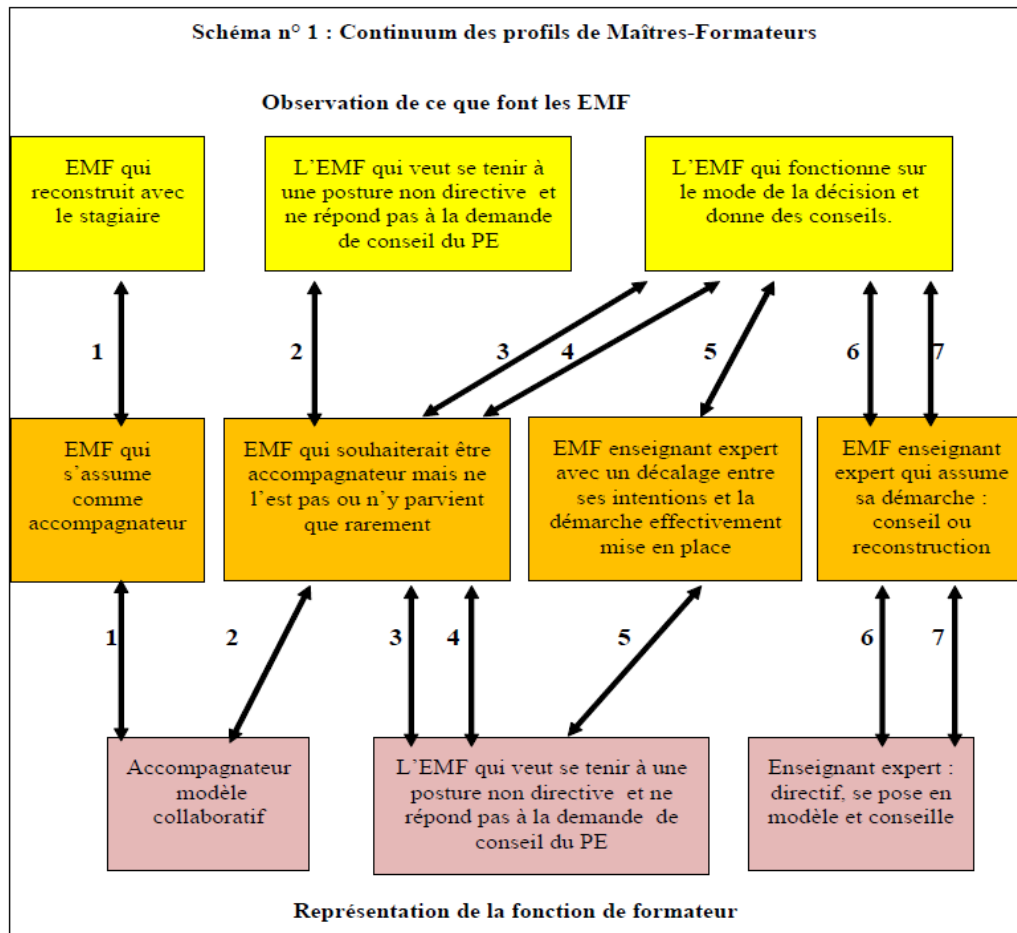


Figure 6 : Continuum des profils de PEMF (Dugal, J-P., Legros, V. 2010).

Dans l'étude menée, il est constaté que seuls les PEMF les plus expérimentés ont des conceptions en cohérence avec leurs pratiques, pratiques qu'ils assument même s'ils se heurtent à des dilemmes. Plus généralement, les PEMF sont victimes de tiraillements et s'orientent parfois vers la directivité, identifiant la posture transmissive comme un outil d'efficacité et de satisfaction. Face à l'attente institutionnelle d'expertise multiple, face à l'absence de directives explicites en matière de pratiques, face aux attentes de pratiques modélisantes des PES, certains PEMF peuvent être tentés de privilégier ce qu'ils savent faire et ce pourquoi ils se sentent reconnus socialement, en privilégiant dans leur pratique de formateur, des pratiques d'enseignant.

Dans de nombreux cas, l'étude montre que les représentations et les pratiques ne coïncident pas et qu'il existe alors un décalage entre l'intentionnalité et la pratique, entre une volonté d'accompagner et des pratiques d'enseignement plus directives.

Dans tous les cas, les PEMF se définissent comme « *aidants* », « *ce qui constitue le noyau de la représentation sociale de la fonction de formateurs* » mais « *les conceptions du rôle de formateur et les dilemmes subis varient et donc induisent des postures différentes en matière de formation* » (Dugal, J-P., Legros, V. 2010).

L'identité professionnelle des PEMF apparaît donc comme particulièrement complexe, évolutive et en tension entre plusieurs facteurs. Si, comme dans tous processus identitaire, elle oscille entre identification et identisation, elle se double d'une tension entre les processus identitaires de maître et de formateur.

2.3. Synthèse de la problématique

La formation initiale et continue des enseignants est engagée dans un dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat qui implique pour le formateur des compétences spécifiques. Le CAFIPEMF intronise statutairement l'enseignant dans ses fonctions de formateur sans que l'Institution explicite toujours les pratiques attendues en matière de suivi des PES lors des entretiens post-visites et sans qu'un réel accompagnement institutionnel ne soit organisé auprès des PEMF novices. Les PEMF novices, enseignants experts avant tout, doivent donc s'appropriier individuellement et de façon autonome les postures d'accompagnement mais se heurtent à des logiques d'arrière-plan et des dilemmes qui peuvent témoigner de leur identité professionnelle en construction. Des études récentes menées dans le cadre de l'analyse de l'activité tendent à prouver que former présuppose d'accompagner l'analyse de l'activité réelle avec et par le formé. Cette analyse de l'activité gagnerait à être outillée. Le PEMF qui mène des entretiens d'accompagnement à partir des observations menées pendant la séance, s'engage dans un entretien qui doit lui permettre et qui doit permettre au formé, d'analyser l'activité dans toute sa complexité. Cet accompagnement implique des gestes et des postures spécifiques de formateur éloignés souvent de la posture d'enseignant. Une proposition d'outillage spécifique comme l'utilisation de la photographie dans le cadre les entretiens d'accompagnement pourrait être envisagée pour accompagner le formateur dans activité.

Nous allons tenter d'éclairer la pratique de formation menée par les PEMF novices en matière de suivi des PES pour envisager des pistes d'accompagnement professionnel. Nous nous demanderons en quoi une meilleure compréhension des postures et des

logiques d'arrière-plan du PEMF lors des entretiens d'accompagnement est un levier pour accompagner leur identité professionnelle. *Nous chercherons à comprendre en quoi l'utilisation de photographie lors des entretiens d'accompagnement peut influencer les postures et les logiques d'arrière-plan du PEMF novices au cœur de leur processus identitaire????* L'utilisation de la photographie, comme élément de description problématisant, à partager avec le PES, peut-il influencer sa pratique d'accompagnement ?

La formation des PES s'appuyant sur un dispositif d'accompagnement par tutorat, nous cherchons à mieux comprendre l'identité professionnelle des PEMF novices à travers l'analyse de leur activité déclarée (gestes, postures, logiques d'arrière-plan) lors des entretiens. Nous avons introduit un outil, support d'analyse de l'activité des PES (la photographie), dans leur pratique de suivi, pour appréhender l'évolution possible de l'activité des PEMF novices.

Nous nous demanderons en quoi l'utilisation de la photographie peut faire évoluer l'activité des PEMF novices lors des entretiens d'accompagnement et influencer leur identité professionnelle. L'analyse de l'activité du PEMF novices s'appuiera sur ses postures, logiques d'arrière-plan et dilemmes. Cette étude nous permettra d'envisager des perspectives d'accompagnement et de formation des PEMF novices.

Nous avançons les hypothèses suivantes :

➤ **Hypothèse 1**

Les PEMF novices décrivent en priorité des postures d'enseignement ou de traduction surplombante irriguées par des logiques d'arrière-plan et des dilemmes.

➤ **Hypothèse 2**

L'utilisation de photographies prises pendant la séance **influence / fait évoluer/ augmente/développe** les postures d'exploration problématisante du PEMF.

➤ **Hypothèse 3**

L'activité des PEMF novices décrite sera un indice de développement professionnel.

Afin de pouvoir vérifier ces hypothèses, nous avons mené une enquête de terrain. Cette enquête a été réalisée auprès de trois Professeurs d'Ecole Maitres Formateurs novices qui ont accepté de parler de leur rôle. Ces derniers se sont préparés au CAFIPEMF avant la réforme de 2015 et étaient donc pendant plusieurs années des CAFIPEMF dormants. Ils n'ont pas bénéficié des modules de formation prévus dans la réforme. L'un d'entre eux, inscrit à un CAFIPEMF spécialisé, a suivi la formation au cours de l'année scolaire 2017-2018 alors qu'il faisait déjà fonction de PEMF.

Nous allons expliquer, dans la seconde partie de ce travail, la méthode mise en place pour apporter des éléments de réponse à notre problématique et confirmer ou infirmer nos hypothèses. Nous présenterons successivement, le contexte départemental du terrain d'investigation, la population d'étude, les outils retenus pour le recueil des données et l'outil utilisé pour l'analyse.

3. La méthode

3.1. Le choix de la population

Treize PEMF et 3 Directeurs d'École d'Application (DEA) exercent leurs fonctions dans le département du Cher de l'Académie d'Orléans-Tours. Ces PEMF et DEA accompagnent les Professeurs des Ecoles Stagiaires dans le cadre de la formation initiale. En 2017-2018, ce département compte 60 PES dans le premier degré, répartis dans 17 écoles maternelles, 26 écoles élémentaires et 17 écoles primaires. Au niveau de l'encadrement, les PEMF suivent en moyenne 3 PES chacun. Deux conseillers pédagogiques et une enseignante ayant un CAFIPEMF apportent leur soutien en prenant en charge le suivi de quelques PES en école maternelle.

Les trois PEMF novices qui ont participé à notre étude sont :

- PG a 18 années d'expérience dont 14 années en école maternelle ; il a obtenu son CAFIPEMF en 2015 ; il est MAT depuis une dizaine d'années et PEMF depuis moins d'un an. Au cours de l'année 2017-2018, il suit 3 PES en école maternelle. C'est le seul PEMF dans son école.
- GF a 12 années d'expérience dont la totalité en école élémentaire ; il a obtenu son CAFIPEMF en 2014 ; il est PEMF depuis 2 ans en école élémentaire et suit 3 PES en école élémentaire au cours de l'année 2017-2018.
- PS a 20 années d'expérience dont la totalité en école élémentaire ; il fut MAT pendant 6 ans et a obtenu son CAFIPEMF en 2014. Il est PEMF depuis deux ans en école élémentaire et suit 3 PES en école élémentaire au cours de l'année 2017-2018. Il participe à la formation M1 PIF pour obtenir un CAFIPEMF spécialisé.

3.2. Le déroulement de l'étude

Cette étude s'est déroulée en deux temps scindée par la proposition faite aux PEMF novices d'utiliser des prises de vue lors de leurs visites et de l'entretien d'accompagnement. Afin de recueillir les données nécessaires à la recherche, deux étapes de recueil de données qualitatives ont été prévues. Le déroulement de l'étude

est présenté Figure 7.

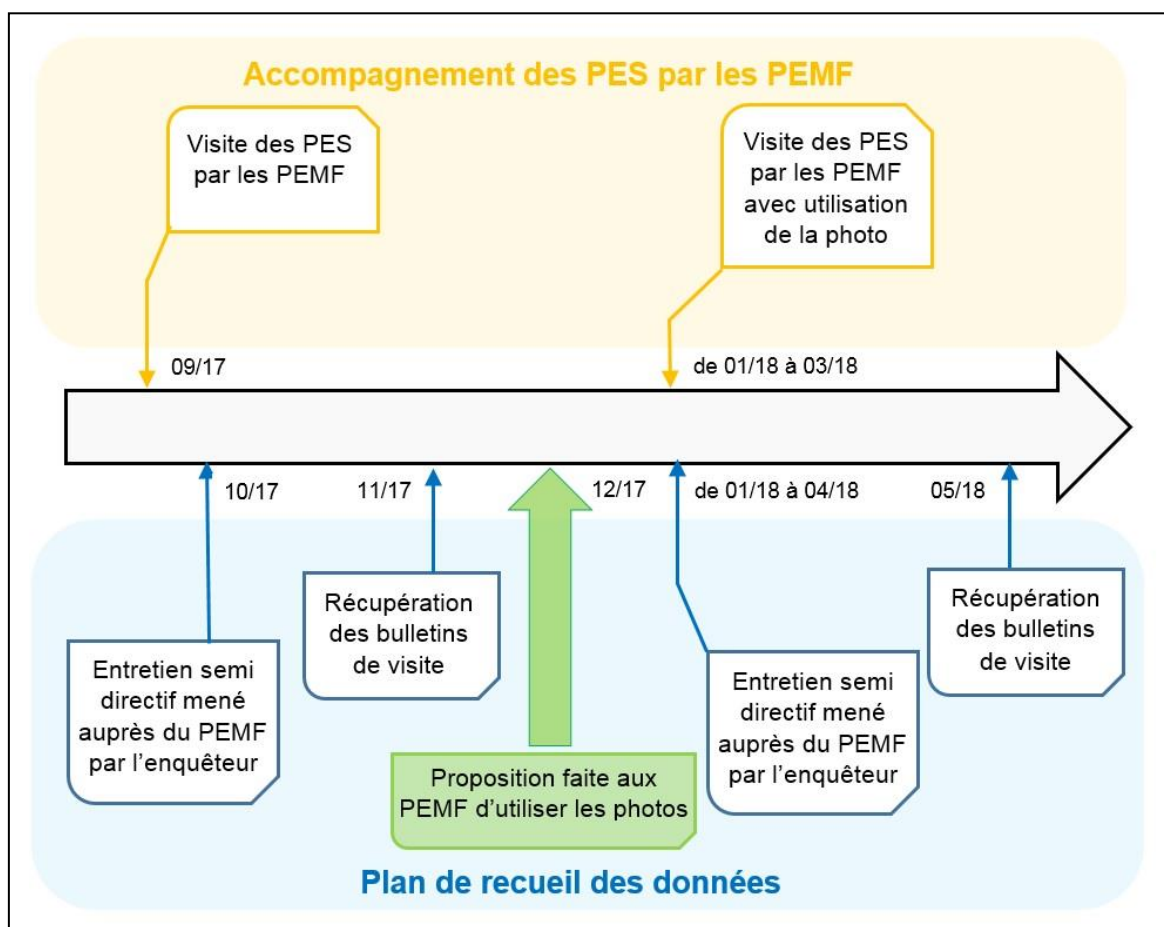


Figure 7 : Plan de recueil de données.

3.3. Le choix des outils pour le recueil et l'analyse des données

A. Le choix de l'outil pour l'analyse

Comme nous l'avons vu, les PEMF sont soumis à un ensemble de prescriptions multiples et à des contraintes contextuelles qui les amènent à se livrer à des compromis ou à des arbitrages entre ce qu'on leur demande et les exigences des tâches qu'ils doivent accomplir.

Envisager l'analyse de l'activité des formateurs novices, c'est non seulement comprendre ce qui a été fait mais également rechercher ce que le sujet ne fait pas, ce qu'il n'arrive pas à faire, ce qu'il voudrait faire, c'est tenter de décoder ce qui a été empêché ou contrarié.

Dans cette approche théorique, l'activité d'une personne au travail est donc,

au-delà de son action visible, ce qui la préoccupe, ce qu'elle aimerait faire mais n'arrive pas à faire, sa prise d'informations des éléments de la situation, les choix qu'elle fait ou ne fait pas dans cette situation.

La recherche que nous présentons s'appuie donc sur cette approche théorique de l'analyse de l'activité par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs menés à la suite des entretiens PEMF-PES. Pour affiner notre analyse, nous étudierons les bulletins de visite rédigés par les PEMF à la suite des entretiens d'accompagnement. Nous chercherons ainsi à rendre visible les gestes, postures, logiques d'arrière-plan et dilemmes des formateurs novices. Cette analyse nous permettra de décrire et de comprendre comment ils interprètent les prescriptions qui leur sont adressées en fonction des objectifs qu'ils se donnent, des ressources dont ils disposent, des contraintes qui leur sont imposées.

B. L'étude de l'activité du PEMF

Chaque interviewé est amené à exprimer pour l'enquêteur, dans le cadre de l'interaction de l'entretien semi-directif, un point de vue singulier. Dans ce cadre d'analyse, il s'agit d'interroger les formateurs en leur permettant de revenir sur leur pratique par la description. Les questions ouvertes doivent permettre ce retour descriptif sur l'activité réalisée en lien avec les compétences en jeu et les objectifs de l'entretien de formation. Le guide d'entretien pourra être modifié en fonction des réponses du formateur interviewé. Le jeu habile de l'intervieweur sera alors de pouvoir recadrer le discours du locuteur dans le thème désiré.

- **Le guide d'entretien** (Cf. annexe N°1) comprend surtout des questions ouvertes qui s'attacheront à permettre une description fine de l'entretien post-visite.

Le lecteur comprendra que cette grille d'entretien est un support posé en amont des entretiens. Le fait que les interactions aient modifié la grille ne semble pas préjudiciable pour le reste du travail. Le prétexte de vouloir poser les mêmes questions, dans les mêmes proportions, aurait pu nous empêcher, au contraire, de recueillir dans les meilleures conditions d'échanges et d'écoute, le discours des formateurs interviewés.

➤ **Les conditions des entretiens**

Les entretiens ont été enregistrés sur un appareil numérique et les données rapportées dans les annexes. Les retranscriptions correspondent fidèlement aux propos recueillis lors des séances d'enregistrement. La durée, le nombre d'interactions et le nombre de pages sont indiqués pour chaque verbatim. Chaque formateur a accepté d'être enregistré pour permettre l'élaboration des verbatims. L'anonymat leur a été assuré ; c'est pour cette raison que nous utilisons des initiales pour les différencier. Les deux entretiens de PG sont consultables en annexes N° 3 et 13. Les deux entretiens de GF sont annexés en annexes N° 4 et 14. Les deux entretiens de PS sont visibles en annexes N° 5 et 15.

➤ **Les bulletins de visite**

Pour affiner l'analyse menée sur l'activité des PEMF novice, nous avons recueilli les bulletins de visite élaborés par les PEMF novices, à la suite des entretiens d'accompagnement. Nous nous focaliserons sur la compétence en lien avec l'entretien : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (capacité d'analyse, pratique professionnelle) notamment lors de l'entretien » (Figure 8).

CC14 - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (capacité d'analyse, pratique professionnelle) notamment lors de l'entretien					
Compétences	1	2	3	4	NE
CC10 - Coopérer au sein d'une équipe. Travailler en collaboration avec un collègue ou en équipe.			X		
CC14 - Réfléchir sur sa pratique.				X	
CC14 - Identifier ses besoins.			X		
CC14 - Prend en compte les conseils prodigués par les personnels d'encadrement et les formateurs tuteurs et s'efforce d'améliorer sa pratique.				X	
CC14 - Actualiser ses connaissances (scientifiques, didactiques et pédagogiques).					
CC14 - S'engager dans des démarches innovantes.					
Commentaires : (point.s fort.s / point.s à améliorer)					

Figure 8 : Extrait d'un bulletin de visite utilisé dans le cadre du suivi des PES.

L'évaluation des compétences et les commentaires formulés au niveau de la compétence C14 (Figure 3, page 20) ainsi que le « Bilan général » rédigé en

conclusion du bulletin pourront être croisés avec l'analyse des verbatims. Les parties sélectionnées des bulletins rédigés par les PEMF sont en annexes N° 7, 8, 9 et N° 13, 14, 15.

C. Catégories d'analyse

➤ **Mise en œuvre d'une grille de codage des gestes et postures**

Sur la base des travaux de Y. Mercier-Brunel et D. Bucheton et al. (2015), des catégories d'analyse des gestes et des postures ont été élaborées qui nous permettront d'analyser les entretiens.

➤ **Codage des gestes et postures**

Dans un premier temps, nous allons repérer, dans les verbatims, les mots ou groupes de mots qui caractérisent les postures que nous souhaitons étudier. Nous chercherons la fréquence des mots utilisés lorsque le PEMF novice décrit comment il agit pendant les entretiens post-visite. Cette analyse sera présentée sous la forme d'un nuage de mots, réalisé à partir du logiciel d'analyse <https://www.nuagesdemots.fr/>. Ces nuages de mots se basent sur une analyse lexicale des entretiens traités (suppression des expressions ou mots liés aux tics de langage).

Dans un second temps, nous nous focaliserons sur le repérage des gestes élaborés de manière à repérer les postures en jeu. Pour extraire ces gestes et rendre visible les postures, un codage a été envisagé. Chaque geste appartenant à une posture est regroupé sous un même code couleur. Le tableau présenté en annexe N° 2 reprend l'ensemble des gestes et des postures et propose pour chaque catégorie des exemples qui permettent de coder plus finement les verbatims. Pour rendre la complexité de l'activité déchiffrable, nous avons proposé une présentation schématique en Figure 3, page 20.

Pour faciliter l'analyse des postures et répondre à nos hypothèses, nous proposerons une représentation graphique des profils observés sur un simplexe des postures réalisé pour la circonstance et présenté Figure 9. Il reprend les mêmes codes couleurs.

Accueil : violet	Description : vert
Exploration problématisante : orange	Traduction : bleu
Enseignement : rouge	Valorisation : Jaune

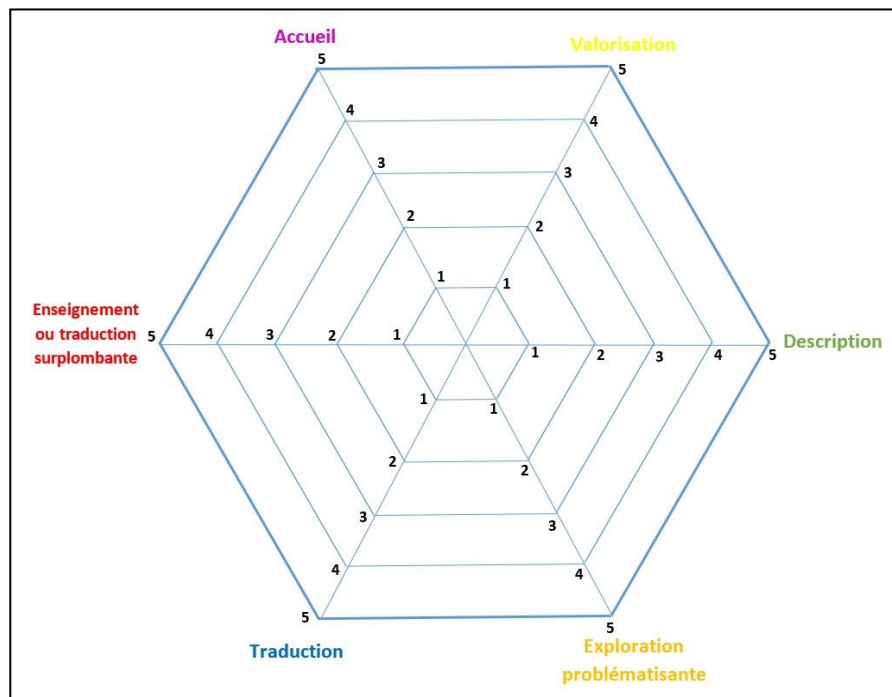


Figure 9 : Simplexe des postures des PEMF.

➤ **Codage des logiques d'arrière-plan**

Dans un troisième temps, nous repérerons dans les verbatims, les logiques d'arrière-plan décrites par les PEMF, logiques d'arrière-plan qui donnent à comprendre l'ensemble de leur activité. Ce second tableau d'analyse est présenté page, annexe N°6.

➤ **Codage des bulletins de visite**

Enfin, les mots et groupes de mots qui décrivent ou évaluent la capacité d'analyse du PES sont surlignés en jaune dans les bulletins de visite (annexes N°7, 8, 9 et N° 13, 14,15).

4. Analyse des résultats

4.1. Analyse de l'activité de PG



Figure 10 : Nuage de mots relatif aux verbatims de PG (1^{er} et 2^{ème} entretien).

Le nuage de mots réalisé à partir du premier entretien (Figure 10), fait apparaître majoritairement les mots : temps, discuter, dire, tout, ensemble, pratique, questions. Ce premier outil nous permet de repérer que PG décrit principalement des gestes qui se veulent source de discussion, d'échanges, pour tout dire, ensemble, de la pratique du PES au PES, même si cela prend du temps.

Le second nuage de mots (Figure 10) fait apparaître majoritairement les mots : moment, problème, solutions, conscience. Cela semble vouloir indiquer que PG cherche à faire prendre conscience au PES, d'un moment qui pose un problème, pour rechercher des solutions. Le changement de lexique peut nous suggérer une évolution dans les gestes professionnels et dans les postures du PEMF, qui évolueraient d'une posture d'enseignement assez transmissive à une posture plus problématisante.

A. Lors du premier entretien

Lorsque l'on reprend les gestes décrits par PG à l'aide de la grille de codage des verbatims, nous pouvons constater que PG décrit, dans un premier temps, des gestes correspondant à toutes les postures. Les codes couleurs utilisés sont rappelés :

Accueil : violet
Exploration problématisante : orange
Enseignement : rouge

Description : vert
Traduction : bleu
Valorisation : Jaune

L'extrait suivant témoigne bien de la démarche décrite :

R18 PG

D'abord je lui propose, c'est fonctionnel, de passer aux toilettes ; je lui propose de boire quelque chose avant de venir me rejoindre. Et ensuite on s'installe. Je lui dis que l'on va pouvoir discuter, analyser ce que j'ai vu, ensemble. Et là je lui dis quelles sont mes premières impressions. Est-ce que c'est ce que tu voulais faire, aussi, et ensuite euh..., tout dépend de la personne, elle commence à s'exprimer ou pas, il faut relancer la discussion et je lui demande si cela ne l'a pas trop perturbé le fait que je sois là. Si elle a fait comme d'habitude. Cela me permet aussi un peu de cerner, voilà...et si elle a éprouvé des difficultés et ensuite je lui dis, je prends un point, et je lui dis « Là, j'ai vu cela, qu'est-ce que tu en penses ? Aurait-on pu faire autrement ? » Et puis, et puis, (hésitation) le dialogue commence à s'installer... cela dépend des collègues. Je lui demande après comment on aurait pu faire autrement, si elle pense à quelque chose qui n'aurait pas fonctionné. Je l'encourage, je lui pose des questions un peu plus ouvertes. J'essaye dans un premier temps. Et ensuite, je pars sur ce que, moi, je peux lui apporter. C'est vrai que pour certaines collègues j'allais vite donner mon conseil à moi. Euh (hésitation) les deux premières que j'ai vues en PES, d'elles-mêmes elles m'ont proposé une autre solution, une autre façon de faire qui aurait pu être bénéfique aux élèves. Avec la dernière personne cela s'est moins ressenti et j'ai dû dire.

PG laisse un petit moment d'autonomie au PES pour qu'il revienne sur sa pratique par la description en le questionnant (R28) mais il décrit vouloir rapidement aborder ce qui est important à ses yeux, développant alors des gestes d'enseignement comme en R19, R20 et R30. PG utilise d'ailleurs des outils pour garder une trace précise de manière à ne rien oublier et à tout dire.

R17 Alors, je me suis aperçu, comme je suis débutant, qu'effectivement j'en avais beaucoup de matière. En même temps cela garde une trace si jamais j'oublie quelque chose. Donc ce que je fais, c'est que je dis quelques généralités par rapport à sa pratique de classe, au niveau de sa posture, sa voix, son comportement, elle, en tant qu'enseignante. Et ensuite je cible, vraiment, la séance d'apprentissage (silence) pour voir s'il y'a eu une phase d'entrée, de sortie, une phase de recherche de ces choses-là. Et donc après je lui dis tout ce que j'ai pu observer sur les élèves que l'on peut analyser, on le fera le temps du midi. Mais vraiment pendant le temps où je fais l'entretien, pendant la récréation, je cible la séance d'apprentissage et quelques grandes généralités qui m'ont interpellé.

Si l'on repère des gestes de description, d'exploration problématisante et de traduction, ils sont décrits minoritairement. Les gestes de posture d'enseignement sont majoritairement décrits en particulier lorsque le PES ne parvient pas de lui-même à analyser sa pratique, dans le sens attendu par PG.

R19 PG

Oui ! J'apporte. Et après je m'appuie aussi sur mon expérience que j'ai dans ma classe.

R20 PG

Oui ! Je décris ma pratique. Je dis ce que je pense qu'il faut faire.

R28 [...] c'est par des questions ouvertes plus « Comment on peut procéder autrement ? Comment peut-on impliquer les élèves par des questions euh... ? Ou comment peut-on faire différemment ? Est-ce qu'au niveau du matériel tu aurais pu prévoir autre chose ? »

R29 PG

Alors...cela se fait en général tout naturellement puisque l'enseignante revient sur certains points, sur sa matinée et puis, je m'appuie sur ce que j'ai gardé en tête par rapport à ce que j'avais vu. Et je la lance sur le sujet à ce moment-là. Si c'est sur les rituels, je lui dis « Pourquoi tu fais comme cela à ce moment-là ? Tu as vu déjà faire autre chose ou pas ? » A partir de cela, on est amené à en discuter.

PG développe dans le même temps une posture d'exploration problématisante lorsqu'il pose des questions ouvertes comme en R28 ; ces questions permettent de cheminer vers le sujet que le PEMF veut aborder (R29) plus que vers le souci verbalisé par le PES. PG précise bien que cela lui permet d'atteindre les points qu'il souhaite, lui, aborder. PG précise aussi que c'est le PEMF qui parle le plus (R56).

R30 PG

Je la laisse dire d'abord un petit moment mais je veux de toute façon aborder ce qui est important pour moi.

R21 PG [...]

Oui : si ses propositions n'ont pas abouti à quelque chose, je lui donne mes solutions. Mais ce n'est pas bien ! (Rires)

PG dit être « désolé » de parler autant (R56). Il aimerait la « faire réfléchir » mais il se heurte à plusieurs difficultés (R21).

Le relevé des logiques d'arrière-plan exprimées par le PEMF (annexe N°6) permet de

repérer que PG n'est pas satisfait de cette posture transmissive (R21). Il exprime ses difficultés à agir autrement car il lui semble essentiel de tout aborder, de tout dire. C'est comme cela qu'il « voit le métier » (R52).

La question du « temps que ça prend » est citée à de nombreuses reprises.

PG va jusqu'à rechercher des solutions organisationnelles complexes pour résoudre son dilemme : tout dire (R52) en un temps court. Ce temps court correspond à la récréation. PG pense que ce temps est imposé par l'institution (R58) ; cette conviction est renforcée par le souvenir de son expérience personnelle vécue lors du passage du CAFIPEMF (R63).

Cette compréhension des demandes institutionnelles l'amène à faire des choix, à composer (R28) tout en cherchant à respecter le protocole (R59).

PG explique aussi son attitude rapidement transmissive par son doute quant à la capacité d'analyse du PES qui « n'est pas redescendue de sa matinée » (R28), qui « a un rythme de vie [...] et pas assez de temps pour prendre du recul ». Face à la contrainte du temps nécessaire pour tout dire, face aux hypothétiques difficultés du PES à analyser, PG propose un entretien « officiel » (R28) sur le temps de la récréation, entretien qui ne le satisfait pas (R58) puis un temps de discussion « plus humain » (R38) sur la pause méridienne qui lui permet d'échanger « de collègues à collègues » (R34), évinçant ainsi la question de l'évaluation et du jugement. En R34, PG précise qu'ainsi, le PES et le PEMF sont « à égalité », « qu'une part de ce qui est dit ne sera pas dévoilée ». Il cherche à établir une relation de confiance en étant à l'écoute dans un dialogue où « on ne note pas » (R43) et où « on parle d'autres choses qui sont moins officielles ».

R41 : Pour moi c'est vraiment le collègue, on privilégie les conseils « Moi, j'aurais fait plutôt les choses comme ça ».

R72 J'ai envie d'être cette personne qui prend du recul par rapport à la classe et qui peut analyser très facilement (rires). Lorsqu'elle fait classe, on ne s'en rend pas bien compte. Je pense donc que c'est plus d'être cette personne qui prend du recul et qui peut épauler euh cette professeur-stagiaire qui démarre. Euh...c'est ce que j'aurais aimé avoir lorsque j'ai commencé, on n'avait pas ça du tout.

Cette organisation permet à PG de privilégier les conseils dans le cadre d'une discussion, en s'éloignant ainsi des dilemmes qui se posent dans le cadre de l'entretien de formation. Le PEMF redevient collègue enseignant, hors du champ défini de la formation.

PG souhaite être une collègue qui prend du recul, qui peut analyser, qui peut épauler. Il se réfère à sa propre expérience et constate qu'elle aurait aimé avoir cet accompagnement quand il a débuté ; il se réfère à son expérience personnelle pour construire sa posture.

B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie

Lorsque l'on recherche les gestes décrits pendant l'entretien, on repère très nettement des gestes de cadrage et des gestes d'invitation à l'observation dans le cadre des postures d'accueil et de description (R2 ; R3). La parole est laissée à la stagiaire et le PEMF novice indique qu'il aiguille mais que c'est le PES qui dit « *ce qu'elle aurait dû faire* » (R3).

R2 PG

J'ai voulu la rassurer en lui précisant comment on allait s'organiser. J'ai précisé la démarche. Je lui ai rappelé qu'on allait regarder les photos que j'avais prises. Je l'avais prévenu que j'en prendrais et qu'on les analyserait ensemble. Je lui ai dit que j'étais formatrice, que je la conseillais mais que je devais aussi l'évaluer, que j'étais là avant tout pour l'aider et qu'on avance ensemble pour l'aider dans sa démarche d'enseignante. Je lui ai demandé si ça lui convenait.

Je lui ai demandé de commencer par ce qu'elle voulait qu'on aborde ensemble.

R3 PG

« Je te propose de revenir sur un petit moment que tu juges utile d'aborder. »

Et elle a voulu parler des élèves en général car elle a voulu se justifier qu'ils étaient un peu dynamiques. Je lui ai demandé s'il n'y avait pas un petit moment précis sur lequel elle voulait revenir. J'ai essayé de recadrer de ce côté-là en lui demandant de cibler la séance d'apprentissage. Là, elle est partie sur la séance. Elle a repéré un point que moi j'avais pointé. Elle arrive déjà bien à analyser sa pratique et les points à remettre en cause ou à explorer. Des fois, je l'ai aiguillée mais en fait là elle avançait toute seule en revenant chronologiquement sur sa séance. Elle la décrivait et parfois elle disait ce qu'elle aurait dû faire. « J'aurais dû faire comme ça car j'ai bien vu que les élèves décrochaient ou que celui-là ne pouvait pas voir. Elle proposait des solutions.

A plusieurs reprises, PG indique des gestes de guidage et de déplacement de focale, en s'appuyant notamment sur la présentation d'une photographie ; c'est le cas en R4 et R6 où PG précise que c'est le « *PES qui parle beaucoup alors que d'habitude, c'est moi* ». Le problème soulevé, le PES cherche des solutions et PG l'aide en la questionnant avant de proposer des conseils, des exemples de sa classe dans une posture d'enseignement (R4 ; R6). Lors de l'entretien semi-directif, PG parle beaucoup plus de la stagiaire que d'elle-même. Elle décrit une posture d'exploration problématisante qui s'impose presque à elle car la photo provoque une réaction immédiate du PES (« *J'ai pas eu le temps de lui demander de me dire ce qu'elle voyait car elle a toute de suite réagi !* » R4).

R4 PG

La première fois, je lui ai dit : « en parlant de ça, regarde la photo. » Elle a fait : « Ah oui, c'est vrai, on voit bien que les élèves ne voient pas. » Elle les avait d'ailleurs déplacés pendant la séance d'apprentissage. C'était la gestion de l'espace par rapport au support.

La seconde fois c'était plus « je voulais te parler de quelque chose que j'avais vu, et regarde. » et là c'est elle qui a vu ce qui n'allait pas. Je lui ai dit de regarder. J'ai pas eu le temps de lui demander de me dire ce qu'elle voyait car elle a toute de suite réagi !

PG apporte des conseils supplémentaires en réponse aux problèmes posés et partagés (R6). Elle propose à la stagiaire de dire ce qu'elle a retenu dans une posture de traduction conclusive.

Face à la difficulté du stagiaire à repérer le problème et à l'analyser, GP constate (R8) que la photographie a permis une prise de conscience du problème mais que les gestes à utiliser pour relancer et guider l'analyse du PES sont délicats. PG constate que « *même avec le questionnement, ça n'a rien donné* » (R8).

R8 PG

Mais avec la seconde stagiaire avec qui j'ai aussi testé la photo, c'est différent. Elle est en difficulté. Et la photo, ça l'a bien aidée aussi mais elle a moins retenu tous les axes qu'on avait abordés. Quand je lui ai montré la photo, pour elle c'était : « Ah oui !! Je ne pensais pas que c'était à ce point-là ! » mais elle n'a pas proposé d'analyse. Et même avec le questionnement, ça n'a rien donné.

En faisant ce constat, PG perçoit une part de l'analyse du PES qui lui était

habituellement cachée. Il a accès à ses difficultés d'analyse. Il constate alors que faire le cheminement avec le PES vers l'analyse de l'activité ne va pas de soi : « *ce qui me semble important c'est le questionnement qui accompagne la prise de conscience du problème* ». Il appréhende ainsi le dilemme : transmettre le métier ou les faire réfléchir pour le faire construire. Nous pouvons percevoir peut-être une nouvelle représentation de son identité professionnelle.

C. Les bulletins de visite

Au cours du premier entretien, la question de l'évaluation des compétences n'est que peu abordée. Pour évaluer la compétence réflexive du PES, PG admet s'appuyer sur ce qu'il « *ressent, que c'est subjectif* », même si les réponses et ce qui est retenu par le PES peuvent être utiles.

R68 PG

Je crois qu'il n'y a pas d'éléments. Il y a ce que l'on ressent euh... en tant qu'enseignant-formateur. C'est subjectif aussi. « Est-ce que ce stagiaire est capable de se remettre en cause sur le matériel, sur les objectifs ? » et il y a aussi la façon dont il nous répond en fait. Et c'est vrai que, c'est plus la pertinence de ses réponses que l'on prendra en compte la fois prochaine.

Au cours du second entretien, PG parvient à repérer des éléments objectifs de la capacité d'analyse de la stagiaire, comme en R3 : « *Elle a repéré un point que moi j'avais pointé. Elle arrive déjà bien à analyser sa pratique et les points à remettre en cause ou à explorer* ».

Dans le bulletin de visite, PG précise des critères qui lui permettent d'évaluer la capacité d'analyse du formé. Son évaluation semble moins subjective :

Commentaire du bulletin 2 : Prise de recul sur son positionnement et ses séances d'apprentissage notamment pour analyser les photos prises lors de la visite- Bilan journalier de sa pratique.

4.2. Analyse de l'activité de GF



Figure 11 : Nuage de mots relatif aux verbatims de GF (1^{er} et 2^{ème} entretien).

Le nuage de mots du premier entretien (Figure 11) fait apparaître majoritairement les mots : dire, toujours, faut, points, temps. Ce premier outil fait ainsi apparaître une description de gestes visant à toujours dire tous les points à travailler au PES lors de l'entretien dans une posture d'enseignement. Le verbe « falloir » (faut) peut indiquer que GF se sent obligé de faire les choses ainsi, que c'est une obligation à ses yeux.

Dans le second nuage de mots, l'écart de fréquence entre les mots est faible et il est plus difficile de repérer un lexique significatif. Le lexique le plus fréquent indique : faire, dit, élèves, décrire, travail. On peut entrevoir que GF cherche à faire décrire le travail des élèves pour mener l'analyse. On peut supposer qu'une posture descriptive sera favorisée.

A. Lors du premier entretien

GF décrit un début d'entretien basé sur des gestes d'accueil (R7 et R8) et d'invitation à l'observation (R9). Pour faciliter la lecture, les codes couleurs sont rappelés :

Accueil : violet	Description : vert
Exploration problématisante : orange	Traduction : bleu
Enseignement : rouge	Valorisation : Jaune

R7 GF

En leur demandant leur ressenti par rapport à la prestation qu'ils viennent d'effectuer.

R8 GF

Hé bien, euh...je crois que je la pose exactement comme ça, en leur disant : Euh, mais voilà vous venez de faire classe une matinée, une après-midi, sans rentrer dans le détail, tout simplement, *quel est votre ressenti, comment vous vous sentez, comment ça va ?*

Ces gestes sont décrits principalement lors de la phase introductive de l'entretien. Par ces gestes, GF vise l'accès aux axes de travail qu'il a pu repérer au cours de son observation et dont il a gardé une trace. Si le PES n'évoque pas les axes repérés par le PEMF, GF modifie ses questions de manière à orienter le PES ; pour « *faire émerger cet axe de travail sur lequel moi ensuite il faut que je rebondisse* » (R9).

R9 GF (2mn34)

Moi, en prenant des notes tout au long de l'observation, à la fin, j'ai relevé les axes prioritaires de travail. Donc quand le PES donne son ressenti, s'il évoque un de ces axes, bien évidemment je rebondis dessus en disant que l'on est sur la même longueur d'onde. Que moi-aussi j'ai repéré ces éléments. Maintenant quand lui part dans d'autres choses, parce que dans le ressenti il y a toujours un risque qu'il me raconte d'autres choses que du professionnel ou ce que j'attends, dans ce cas, je repose les questions mais dans l'idée que l'on finisse par faire émerger cet axe de travail sur lequel moi ensuite il faut que rebondisse.

R12 [...] *Quand au bout de deux-trois fois on tourne en rond, moi j'amène mon idée.*

Pour cela, GF dit revenir « *au factuel* » tout au long de l'entretien en leur disant « *ce qu'ils ont fait, ce que j'ai vu* » (R18).

La recherche d'un discours factuel peut s'apparenter à une posture de description mais ces gestes appartiennent davantage à une posture d'enseignement : le PEMF ne questionne pas le PES pour lui permettre de revenir à la réalité, pour la faire décrire, il n'explicite pas les outils d'observation utilisés. Il dit ses constats.

En s'appuyant sur ses observations, GF développe majoritairement des gestes qui appartiennent à la posture d'enseignement. GF est maître de l'entretien : il décrit ce qu'il a vu, dit ce que cela pose comme problème, demande des justifications en posant principalement des questions avec le pronom interrogatif « *pourquoi* » (R11).

GF donne des conseils précis qui se révèlent parfois très directifs : « *La fois prochaine (comme cela a été le cas avec le triple niveau) ...Non, vous ne ferez pas une séance, deux séances de côté pendant que les autres font conjugaison...La fois prochaine,*

vous vous débrouillez comme vous le voulez, tout le monde travaillera sur une même thématique » (R22).

Ses conseils sont proches de directives qui impliquent une totale acceptation de la part du PES. GF explique qu'il donne « *des choses ultra précises, parfois très directives* », mais dans le sens de « *C'est une des réponses* ». Il précise que « *si le PES est dans l'urgence, il faut qu'il fasse cela* » (R40). Il admet que le PES doit y « *adhérer un peu aveuglément, en acceptant de comprendre plus tard, en croyant à ce qu'il lui dit* » (R37).

GF privilégie donc une prescription de solutions prêtes à l'emploi à un engagement réflexif. GF parle de sa pratique de classe et propose au PES de venir le voir en classe (R37). Il précise que cet apprentissage par le modèle est intéressant et adapté : « *Au moins, par cette pédagogie du modèle, la personne qui est devant moi possède une reconnaissance institutionnelle parce qu'elle possède une expérience par exemple. Je m'approprie donc son modèle et puis après je comprendrai pourquoi* ». (R39)

R17 GF

Oui, j'étais même en train de me demander, euh...comment il ne peut pas en être autrement, je ne le conçois pas autrement. Il faut qu'à un moment donné il faut qu'il ne reparte pas qu'avec des questions. **Donc que cela soit directif ou pas, je finis toujours par dire : Pour régler ce sujet vous pourrez développer vos propres réponses. Maintenant, pour demain matin, pour la semaine prochaine, moi, je vous propose une solution, c'est celle-ci : essayez-là, voyez si elle fonctionne et construisez la vôtre après.** Mais je ne laisse pas partir le PES avec des questions en suspens.

R22 GF

...pardon, je termine toujours en disant, de manière très claire. Et là par contre, la phrase la plus simple possible car tout ce que l'on vient de dire cela représente une nébuleuse de tout ça, il faut arriver à être le plus concret possible.... « **La fois prochaine (comme cela a été le cas avec le triple niveau) ...Non, vous ne ferez pas une séance, deux séances de côté pendant que les autres font conjugaison...La fois prochaine, vous vous débrouillez comme vous le voulez, tout le monde travaillera sur une même thématique. »**

R33 GF

« **Non mais là, je vous le dis, vous y avez réfléchi ? Ce n'est pas possible** ». Non, vous ne pouvez pas donner une leçon d'histoire avec les uns alors que vous faites une leçon d'anglais avec les autres. Ce n'est pas possible cela. » Et là, je parle beaucoup car je dis ce que j'ai vu, ce que j'ai analysé et ce que je conseille.

GF décrit qu'il termine l'entretien par « *une phrase très concrète, très directive* » (R23) et admet qu'il « *parle beaucoup* » (R33) car il dit ce qu'il a vu, ce qu'il a analysé, ce qu'il conseille, de manière « *à fixer l'axe à travailler pour la prochaine visite* » (R24). L'ensemble des gestes décrits s'apparente donc principalement à une posture transmissive, modélisante, proche de certaines démarches d'enseignement avec les élèves. Le PES est considéré comme un enfant qui n'aurait pas conscience de ses besoins et de sa singularité et ne pourrait pas penser par lui-même.

Le relevé des logiques d'arrière-plan exprimées par le PEMF (annexe N°6) permet de repérer que GF s'engage dans l'accompagnement des PES, conscient d'être « *envoyé par l'Institution* » pour aller « *vérifier* » la mise en œuvre des programmes (R25). Il pense être « *un peu le bras droit des inspecteurs* » (R26). Cela implique qu'il « *faut bien exercer cette mission* » pour « *porter un regard et fixer les attendus* » (R26). Cette conscience d'une certaine commande institutionnelle s'accompagne d'une réelle volonté d'être légitime dans cette mission, pour être reconnu et donc suivi dans les conseils donnés (R37). Il estime que cet état de fait implique une relation de confiance basée sur la légitimité du PEMF (reconnaissance institutionnelle) qui doit permettre au PES d'accepter les conseils et de les appliquer presque aveuglément. Lorsque GF décrit sa première expérience d'accompagnement de PES (R36), il explique qu'il a été « *déstabilisé* » car le PES « *comme par hasard, tournait la tête à droite lorsqu'il se passait quelque chose à gauche* ». GF s'est senti en difficulté ; il s'est demandé : « *Comment on fait ?* ». Il a identifié alors que le PES n'avait pas de difficulté à comprendre mais qu'il tentait de le manipuler : « *On n'est pas dupe. On a vu vous et moi. Maintenant on va discuter ensemble* ». Cette première expérience douloureuse semble avoir créé un doute quant à la possibilité de construire un climat de confiance entre le PEMF et le PES, doute qui peut avoir renforcé la posture d'enseignement mise en œuvre, rassurante car maîtrisée par le PEMF, enseignant expert.

C'est toujours pour être légitime que GF propose aux PES de venir le voir dans la classe, qu'il donne des exemples de sa propre pratique et qu'il donne des réponses précises à tous les problèmes du PES. Il se doit d'être à la hauteur.

Il faut « *qu'il ne reparte pas qu'avec des questions* ». C'est pour cela que GF propose aussi de répondre par messagerie électronique aux questions du PES qu'il ne juge pas comme « hypers importantes ». GF pense que le PES ne pourra pas forcément « *trouver seul les solutions* » (R12) dans le temps imparti ; la visite suivie de l'entretien créant une « *situation émotionnelle particulière* » qui ne lui permet pas d'être dans une « *analyse factuelle* » (R27). GF trouve que « *cela fait beaucoup* » et que l'entretien n'est pas le moyen idéal pour construire et évaluer la posture réflexive du PES (R31).

L'entretien est donc vu comme un temps qui se doit d'être efficace car il « *ne va pas durer des heures et des heures* » (R12) et qui doit permettre d'analyser les choses en 45 minutes, quitte à devoir parler beaucoup car « *en 45 minutes, on n'a pas le choix* ». C'est finalement le PEMF qui a la légitimité de définir la durée de l'entretien, d'observer, d'analyser et de solutionner.

Les modalités de l'entretien fixées par GF doivent ainsi permettre d'aborder uniquement les questions professionnelles car ce n'est pas une « *psychothérapie pour savoir comment ils vont dans leur vie* » (R14). Le fait de fixer une durée précise doit « *les amener (les PES) à être plus efficaces dans leur raisonnement* » (R14).

L'ensemble de ces éléments justifient donc une posture d'enseignement transmissive, particulièrement modélisante car elle se doit d'être efficace face aux attentes institutionnelles.

B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie

GF indique qu'il opère « comme d'habitude » en donnant la parole au PES sur ce qu'il a ressenti, pensé, en développant une posture d'accueil. Très vite, il oriente l'entretien vers ce qu'il souhaite aborder en proposant une photographie à observer et à décrire, laissant alors la parole au stagiaire, en lui proposant de rechercher une solution au problème constaté (« *Je lui ai demandé ce qu'elle aurait pu faire* » R2). Il constate qu'avec la photo, les gestes de pointage des difficultés sont facilités et que la description est plus vite partagée. Il constate que « *comme ça, on parle de la même chose ; que ça va plus vite pour analyser ; que ça crée une prise de conscience* » (R5).

R2 GF

En fait, je n'en ai pas utilisé beaucoup pendant l'entretien. Au début, comme d'habitude, je lui ai demandé ce qu'elle avait pensé de sa séance, ce qu'elle avait ressenti. Comme elle n'abordait pas les choses que je voulais aborder, j'ai présenté une photo où on voyait qu'elle tournait le dos et que les élèves jouaient. Elle m'a dit qu'elle était surprise, qu'elle ne pensait pas que ces élèves-là étaient capables de faire ça. Surtout que c'est une classe calme, qui donne l'impression de travailler. La deuxième photo lui a permis de se rendre compte de son placement. Je lui ai demandé ce qu'elle aurait pu faire. Elle a réagi à la photo avec surprise. Elle a même trouvé que c'était bien de voir ça en photo. Elle a dit que ça, vraiment, elle ne s'en rendait pas compte. La photo vient en appui pour faire observer les difficultés, les manques.

R5 GF

J'aurais fait comme d'habitude, j'aurais décrit ou montré le travail fait ou non fait. Quand les élèves ont travaillé sur les cahiers, je peux montrer la trace. Là c'était facile, le groupe n'a pas fait. Il n'a rien à montrer mais pendant la mise en commun, elle ne l'interroge pas. Elle ne vérifie pas le travail des groupes. Je lui fais remarquer ça. La photo en fait, ça prouve, ça apporte une preuve, même si la plupart du temps, les PES me croit. Mais comme ça, on parle de la même chose. Ça crée une prise de conscience. On est d'accord sur ce qui pose un problème. Ça va plus vite pour analyser car on va droit dans la réflexion.

Au cours de l'entretien, GF développe de nombreux gestes d'invitation à l'observation, geste de pointage de difficultés, développant ainsi une posture de description du contexte comme en R6. Il s'appuie sur ce que font les élèves pour revenir à ce que fait le stagiaire. Il cherche à s'appuyer sur des preuves, des faits, des éléments visibles.

R6 GF

Oui j'essaye car comme ça le PES apprend à analyser, à prendre du recul, à chercher des solutions. Si je n'ai pas de traces écrites, je décris ce que j'ai vu. « Moi j'ai vu ça, et alors qu'est-ce que vous en pensez... ? » ou alors je lui demande : « qu'est-ce qui se passait, dites-moi ? » « Comment tu penses que les élèves ont fait ? »
Je pars de ce que les élèves font ou voient et puis je reviens à ce que fait le PES. Je lui demande parfois de décrire ce qu'il voit et parfois je lui demande de me dire ce qu'il pense à ce moment-là mais tu sais on n'a pas beaucoup de temps pour l'entretien et donc je ne peux pas faire ça pour tout. Ce serait trop long. Le PES a le droit de déjeuner et puis à un moment donné, ce n'est plus productif.

Il propose parfois au PES de dire ce qu'il en pense mais se heurte au problème du temps que cela va prendre (« *Je ne peux pas faire ça pour tout* » R6).

En décrivant sa pratique, il précise qu'il a « *compris ce qui la gênait* » (R7), témoignant ainsi qu'il a eu accès à une part invisible de l'activité. Cet accès aux préoccupations de la stagiaire s'accompagne alors d'une recherche commune de solutions (« *on a essayé de voir comment s'organiser* » R7) qui permet au stagiaire d'élaborer des règles à généraliser dans le cadre d'une posture de traduction (« *elle a même dit qu'on en avait déjà parlé* » R3).

Sa posture d'enseignement apparaît alors à la suite de posture de description et d'exploration problématisante, basée sur un dialogue plus souvent qu'un monologue. GF décrit qu'il apporte des « *conseils que je fais dans ma classe* » mais semble douter de cette posture (« *Je sais que ce n'est pas bien* » R7), dévoilant peut-être des premières hésitations quant à l'efficacité de sa posture modélisante.

C. Les bulletins de visite

L'évaluation de la capacité d'analyse des PES s'appuie principalement sur leur capacité à tenir compte des conseils. Dans le second bulletin de visite, GF valorise deux éléments objectivés de la compétence réflexive du PES : les questions posées et les pistes d'amélioration proposées. Ces éléments sont d'autant plus repérables que GF a laissé davantage de place au PES lors de l'entretien.

Commentaires du bulletin 2 : Mme... a su revenir sur sa pratique de classe lors de l'entretien en se posant des questions et en proposant des pistes d'amélioration. Elle cherche à tenir compte au mieux des conseils donnés par les formateurs.

4.3. Analyse de l'activité de PS



Figure 12 : Nuage de mots relatif aux verbatims de PS (1^{er} et 2^{ème} entretien).

Le nuage de mots du premier entretien (Figure 12) fait apparaître une fréquence plus importante des mots suivants : faire, tout, dire, points, factuel. Cet outil fait apparaître l'idée de tout dire des points factuels à analyser. Les mots comme choses, élèves, questions, apparaissent à une fréquence légèrement plus faible et peuvent témoigner de la volonté de PS de faire dire aux PES ce qu'ils pensent de la séance en les invitant, par un jeu de questions, à revenir sur ce que font les élèves et eux-mêmes pendant la séance.

Le nuage de mots du second entretien fait apparaître une fréquence importante du mot photo, ce qui est prévisible puisque le protocole impliquait d'utiliser la photographie. Nous ne retiendrons donc pas cet élément pour l'analyse. Les mots comme conscience, élèves apparaissent à une fréquence élevée. D'autres mots comme montrer, tableau, classe, problème, intéressant, apparaissent à une fréquence moindre. Il est difficile de proposer une lecture de ce nuage de mots mais nous pouvons repérer que la notion d'exhaustivité n'apparaît plus alors que la notion de prise de conscience est nouvelle.

A. Lors du premier entretien

PS rassure le PES (R1) ; il veille à dire « *tout ce qui est bien avant de dire tout ce qui ne va pas* ». Il décrit l'entretien en mettant en évidence des gestes qui s'apparentent à la posture de description du contexte et à la posture problématisante.

Pour faciliter la lecture, les codes couleurs sont rappelés :

Accueil : violet	Description : vert
Exploration problématisante : orange	Traduction : bleu
Enseignement : rouge	Valorisation : Jaune

Tout d'abord, PS questionne le PES pour lui faire décrire la séance, l'agir des élèves et du PES lui-même (R5, R11).

« Quels outil ils avaient pour répondre à ta question ? Est-ce qu'ils avaient des outils qui permettaient de répondre à ta question ? » Et là, elle m'a répondu que ben, non, ils n'avaient pas les outils. Qu'as-tu donc été obligé de faire ? [...] A ce moment-là, on a travaillé sur « Comment aurais-tu pu faire pour qu'ils aient les outils pour répondre aux questions ? ».

PS se réfère à des outils d'observation qu'il utilise, en veillant à ce que ces outils soient finement renseignés pour en faire des outils factuels référents (R14 ; R16), sur lesquels le PES et lui-même pourront s'appuyer.

Il cherche à guider le PES dans son questionnement par des questions ouvertes (« comment ? ») qui amènent le PES à repérer le problème (R14, R8) et à rechercher des solutions.

R8 PS

Et si ce n'est pas le cas, le fait décrire la séance, le fonctionnement de la prise de parole des enfants, ou la production des écrits permet en général de faire émerger le point. A ce moment-là, je dis que c'est ce point-là que j'aimerais que l'on aborde une fois qu'il a commencé à être ébauché. Dans le cas contraire, je l'aborde directement pour l'analyser : « Ce point-là, vous ne l'avez pas repéré mais il y a eu ceci et cela pose question. Comment aurait-on pu faire pour améliorer ou que cela ne se produise pas ? ».

Ces deux postures impliquent de donner davantage la parole au PES mais PS admet que sur l'ensemble de l'entretien c'est lui qui parle le plus (R20) car il « essaye de tout aborder, c'est important » (R16). L'ensemble des gestes témoignent de la volonté de PES de considérer le PES comme un être responsable pour qui il souhaite devenir un guide.

PS précise qu'il estime important « *d'apporter des solutions, des axes de travail, de proposer des idées* » (R21).

R21 PS

Mais au moment où moi j'estime important de proposer des solutions, de proposer des axes de travail, ou encore proposer des idées...alors là, forcément, c'est essentiellement moi qui parle.

R29 PS

Alors ! euh cela va dépendre beaucoup du type de question. [...] Et puis quand c'était des conseils plus pédagogiques, la façon d'amener telle ou telle chose, je les ai puisées quelques fois dans mon expérience. Une des PES qui a un CM2, donc là c'était assez facile, je lui ai même donné plein de documents pendant la guerre je crois, et puis euh...pour l'autre, soit j'ai puisé dans des choses que j'avais déjà faites soit des fois j'ai inventé. Je me suis dit, tiens ! si moi j'avais à faire cette séance là ou ce type de séquence, voilà comment je ferais. Cela m'est arrivé aussi. J'ai pu transmettre aussi des fiches de préparation (silence) qui étaient déjà faites. Je leur ai dit : « Tiens tu peux t'inspirer », je veux dire « Vous pouvez vous inspirer de cela ».

A ce moment-là, il n'hésite pas à conseiller d'autres professionnels pour répondre aux questions posées, à se référer aux textes officiels ou à proposer ses propres outils déjà construits et utilisés ou construits à la demande du PES (R29). Il développe alors une posture d'enseignement mais précise au PES qu'il « *peut s'en inspirer* » ; cela sous-entend que le PES peut et doit s'approprier l'outil et l'adapter à la réalité de sa classe et de sa pratique. L'outil proposé est alors un exemple proposé et non un modèle imposé.

Pour terminer, PS propose au PES « *de retenir une chose importante dans tout ce qui a été dit* » qui est valorisé dans la conclusion du bulletin de visite. Cela s'intègre à une posture de traduction. PS complète et fixe aussi des axes de travail pour les prochaines visites : « *voilà ce que j'aimerais pour la prochaine fois* » (R1).

PS précise qu'il suit des PES qui sont « *tout à fait capables d'avoir une réflexion sur leur pratique* », « *demandeuses d'informations* » et que « *c'était donc très facile* » (R27). Il dit ne pas savoir comment il ferait si les PES avaient moins de facilité.

Le relevé des logiques d'arrière-plan exprimées par le PEMF (annexe N°6) permet de repérer que PS dit chercher à « *ne pas oublier de point* » (R16) pour « *essayer de tout aborder, c'est important* » (R16). Il estime nécessaire d'avoir une observation et une analyse exhaustive, qui permettrait d'aborder tous les points positifs

et négatifs. PS est donc attentif à mener une observation factuelle pour mener une analyse « *un peu plus objective* » (R18), de manière à « *ne pas être autant influencé par ce que j'ai vu sur l'instant* ». Il souhaite faire le « *job aussi sérieusement que possible* » dans l'intérêt du PES. Son approche est donc légitimée par son « *honnêteté* » vis-à-vis du PES. Il précise que le fait de présenter les choses de cette manière permet une meilleure compréhension du PES ; « *j'ai toujours le sentiment qu'on avait une discussion intéressante* » (R2).

PS pense que cette observation factuelle lui permet d'établir une relation de confiance parce que le PES « *sent que tu vas lui dire la vérité finalement* » (R2). Cette approche permet que « *le stagiaire ne se sente pas jugé comme une personne mais que le jugement est porté sur le travail produit* » (R2). PS est donc très attentif à la relation qu'il établit avec le PES en s'appuyant sur les faits et en cherchant à « *soi-même sortir de la relation, l'affectif que l'on pourrait avoir avec la personne* » (R6).

PS précise aussi qu'il n'aborde pas la question de l'évaluation avec le PES.

Q38 EBF (29mn29)

Est-ce qu'à un moment donné tu discutes de l'évaluation avant de partir ? C'est-à-dire que le tableau vous le regardez ensemble et puis tu en discutes vraiment...

R38 PS

Non ! Je ne l'ai pas fait du tout.

Il regrette alors de devoir être dans la posture d'évaluateur « *tout le temps* » (R35) et remédie à cet état de fait en étant « *très positif* » et « *très diplomate* » pour réussir à engager le PES dans le « *schéma que l'on veut qu'il suive* » (R35). Il cherche alors à favoriser un climat de confiance permettant une réelle collaboration dans l'apprentissage.

B. Lors du second entretien avec utilisation de la photographie

R7 PS

L'intérêt c'est que ça faisait une espèce de film et ça permettait aussi de revoir la séance,

R8 PS

Je lui demandé si elle se souvenait de la projection de son texte et si elle s'était rendu compte d'un problème. Et là elle a tout de suite dit qu'elle avait vu le problème de l'image. Quelque chose qui n'allait pas mais qu'elle ne voyait pas comment le corriger. Et là je lui ai dit, et bien oui, regardez la photo.

PS développe une posture de description du contexte et s'appuie sur quelques photos pour donner à voir ce qui n'était plus visible (R7, R8, R10).

R 10 PS

Donc pour lui faire prendre conscience de la richesse des procédures, c'était intéressant d'avoir une trace des productions des élèves qui étaient sur les ardoises et qui avaient donc disparues. Sans avoir de photos, on n'avait pas la possibilité de les avoir.

Il s'appuie sur la description pour partager le problème identifié avec le PES et constate que ce dernier a pris conscience du problème avant « *de lui dire* » (R11). Le PES propose alors des solutions « *Oh j'aurais peut-être pas dû* » (R11). PS peut ensuite accompagner le stagiaire par une posture problématisante et transmissive.

R11 PS

Quand on est arrivé à la discussion sur la phase corrective, il a tout de suite reconnu car il est lucide sur sa pratique et il a tout de suite compris que *j'allais lui dire que ça posait un problème*. Surtout qu'il a commencé la correction en disant aux élèves : « on va corriger et on va faire des ... conversions ! ». Il a aiguillé la correction et il en a eu tout de suite conscience. Il a dit : « Oh, j'aurais peut-être pas dû... et j'utilise le tableau de conversion et je sais qu'il ne faut pas ... ». *Je lui ai rappelé qu'on en avait déjà parlé la fois d'avant et qu'il fallait mettre en commun pour avoir une explicitation des façons de faire des élèves et c'était vraiment une illustration* et il en a vraiment pris conscience en regardant les photos des ardoises. [...] *C'est ce qu'il m'a dit avoir retenu à la fin.*

Il amène le PES à retenir l'axe à retravailler dans une posture de traduction (« *C'est ce qu'il m'a dit avoir retenu à la fin* » R11).

C. Les bulletins de visite

Au cours du premier entretien, PS cherche à développer une observation factuelle mais il admet évaluer parfois de façon subjective, « *Je mets la croix totalement au « feeling » (rires). Au pif* » (R31) et précise que pour lui, l'essentiel c'est dans « *on avance* » (R38) plus que dans compléter la grille d'évaluation car il y a « *beaucoup, beaucoup de lignes et beaucoup, beaucoup de croix* ».

Il précise qu'il essaie de « *s'adapter à l'outil* », et de « *faire au mieux* », de « *faire comme on peut* » car à aucun moment « *on nous explique comment l'utiliser* » (R40). Il remarque qu'il ne peut pas se référer à son expérience de CAFIPEMF car « *les finalités ont changé, tout a changé* » et donc « *on fait en fonction de ce qu'on connaît* ».

Pour renseigner la capacité d'analyse du PES dans le bulletin, il s'appuie sur deux critères : questions judicieuses posées et conseils suivis. Ces deux éléments lui permettent, par extrapolation, d'évaluer l'ensemble des compétences CC14.

Commentaire rédigé lors de la première visite : Dans le cadre de l'entretien, Madame ... a su poser des questions judicieuses.
Elle a tenu compte d'une part importante des conseils donnés lors des entretiens précédents.

Lors du second entretien, deux critères sont ajoutés : analyse des points de sa pratique à retravailler et proposition d'axes de travail.

En nous appuyant sur ces différentes analyses, nous allons maintenant tenter de répondre aux trois hypothèses de recherche élaborées.

5. Discussion et perspectives

5.1. Retour sur la problématique

La formation des PES s'appuyant sur un dispositif d'accompagnement par tutorat, nous cherchons à mieux comprendre l'identité professionnelle des PEMF novices à travers l'analyse de leur activité (gestes, postures, logiques d'arrière-plan) lors des entretiens. Nous avons introduit un outil (la photographie) dans leur pratique de suivi, pour mieux comprendre l'évolution possible de leurs postures professionnelles lors des entretiens et appréhender leur identité professionnelle.

5.2. Interprétation des résultats

A. Hypothèse 1 : Les PEMF novices décrivent en priorité des postures d'enseignement ou de traduction surplombante irriguées par des logiques d'arrière-plan et des dilemmes.

L'analyse des verbatims qui font suite aux premiers entretiens s'appuie sur la grille des gestes et postures d'accompagnement et sur le tableau des logiques d'arrière-plan (annexes N° 2 et 6).

Confrontés à la réalité de l'entretien, la posture d'enseignement semble être considérée comme un outil d'efficacité pour gagner du temps et viser l'exhaustivité. En ayant tout transmis, les PEMF novices sont satisfaits ; ils ont l'impression d'avoir fait leur travail, d'avoir fait ce qui est attendu d'eux, d'être en accord avec les compétences du référentiel : observer, analyser, aider, conseiller. Cela constitue, pour eux, l'essentiel, au détriment du dialogue constructif. Il s'agit bien pour eux d'améliorer la pratique et non d'accompagner l'analyse de cette pratique. Il s'agit donc de donner un nouveau schéma de séance, schéma souvent reconstruit avant l'entretien. L'entretien devient alors un moyen d'améliorer la séance et non un but pour apprendre à analyser sa pratique.

Deux logiques d'arrière-plan explicitent déjà en grande partie les choix opérés consciemment ou non au niveau des postures élaborées. On comprend combien les **facteurs de temps et d'exhaustivité** influencent les trois PEMF novices, qui, pour atteindre leurs objectifs, pour être efficaces de leur point de vue, privilégient la **posture**

de transmission au détriment des autres postures. Ils s'engagent alors dans une activité réflexive à la place des PES, proposent des solutions prêtes à l'emploi et évincent souvent l'engagement réflexif du formé qui permettrait la construction, par les formés, de leurs propres solutions. On peut affiner l'analyse en repérant que les PEMF novices sont extrêmement bien outillés pour observer mais qu'ils se concentrent sur l'activité réalisée, sur la tâche, de manière à faire progresser rapidement les PES au niveau de la qualité de leur enseignement. Il ne s'agit pas pour eux d'aider les PES à apprendre à enseigner mais bien de les aider à enseigner. Nous présentons Figure 13, une schématisation permettant de mieux comprendre la complexité de l'activité des PEMF. Cette schématisation nous permet de visualiser la régularité de postures et de logiques d'arrière-plan qui témoigne d'une pratique principalement transmissive. Nous faisons le choix de proposer un profil sur le simplexe qui, bien que forcément influencé par notre subjectivité, nous permet de repérer, de façon relative, la prédominance d'une posture.

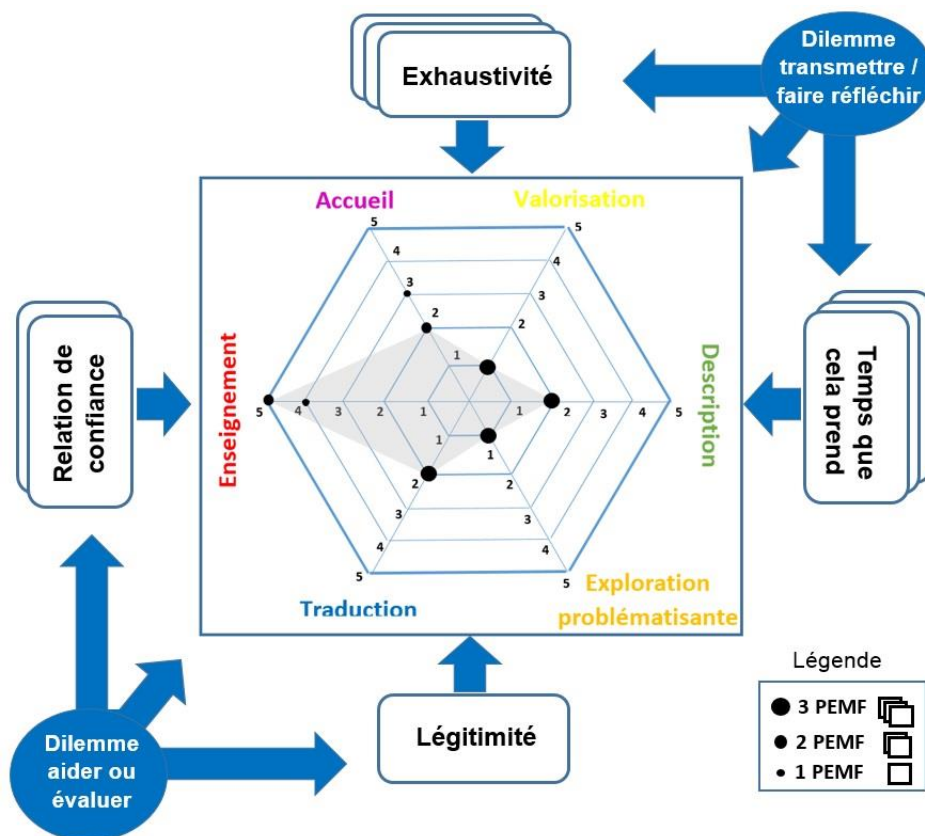


Figure 13 : Schématisation des postures, des logiques d'arrière-plan et des dilemmes des PEMF novices (1^{er} entretien).

Si nous affinons notre analyse, nous pouvons repérer que les **postures d'accueil, de description, de valorisation, de traduction et d'exploration problématisante** sont présentes dans les entretiens des PEMF mais elles sont abordées uniquement pour lancer l'entretien sans réelle écoute de la réponse du PES puisque l'objectif des PEMF novices est d'arriver aux axes qu'ils souhaitent, eux, aborder. Ainsi les formateurs laissent la parole aux formés, au début de l'entretien ; ils les incitent alors à faire une rapide autoanalyse de leur action sans que cela soit repris et travaillé. PS parvient parfois à maintenir une posture problématisante en s'appuyant sur les éléments factuels qu'il a repérés et en précisant qu'il a eu la chance d'avoir deux PES « *demandeuses d'informations et capables de réfléchir à leur pratique* » (R27).

Au cours de l'entretien, les PEMF prennent rapidement l'initiative et apportent des observations et des analyses en s'appuyant sur tous les moments clés repérés. Ils attendent parfois du PES des propositions de solutions mais admettent proposer rapidement des solutions pertinentes à leurs yeux. Ces prises de position relèvent alors de la décision voire de l'injonction, selon les PEMF novices. A ce moment-là, les PEMF novices occupent le plus grand temps de parole et cherchent à convaincre ou à imposer la légitimité de leurs propositions en s'appuyant notamment sur des preuves factuelles et sur leur expérience.

Dans les trois cas, les PEMF évincent la question de l'évaluation. Les trois PEMF admettent ne pas parler de l'évaluation avec les PES et précisent même évaluer de façon très « subjective », précisant manquer d'expérience. PG minimise l'importance de la part évaluative des visites (R9 : « *c'était une visite conseil, que je venais juste prendre quelques notes* » ; R73 : « *petit bulletin* ») et PS précise préférer « *avancer* » plutôt que perdre du temps à compléter les nombreuses compétences. PS regrette que toutes les visites soient évaluatives et veille à rassurer le PES dès le début de l'entretien. GF constate que l'entretien n'est pas le meilleur média pour évaluer la compétence réflexive des PES et propose un temps d'analyse autonome différé. Sa posture transmissive prédominante justifie certainement ce choix.

L'institution exigeant une évaluation de la part des PEMF, ces derniers complètent les bulletins de visite et proposent une évaluation des compétences réflexives dans le cadre de la compétence C14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel notamment lors de l'entretien ». Ils admettent que l'avis est « *subjectif* » (PG - R68) et qu'ils se basent sur la « *pertinence des réponses* »

(PG-R68). PS précise qu'il évalue la compétence sans savoir vraiment comment : « *Je n'en ai aucune idée ; totalement au feeling ; au pif* » (R31). Les trois PEMF usent donc de stratégies pour solutionner cette difficulté et rédigent des commentaires types, adaptés à la demande institutionnelle en s'appuyant principalement sur la capacité du PES à poser des questions et à écouter les conseils et à les appliquer (annexes 7, 8 et 9). Lorsque le PES est en réussite au niveau de ces compétences, le PEMF extrapole et valide les autres compétences comme celle de « réfléchir sur sa pratique ». Cette évaluation perd donc en objectivité.

Très attentifs à la question « **du temps que cela prend** », les PEMF novices prescrivent des solutions prêtes à l'emploi à partir de ce qu'ils font eux-mêmes dans des circonstances d'enseignement similaires.

Leur souci d'**exhaustivité** se base sur les représentations qu'ils ont de leurs missions ; représentations différentes mais qui aboutissent à la même préoccupation d'exhaustivité. PS souhaite « *faire le job aussi bien que possible* » dans l'intérêt des PES ; GF veut répondre à la demande institutionnelle qui l'envoie comme bras droit de l'inspecteur ; PG souhaite être « *cette personne qui prend du recul, qui peut épauler car c'est ce qu'il aurait aimé avoir quand il a commencé* ». Les PEMF novices sont donc très attentifs à s'appuyer sur une observation outillée pour mener leur entretien au plus près de l'activité mais ils n'abordent que la part visible de cette dernière, n'interrogeant que rarement le formé sur ses raisons d'agir.

En ce qui concerne GF, il semble très préoccupé par sa **légitimité de formateur**. Cette préoccupation peut être liée à l'idée qu'il se fait de l'importance de ses missions (« *bras droit de l'inspecteur* » R26) et à sa première expérience douloureuse de formateur (R36). Il développe alors une posture transmissive très directive et peut-être rassurante. On peut évoquer un possible parallèle entre sa démarche d'enseignement avec ses élèves et la démarche de formation qu'il élabore avec ses PES. Il semblerait que ce ne soit pas un dilemme pour GF qui assume cette identité d'enseignant expert, voire d'enseignant modélisant dans le cadre de l'accompagnement des PES. GF fait le choix d'aider les PES à enseigner plus qu'il ne les aide à apprendre à enseigner.

PS estime nécessaire de construire une **relation de confiance** basée sur des observations précises, factuelles, partagées avec le PES. Il cherche ainsi à faire réfléchir les PES pour les aider à enseigner. Il veut avant tout considérer le PES comme un individu capable de s'autogérer, comme un adulte responsable et cherche à s'appuyer sur sa motivation et son besoin de progresser pour créer des échanges. Mais dans le même temps, il est tiraillé par la nécessité de traiter toutes les difficultés repérées et admet parler beaucoup pour tout dire. Il semble osciller entre plusieurs postures, construisant progressivement son identité de formateur. On peut émettre l'hypothèse que cette évolution est peut-être influencée par sa participation à la formation en M1 PIF pour obtenir un CAFIPEMF spécialisé.

PG quant à lui insiste beaucoup sur la qualité relationnelle entre lui et le PES. Il a de nombreuses marques d'attention : *« Je lui ai demandé où je pouvais me placer dans la classe pour pas que je la dérange ... que je venais juste prendre quelques notes si cela ne dérangeait pas »* (R9). Il compense son sentiment d'insatisfaction à agir ainsi, en adaptant son organisation de manière à proposer un second entretien moins formel, plus libre, de collègue à collègue. Cette volonté témoigne certainement de sa volonté de considérer le formé comme un être responsable et indépendant qui cherche à acquérir des compétences. Il recherche donc alors un moyen d'y parvenir mais il semble davantage proposer une discussion, qui, si elle favorise le climat de confiance, ne permet pas la construction des règles du métier par le formé. En effet, PG précise qu' *« aucune note n'est prise par le PES, que le moment est à part, que c'est en off »*. Si cette discussion laisse peut-être une plus grande place à la parole du PES, il est fort probable que cela ne suffise pas à construire le métier car la posture du PEMF novice reste la même. PG cherche à apporter des réponses, des solutions aux problèmes et questions posés sans s'inquiéter de l'accompagnement de l'analyse du PES.

Il apparaît donc que les trois PEMF privilégient très nettement la **posture d'enseignement** mais à des degrés de guidage différents, influencés par des logiques d'arrière-plan plus ou moins communes. Dans l'ensemble, les PEMF novices présentent une pratique de formation assumée. Ils témoignent rarement d'hésitations marquées quant aux choix de postures opérés, ne voyant pas trop comment faire autrement. Nous pouvons repérer deux dilemmes en filagramme, chez PG et PS :

- **Aider vs Evaluer** : PS regrette alors de devoir être dans la posture d'évaluateur « *tout le temps* » (R35) et remédie à cet état de fait en étant « *très positif* » et « *très diplomate* » pour réussir à engager le PES dans le « *schéma que l'on veut qu'il suive* » (R35). Il cherche alors à favoriser un climat de confiance pour aider. Les deux autres PEMF évincent la question de l'évaluation.
- **Transmettre le métier vs faire réfléchir pour le faire construire** : PG développe une posture d'enseignement mais regrette avoir à le faire : « Je le fais parce que je n'ai pas le temps mais ce n'est vraiment pas bien. J'aimerais prendre plus de temps pour la faire réfléchir. Ce serait mieux » (R56).

Nous cherchions à vérifier que les PEMF novices décrivaient en priorité des postures d'enseignement irriguées par des logiques d'arrière-plan et des dilemmes. Au regard des différents éléments analysés à partir des premiers verbatims, nous pouvons considérer que les PEMF novices décrivent bien des postures d'enseignement, justifiées par des logiques d'arrière-plan comme la recherche d'exhaustivité et le manque de temps. Deux dilemmes (aider vs évaluer et transmettre vs faire réfléchir) apparaissent faiblement mais témoignent d'un questionnement naissant quant à l'activité du formateur. Nous pouvons donc considérer que l'hypothèse 1 est validée.

B. Hypothèse 2 : L'utilisation de photographies prises pendant la visite, influence les postures d'exploration problématisante des PEMF novices.

L'analyse des verbatims qui font suite au second entretien avec utilisation de photos s'appuie sur la grille des gestes et postures d'accompagnement.

Nous présentons Figure 14, une schématisation permettant de mieux comprendre la complexité de l'ensemble avec au centre un simplexe présentant un profil des PEMF novices lors du second entretien.

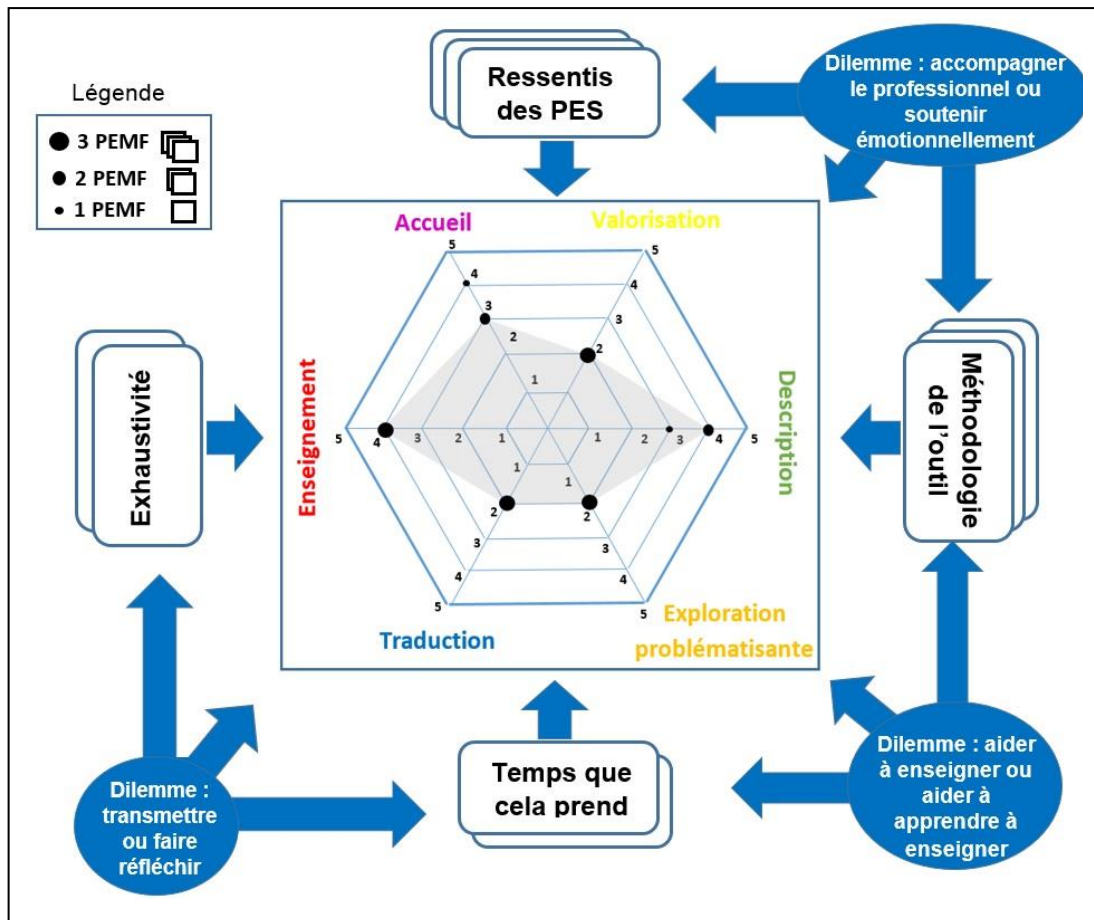


Figure 14 : Schématisation des postures, des logiques d'arrière-plan et des dilemmes des PEMF novices (2^{ème} entretien)

Cette analyse nous permet de constater une régularité de postures dont certaines, comme la **posture d'accueil, de valorisation et de traduction** semblent s'automatiser (« *au début, je fais comme d'habitude* » R2-GF ; « *c'est ce qu'il m'a dit avoir retenu à la fin* » R11-PS ; « *je dis aussi les points positifs* » R11-PG). Cette évolution peut être corrélée à l'expérience acquise par les PEMF novices.

Chez les trois PEMF, nous pouvons repérer la présence d'une **posture de description** très valorisée. Cette posture s'appuie généralement sur la présentation des photographies et sur la description par les PEMF novices ou les PES. Les trois PEMF novices constatent que la photographie provoque une réaction souvent immédiate chez les PES. Les PEMF novices s'appuient alors sur cette réaction, cette « *prise de conscience* » (R5-PG) pour s'engager dans une **posture de description**

(« à partir de la photo c'est le PES qui parle beaucoup » R6- PG ; « On peut lui demander de décrire et on décrit » R7-GF).

Les PEMF novices développent alors, de façon plus ponctuelle, une posture **d'exploration problématisante**. L'utilisation de la photographie facilite le repérage du dysfonctionnement (« on est d'accord sur ce qui pose un problème » ; « on parle de la même chose » R5-GF) et la recherche de solutions par et avec le PES. GF constate que « ça prouve, ça apporte une preuve, même si la plupart du temps, le PES me croit » (R5-GF). Ce constat d'une légitimité de la parole semble faciliter sa posture d'exploration problématisante dans un climat de confiance. PG constate que la photographie donne à voir le problème qui est alors partagé mais ne permet pas forcément de le résoudre. Il prend conscience de la nécessité d'élaborer des gestes de relance au service de l'analyse du PES (« ce qui me semble important c'est le questionnement qui accompagne la prise de conscience du problème » R13-PG). Il appréhende alors un dilemme rencontré par l'ensemble des formateurs : **transmettre le métier ou faire réfléchir pour le faire construire**.

GF constate qu'au cours de l'analyse du problème, il a « compris ce qui gênait » le PES (R7-GF). Il perçoit alors une préoccupation du formé. Cette prise de conscience semble ébranler sa pratique transmissive (« J'ai donné des conseils que je fais dans ma classe. Je sais que c'est pas bien mais ... » R7-GF) même s'il ajoute aussi vite : « Autant qu'il essaye des choses qui peuvent marcher » (R7-GF). GF semble donc chercher à **aider à enseigner** efficacement tout en rencontrant des premiers questionnements de métier quant à la nécessité **d'aider le PES à regarder son agir professionnel**.

Tous les PEMF novices développent une **posture d'enseignement** à la suite (mais pas toujours) de la posture descriptive ou à la posture d'exploration problématisante ; faute de temps, les PEMF novices peuvent « dire directement ce qui va et ce qui ne va pas » (R12-PG) en donnant à constater et en apportant leurs solutions.

Les PEMF novices sont préoccupés par des **aspects méthodologiques liés à l'usage qu'ils font de la photographie**. Cette logique d'arrière-plan est centrée sur leur propre pratique d'observation, compétence de formateur qui semble être en cours de maîtrise. Ils disent ne pas savoir quand et quoi prendre en photo, ni quelles photographies utilisées pendant l'entretien ; la photographie semble s'ajouter aux

outils qu'ils utilisent déjà habituellement sans apporter une majoration évidente à leurs yeux (« *J'étais partagée entre prendre des notes et prendre des photos* » R10-PG ; « *support supplémentaire que nos propres notes* » R12-PG ; « *il faut avoir ciblé un ou deux axes* » R9-PS). PS semble très embarrassé par l'outil et peut-être par ce que cela implique comme changements de posture.

L'« *accès direct* » (R5-GF) à des éléments organisationnels ou matériels, invisibles pour le PES ou sur « *l'image qu'elle renvoyait* » (R3-PS) semble être un gain qui leur permet de « **gagner du temps** » (R5-GF) car il n'est plus nécessaire de tout décrire. GF et PG constatent malgré tout que cela prend du temps car ils recherchent toujours l'**exhaustivité** : « *on n'a pas beaucoup de temps pour l'entretien et donc je ne peux pas faire ça pour tout* » (R6-GF) ; « *elle a retenu cinq axes très différents* » (R7-PG).

Enfin, nous pouvons repérer une **logique d'arrière-plan éthique** liée à la prise en compte du ressenti des PES quant à l'usage des photographies : « *Il faut vraiment un accord avec le PES pour prendre les photos* » R8-PG ; « *C'est vraiment déstabilisant à leurs yeux* » R9-PS ; « *C'est marquant pour le PES ; il faut vraiment un accord avec le PES pour le rassurer* » ; « *C'est peut-être pour l'estime de soi un peu dur* » R8-PG. « *Le PES était très réticent [...] je l'ai assuré qu'après je les effacerais* » R6-PS.

Se pose, pour les trois PEMF novices, la question du **cadre de confiance** à établir avec les PES que PG cherche à construire en développant une posture d'accueil plus affirmée. Les trois PEMF comprennent les réticences des formés, rassurent, promettent d'effacer les photos mais ne valorisent pas le gain vis-à-vis de l'accès à l'activité comme argument. Un nouveau dilemme semble se présenter à eux : **accompagner l'activité professionnelle vs soutenir émotionnellement le PES.**

Dans cette partie du mémoire, nous cherchions à observer si l'utilisation de photographies favorisait une posture d'exploration problématisante chez les PEMF novices lors des entretiens d'accompagnement. Au regard des différents éléments analysés à partir des seconds verbatims, nous pouvons considérer que les PEMF novices décrivent prioritairement des postures de description. La posture d'exploration problématisante est décrite dans certains cas lorsque les photographies sont présentées aux PES et qu'elles créent d'elles-mêmes une réaction chez les PES ; les PEMF commencent alors à aider les PES à regarder leur agir professionnel et à s'intéresser à leurs préoccupations. Cette posture d'exploration problématisante n'est

pas développée systématiquement car les PEMF novices se heurtent à des logiques d'arrière-plan méthodologique et éthique particulièrement fortes. Les dilemmes déjà repérés dans les premiers entretiens (transmettre vs faire réfléchir et aider à enseigner vs aider à apprendre à enseigner) et un nouveau dilemme (accompagner l'activité professionnelle vs soutenir émotionnellement) sont formulés plus explicitement et témoignent certainement d'une évolution de leur identité professionnelle ; ce que nous aborderons dans le prochain chapitre. Au regard de ces différents éléments, nous pouvons valider l'hypothèse 2 qui envisageait que l'utilisation de la photographie influençait la posture d'exploration problématisante, même si cette évolution est finalement assez faible.

C. Hypothèse 3 : L'activité des PEMF novices serait un indice de leur identité professionnelle.

Dans le cadre de notre étude, nous avons cherché à décrire l'activité des PEMF novices au cours de l'entretien d'accompagnement des PES. Nous avons pu constater, dans un premier temps, que les PEMF novices privilégiaient majoritairement une posture transmissive à une posture d'exploration problématisante. Cette posture d'exploration problématisante s'est développée davantage lorsque les PEMF novices s'appuyaient sur l'utilisation de photographies. La manifestation de logiques d'arrière-plan et de dilemmes nous a permis de mieux appréhender la complexité de l'activité des PEMF novices. C'est donc à partir de ces différents éléments que nous tenterons d'extrapoler l'identité professionnelle des PEMF novices en nous référant notamment au continuum des profils des Maîtres-Formateurs proposé par J-P Dugal et V. Legros (Figure 6, page 27).

Lors de l'analyse des premiers entretiens, les postures des PEMF novices décrites s'apparentent à un positionnement d'expert de l'enseignement qui se pose en modèle et conseille de manière assez directive. Ce positionnement coïncide avec une représentation que les PEMF novices se font de leur fonction d'enseignants-experts qui repèrent tout et disent tout de la pratique enseignante pour faire évoluer l'acte d'enseigner du PES. Il n'existe donc pas, dans ce cas, de tension entre les pratiques des PEMF novices et leur conception de la profession. L'identité professionnelle des PEMF novices se construit donc principalement sur leur sentiment d'appartenance à

la communauté des enseignants, reconnus pour leur expertise dans l'enseignement. Cette expertise reconnue socialement, les légitimise dans l'accompagnement des formés et favorise une identification trouble rassurante au groupe « Maître-Formateur », davantage « Maître » que « Formateur ».

Suite à l'utilisation de la photographie dans le cadre des visites et des entretiens d'accompagnement, il apparaît que les postures de description et dans une moindre mesure les postures d'exploration problématisante soient davantage privilégiées par les PEMF novices (en particulier par deux d'entre eux). Ces derniers décrivent des logiques d'arrière-plan et des questionnements (« *J'ai compris ce qui le gênait* » R7-GF; « *ce qui me semble important c'est le questionnement qui accompagne la prise de conscience* » R13-PG) qui font apparaître de nouvelles tensions entre leur conception et leur pratique. Les PEMF novices s'interrogent sur la nécessité d'un accompagnement qui soit davantage centré sur les besoins des formés mais ils n'y parviennent que rarement. Apparaît alors un décalage entre leur intentionnalité et la réalité de leur pratique, très influencée encore par leur identité professionnelle de praticien modèle. Comme l'institution n'accompagne pas les formateurs novices dans leurs premières prises de fonction, les PEMF novices se construisent une identité professionnelle évolutive : ils se confortent dans cette nouvelle fonction par rapport à ce qu'ils supposent des attentes de l'institution, à leur propre représentation du métier de formateur, à leur histoire et à partir des retours explicites ou implicites que peuvent leur adresser les PES. Ces premières hésitations peuvent être comprises comme les prémices d'une re-construction provisoire de leur identité professionnelle basée sur une identité « expérientielle » plutôt que « statutaire », leur permettant de se positionner dans un processus d'identification dynamique dans le groupe de « Maître-Formateur », progressivement « Formateur ». Compte-tenu de ces différents éléments, nous pouvons valider l'hypothèse 3 qui prévoit que l'activité des PEMF novices est un indice de leur identité professionnelle. Cette affirmation nous permet d'entrevoir des pistes de formation et de suivi des formateurs novices que nous développerons dans la partie concernant les perspectives de l'étude.

5.3. Discussion

La formation des PES s'appuyant sur un dispositif d'accompagnement par tutorat, nous avons cherché à mieux comprendre l'identité professionnelle des PEMF novices à travers l'analyse de leur activité (gestes, postures, logiques d'arrière-plan) lors des entretiens.

Nous avons constaté que les PEMF novices développaient principalement une posture d'enseignement dans un processus d'accompagnement transmissif, influencé par leur attitude pédagogique d'enseignant. Si le CAFIPEMF intronise statutairement l'enseignant dans ses fonctions de formateur, aucun accompagnement n'est organisé auprès des PEMF novices et ces derniers, enseignants experts avant tout, doivent donc s'approprier individuellement et de façon autonome les postures d'accompagnement. Nous avons observé qu'ils se heurtent alors à des logiques d'arrière-plan qui témoignent de leur identité professionnelle de Maître plus que de Formateur, sans rencontrer réellement de dilemmes de formateurs.

Centrés sur leurs propres compétences, préoccupés par la gestion des outils qu'ils ont à leur disposition et par l'efficacité de leurs conseils dans l'acte d'enseigner, les PEMF novices n'ont pas conscience de la nécessité de prendre en compte les préoccupations des formés, de s'appuyer sur leurs besoins. La pression temporelle, la nécessité de rendre efficace l'enseignement du PES, sont souvent évoquées comme des contraintes qui pèsent sur les entretiens. Le PEMF a la satisfaction d'avoir aidé parce qu'il a tout repéré et tout transmis. Les PEMF sont alors sur une représentation où le temps et l'exhaustivité constituent l'essentiel de leurs préoccupations. Ils privilégient une posture transmissive éloignée de la démarche de formation. L'entretien devient un moyen (améliorer la séance) et non un but (apprendre à analyser sa pratique). Dans une attitude principalement interprétative, ils s'intéressent à la tâche mais ne questionnent pas l'activité. Ils s'engagent donc dans une pratique réflexive « à la place » des PES plutôt qu'à leurs côtés. Ils livrent les résultats de leur analyse aux formés et ne les autorisent pas à une mise en œuvre autonome et singulière de la leur. Cette valorisation d'une activité de transmission sur une activité d'accompagnement de la réflexion est d'autant plus significative que les formateurs novices, par manque de formation, ne savent pas réellement comment s'y prendre pour initier et entretenir la réflexion des PES.

L'introduction de la photographie dans leur pratique d'accompagnement permet un accroissement des postures de description et dans une moindre mesure, des postures d'exploration problématisante. Les PEMF novices s'appuient donc sur les compétences maîtrisées de pédagogue, oscillant parfois et progressivement entre pédagogie et andragogie. En donnant « à voir », les PEMF novices acceptent, plus ou moins consciemment, d'entrer dans la logique du formé, de tenir compte de ses réactions, de ce qu'il dit de ses difficultés, de ses préoccupations... Cette logique peut presque s'imposer aux PEMF novices qui doivent développer de nouvelles compétences pour construire un « dialogue constructif » au service du « pouvoir d'agir » du PES. L'introduction de ce média photo permet donc un accès plus rapide à l'analyse de l'activité mais implique des connaissances et des savoir-faire spécifiques que les PEMF novices doivent construire. L'évolution des postures des PEMF novices vers les prémices d'une prise en compte des besoins des PES par l'analyse de leur activité, s'accompagne de bouleversements, de rejets, de questionnements, d'hésitations, de dilemmes de formateurs et témoigne d'une évolution de leur identité professionnelle expérientielle.

Certes, nous allons le voir, notre étude a de nombreux biais mais ce constat d'évolution est particulièrement intéressant car il présuppose l'impact, à plus grande échelle, d'un accompagnement des PEMF novices, au service d'un dispositif de suivi des PES plus efficient.

5.4. Limites de l'étude

La méthodologie que nous avons mise en place comporte de nombreuses limites.

A. Un corpus restreint

Avant tout, il faut rappeler qu'il s'agit d'une recherche qualitative, dont le corpus est très restreint et ne peut être représentatif de la communauté des formateurs novices. Il est donc très délicat de généraliser les remarques et conclusions. Il s'agit juste d'affiner notre connaissance des certaines pratiques et d'élaborer des pistes de réflexion qui pourraient se révéler utiles dans le cadre de la formation des formateurs

B. Des entretiens semi-directifs

Ces entretiens révèlent de nombreux biais et limites :

- la nature des questions et l'ordre de passation étant différents selon les entretiens, cela a parfois pu induire certaines réponses,
- aux questions posées, les formateurs novices répondaient souvent de façon générale au lieu de s'appuyer sur un entretien précis (en opposition avec le guide d'entretien prévu initialement) et il a été difficile de les inciter à se concentrer sur un entretien uniquement. Il y a eu parfois un temps assez long entre la visite du PES et l'entretien avec le formateur novice, ce qui a parfois posé des limites au niveau de la mémorisation de ce qui s'était réellement passé,
- la relation établie entre l'interviewé et l'intervieweur a parfois permis des échanges cordiaux, plus sincères mais aussi des demandes de conseils qui ont peut-être influencé la suite de l'entretien (comme avec PG).

Il aurait finalement été préférable de filmer l'entretien mené entre le formateur novice et le PES pour repérer les postures plutôt que de demander aux PEMF de décrire l'entretien. Nous aurions pu ensuite proposer des entretiens d'auto-confrontation.

C. Une observation de pratiques déclarées

L'analyse des résultats gagnerait à s'appuyer sur l'observation de pratiques réelles (puisque'il s'agit des gestes à observer) alors que le dispositif s'appuie sur des pratiques déclarées ; les PEMF novices n'ayant pas accepté ce dispositif de film et d'entretien d'auto-confrontation. De nombreux gestes ont donc certainement échappé à l'analyse. Les éléments retenus dans les entretiens sont obligatoirement assujettis à la sélection consciente ou inconsciente des PEMF novices et à l'interprétation arbitraire de l'enquêteur. Les résultats étant obtenus à partir de pratiques déclarées, nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils peuvent sensiblement différer de ceux qui pourraient être obtenus à partir de l'étude de pratiques réelles.

Pour toutes ces raisons, la validation de nos hypothèses est à relativiser.

5.5. Perspectives

Nous avons pu le constater dans cette étude, la professionnalité des formateurs ne semble pas se superposer pas à celle des enseignants mais engendrer une identité professionnelle évolutive dans un processus expérientiel. Ce processus identitaire devrait être accompagné, pour gagner en efficacité de formation car il implique de posséder de solides bases théoriques pour comprendre pleinement les enjeux de l'analyse de l'activité et les principes de sa mise en œuvre dans le cadre des entretiens d'accompagnement. Il nous paraît évident que cela ne peut s'opérer sans une formation continue sur le terrain, notamment pour les PEMF qui n'ont pas profité des modules de formation proposés dans le cadre du CAFIPEMF depuis 2015. La mise en place de formations universitaires comme le Master MEEF PIF⁷ témoigne de la prise en compte des besoins de formation par l'Institution.

Les formateurs novices que nous avons suivis ont d'ailleurs verbalisé leurs besoins de formation et de retours réflexifs sur leur propre pratique.

R76 PG : Si c'était bien de parler de l'entretien car en racontant j'ai réalisé des choses et ça me fait changer.

R31 GF : il faudrait presque se voir soi-même se voir en train de faire l'entretien pour voir ce qu'ils sont en train de voir.

R40 PS : et à aucun moment ben on nous explique comment l'utiliser. Donc, on fait comme on peut. Mais, c'est vrai qu'il y a des choses très intelligentes (entre guillemets), ou très intéressantes à faire auquel on ne pense pas. Certainement même, forcément.

Pour accompagner les formateurs dans la prise en compte de la logique des formés et éviter une interprétation normative de l'activité au profit d'une approche développementale, nous envisageons plusieurs pistes qui pourraient s'appuyer sur un suivi longitudinal de l'activité des PEMF dont le corpus devrait être plus important.

Il nous semble nécessaire d'outiller le formateur pour l'aider à lire le réel, mais cet outillage ne peut se suffire à lui-même et doit s'accompagner de savoirs spécifiques.

⁷ Master Métiers de l'enseignement, de l'Education, de la Formation – Pratique de l'Ingénierie de Formation

Pour cela, dans le cadre quotidien des missions des PEMF, nous pourrions favoriser l'utilisation d'outils comme le propose les chercheurs du Centre Alain Savary⁵. Cette utilisation devra nécessairement s'accompagner de temps d'analyse de pratique pour aborder les difficultés professionnelles rencontrées, les mettre en mots et ainsi problématiser les questions de métier et partager des références théoriques.

Une deuxième piste consisterait à proposer un formateur-tuteur à tous les PEMF novices, comme cela se fait pour les directeurs. Les PEMF pourraient être accompagnés lors de leurs premières visites et auraient ainsi l'occasion d'échanger sur leur pratique, de la questionner et de construire des pistes d'amélioration.

Enfin, des outils réflexifs pourraient être proposés aux PEMF pour leur permettre d'analyser leur activité en autonomie ou en lien avec leurs pairs. Nous proposons de créer une grille de positionnement à partir de la schématisation des gestes et des postures, associée à notre proposition de simplexe.

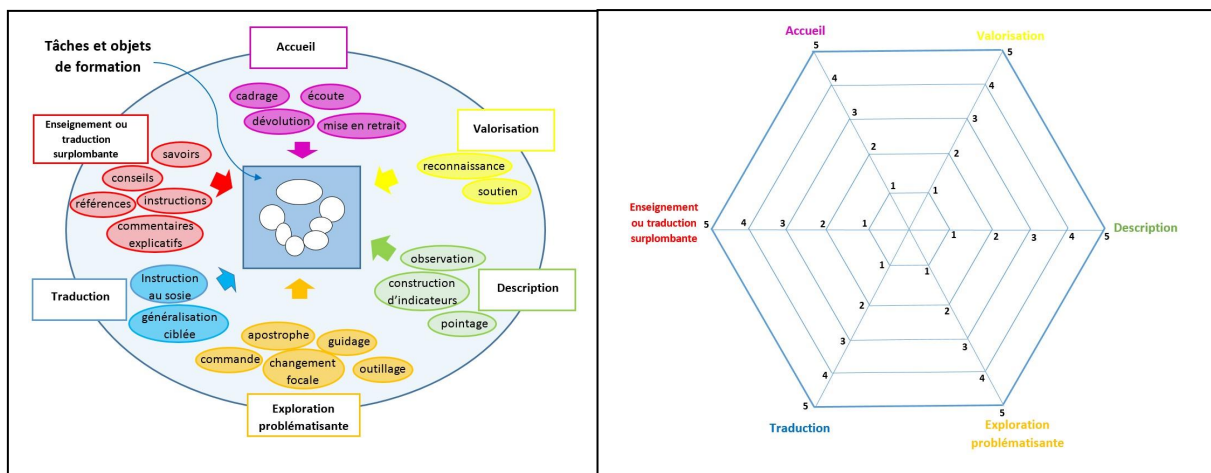


Figure : Grille de positionnement du PEMF.

Conclusion

La formation des PES s'appuie sur un dispositif traditionnel d'accompagnement par tutorat dans lequel le formateur se doit de favoriser le processus professionnalisant des PES en identifiant leurs besoins au service de leur propre « *pouvoir d'agir*¹ ».

De nombreux chercheurs interrogent les conditions de l'accompagnement qui permettraient de rendre formateur l'expérience et la réflexion sur celle-ci. Progresser dans l'alternance ne peut se faire seul ; la démarche demande à être aidée, tuteurée, guidée et suppose une réelle expertise du formateur.

Les PEMF novices qui participent à ce dispositif sont reconnus avant tout pour leur expertise pédagogique et le passage du métier d'enseignant à celui de formateur ne peut être envisagé comme un passage naturel. L'objet de ce mémoire a consisté à définir la complexité de leur identité professionnelle de Maître et de Formateur. Pour cela, nous avons cherché à étudier comment les PEMF novices parvenaient à analyser et à accompagner l'activité des PES dans le cadre des entretiens d'accompagnement. Nous avons retenu le champ de l'analyse de l'activité et nous sommes intéressés aux postures, logiques d'arrière-plan et dilemmes décrits par les PEMF novices dans le cadre d'entretiens semi-directifs. L'introduction d'un média (la photographie) dans la pratique d'accompagnement des PEMF novices nous a permis d'affiner notre analyse de leur activité, en repérant les effets sur les postures développées.

Cette étude a montré que les PEMF novices s'appuyaient sur leur expertise d'enseignant et développaient principalement une posture d'enseignement dans un accompagnement transmissif, sans s'inquiéter des besoins des formés. L'introduction de l'utilisation des photos a influencé les postures des PEMF novices qui ont développé davantage de gestes de description et d'exploration problématisante. Les dilemmes et questionnements naissants de cette utilisation, nous semblent être des indices d'une identité professionnelle expérientielle en construction. Il apparaît donc que la professionnalité des formateurs d'enseignants ne se superpose pas à celle des enseignants et gagne à être instrumentée et accompagnée.

Les résultats de cette recherche sont à relativiser du fait des nombreuses limites que nous avons pu repérer. Nous pouvons tout de même éclairer les processus complexes inhérents au déroulement de l'accompagnement et proposer des pistes de

réflexion qui supposent de concevoir des dispositifs de formation continue des PEMF pour que ces derniers développent davantage un rôle de questionneur conscient de devoir accéder à l'activité des PES. Des plans de formation de formateurs semblent se développer, comme dans le cadre du Master MEEF PIF. Il nous semble essentiel d'étendre ces dispositifs en proposant notamment un accompagnement des PEMF novices par des tuteurs, et, plus généralement, des moments réguliers d'analyse de pratique entre pairs, enrichis de références théoriques.

« Former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné. »
Philippe Perrenoud

Bibliographie

Altet, M. (2000). « L'analyse de pratiques : une notion polysémique », Recherche et formation, P. 25-41.

Barbier, J.M. Lesne, M. (1977). « L'analyse des besoins en formation : Première édition », Ed. Paris, Robert Jauze.

Becue, A. (2015). « L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction des savoirs professionnels ? », Recherches en éducation- HSn°7- p.5-17.

Bucheton, D. (2009). « Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (ED), L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, p. 25-68. Toulouse : Octorès.

Bonnelle, S. (2014). « A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ? », Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles, Article disponible sur : <http://www.analysedepratique.org/?p=1374>.

Brau-Antony, S., Mieusset, C. (2013). « Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels », Recherche et Formation, vol. 72, p. 27-40.

Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G. & Durand M. (2009) « Note de synthèse- D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs », Recherche et formation, n°61, pp.145-180.

Chaliès, S. (2016). « Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants », V. Lussi- Borer et L. Ria (Eds.), Apprendre à enseigner. Paris, PUF.

Clot, Y. (2008). « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », Education permanente, n° 146, p. 35-49

Clot, Y. (2008). « Travail et pouvoir d'agir », Paris : Presses Universitaires de France

Delasalle, F., Martin, J-P. (2014). « Comprendre la formation des adultes Mots-clés, textes et auteurs », Chronique sociale, p. 17 et 189.

Dubet, F. (1997). « Ecole, famille, le malentendu », Bruxelles : De Boeck.

Dugal, J-P., Legros, V. (2010). « Des entretiens de formation à l'identité professionnelle des enseignants maitres-formateurs », Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève,

Durand, M. (2009). « Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs : une perspective énaactive en éducation des adultes », In R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Eds.) Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation (Raisons éducatives, pp. 185-200). Bruxelles : De Boeck.

Faïta, D., Maggy, B. (2007). « Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement », Toulouse : Octarès.

Faingold, N. (1996). « Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs », Recherche et formation N° 22, p.81-97.

Jorro, A. (2005). « Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes », Revue Mesure et évaluation en éducation, vol 27, n°2, p33-47.

Jorro, A. (2016). « Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré ». eJRIEPS, N°2, avr. 2016, P 114-132.

Knowles, M. (1990), « L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation », Paris, France : Les Editions d'Organisation. p. 63-77.

Lesne, M. (1977). « Travail pédagogique et formation d'adultes », Paris : PUF.

Lesne, M. (1984). « Lire les pratiques de formation des adultes », Condé sur Noireau : édilig.

Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., Vidal-Gomel, C. (2014). « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité », Activités, Vol.11, N° 2, p.72-75.

Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D., Jore, F., Mercier, M., Passemier, S., Pennec, G., Grassineau, P. (2015). « L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ? » Article disponible sur : hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188391/document

Hubault, F. (1996). « De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? » in F. Daniellou. *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*. Octarès. p103-139.

Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives

». *Éducation permanente*, n° 139 (« Apprendre des situations »), p. 13-35.

Pastré, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 138, p. 9-17.

Pastré, P. (2011). « La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes », PUF.

Paul, M. (2003). « Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité », Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Ria, L. (2015). « Former les enseignants au XXIe Siècle. 1. Etablissement formateur et vidéoformation », Ed. De Boeck Supérieur.

Roger, J-L. (2007). « Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité », Toulouse : Erès.

Tajfel, H. (1972). « La catégorisation sociale », S. Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. 1. Paris, Larousse, p. 272-302.

Tap, P. (1980). « Identité individuelle et personnalisation », Toulouse ; Ed. Privat.

Tourmen, C. (2007). « Activité, tâche, poste, métier, profession : pistes de clarification et de réflexion », *Santé publique 2007/hs(vol10)*, p.15-2 Payot, 2. p.9.

Vermersch, P. (1996). « L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue », Paris : ESF.

Vial, M. (2001). « Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts », Bruxelles : de Boeck.

Vygotski L. (1997). « Pensée et langage », Paris, La Dispute.

Yvon, F., Saussez, F. (2010), « Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation ». Presses Universitaires de Laval.

Sitographie

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/effets/contributions-theoriques>

<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Conference-LaVideoforformation-dans>

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eforformation/notions-distance-mobilite>

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/>

<http://paf.ac-dijon.fr/spip.php?article98>

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-10.pdf>

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>

Emmanuelle BESSET-FERREIRA

Résumé :

Ce travail de recherche a été mené dans le cadre du Master MEEF option pratiques et ingénierie de la formation. Il vise à analyser l'activité de formation menée par trois Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs novices du premier degré. L'étude a été menée dans le département du Cher au cours de l'année 2017-2018. Notre intention était d'explorer les caractéristiques de l'activité de ces formateurs à travers la façon dont ils accompagnent les Professeurs des Ecoles Stagiaires lors des entretiens post-visites.

L'entretien a été retenu pour le recueil de données et l'approche théorique de l'analyse de l'activité en a permis l'analyse. Les résultats tendent à montrer que les formateurs novices sont face à des difficultés qui s'expriment sous la forme de dilemmes, indices de leur développement professionnel. Des pistes de réflexion sont proposées dans le cadre de la formation des formateurs.

Mots clés : Formation, entretien, analyse de l'activité

Emmanuelle Besset-Ferreira

Summary :

This research work was carried out within a Master of Arts in Education, for a teacher trainer course certification. It aims to analyse the training activity of three novice teacher trainers in primary education. The study took place in the Cher department during the 2017/2018 school year. Our goal was to explore the teacher educators training activity when it came to accompany teacher trainees during their post-visit interview. Interviewing was selected to collect data and the theoretical approach to analysing the activity enabled us to interpret them. The results tend to show that novice teacher trainers face difficulties expressed through dilemmas, signs of their professional development. We therefore suggest food for thoughts to improve novice teacher educators training.

Keywords : Training, interview, activity analysis