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

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/984>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès, « Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 11 mars 2010, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/984>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Tous droits réservés

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

Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès

Introduction

- 1 Depuis quelques mois, une réforme de la formation des enseignants est engagée en France. Dans l'optique d'une harmonisation des diplômes au niveau européen, la « masterisation » des formations liées aux métiers de l'enseignement est en effet menée. La circulaire du 17 Octobre 2008, introduisant cette réforme, précise en ce sens que ces dernières devraient respecter un équilibre modulable entre plusieurs composantes : la culture scientifique, la préparation aux concours, la formation professionnelle et l'initiation à la recherche. Malgré cette pluralité d'objectifs, un des principaux enjeux de cette réforme réside dans le maintien d'une formation professionnelle de qualité. Plus précisément, « *la formation professionnelle ne saurait se limiter à l'envoi des étudiants dans les classes (...). Il est souhaitable qu'elle puisse s'articuler avec une réflexion didactique, pédagogique, disciplinaire et épistémologique qui suppose des allers-retours entre terrain et formation* » (Circulaire du 17 Octobre 2008, p. 2). Bien que la structure de formation soit différente, le principe d'une alternance entre des temps de formation et des temps d'exercice du métier en établissements scolaires tel qu'il est actuellement pensé et organisé semble donc reconduit.
- 2 Considéré comme central, l'efficacité du principe de l'alternance est toutefois discutée. De nombreux travaux mettent en effet en exergue les difficultés qu'il engendre (Voir pour une synthèse : Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009). En apparence, les programmes de formation proposés aux enseignants novices (EN) prennent appui sur une alternance effective entre l'université (l'IUFM en France) et les établissements scolaires. Une analyse détaillée du contenu et des retombées de ces programmes laisse toutefois apparaître une

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

- 3 L'ensemble de ces travaux pointent donc la nécessité de proposer un modèle alternatif de formation des EN afin de « *redéfinir le partenariat école - université* » (Haymore Sandholtz, 2002) et par-là même de rendre l'alternance effective et efficace. Plus précisément, ils appellent à la construction d'une « *nouvelle forme d'apprentissage professionnel* » de type « *communauté de pratique* » (Wenger, 1998). Cette dernière constitue « *un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fond de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune* » (Barab, Makinster & Scheckler, 2004, p. 55), au cœur duquel FU et CP travaillent en partenariat (Mullen, 2000). Il s'agit en effet d'un déplacement du « *centre de gravité de la formation* » (Zeichner, 2006) opéré en faisant tomber les barrières traditionnellement érigées par chacune des institutions afin d'aboutir à la construction d'une « *communauté d'apprentissage à l'intérieur de la communauté de pratique* » (Sim, 2006). Cette optimisation de l'alternance entre les temps de formation à l'université et les temps de pratique et/ou de formation dans les établissements scolaires aboutit à la création d'un environnement de formation plus « *collaboratif* » et « *interactif* » (Zeichner, 2002) au cœur duquel les EN, les CP, les FU et les élèves se développent professionnellement ou scolairement. En permettant à chacun d'entre eux de négocier le travail à accomplir à partir de ses propres préoccupations, attentes et possibilités, ce type d'environnement valorise, en effet, l'implication dans une « *communauté de pratique réflexive* » (Korthagen et al., 2006). Outre le travail en collaboration lors des rencontres, CP et FU cherchent dans ce type d'environnement de formation à faire le lien entre les différents temps de formation et les temps de pratique professionnelle (Allard, Goldblatt, Kembell, Kendrick, Millen & Smith, 2007), favorisant la mise en œuvre d'un programme d'étude cohérent (« *cohérent intellectuel program* ») (Lamb & Jacobs, 2009).
- 4 Bien que livrant des informations quant aux modalités possibles de structuration du principe de l'alternance, ces différentes études restent toutefois assez peu précises quant à son caractère fonctionnel. Ainsi par exemple, les retombées effectives en termes de

formation de la mise en œuvre d'une communauté de pratique restent peu détaillées. De même, la nature du travail établi et mené séparément ou communément entre les différents formateurs auprès des EN n'est que très superficiellement étudiée. L'objet de cette étude se situe donc à ce niveau. Plus précisément, elle vise à apprécier dans quelles circonstances un collectif de formation constitué d'EN, de CP et de FU se crée et alimente la formation professionnelle des acteurs y étant impliqués. Deux questions de recherche ordonnent plus précisément cette étude : Dans quelles circonstances un collectif de formation peut avoir un impact sur la formation des EN ? Comment accroître l'efficacité des dispositifs de formation par alternance sollicitant le travail d'un collectif de formation ?

Cadre théorique

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

Enseigner des règles pour permettre aux EN de signifier leur vécu

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

Expliquer aux EN les usages possibles des règles apprises

- 7 Le deuxième présupposé est que l'apprentissage des règles, initialement objet d'un enseignement ostensif, fait ensuite l'objet d'« explications » (Wittgenstein, 1996), et éventuellement de « débats critiques » (Williams, 2002) entre les formateurs et les EN. C'est à cette occasion que les EN commencent à interroger les formateurs ou inversement que ces derniers les reprennent à propos de l'interprétation d'expériences singulières sur la base des règles apprises. Il convient à ce niveau de noter que la constitution de la signification de l'expérience au cours de l'apprentissage des règles nécessite « le contrôle »

(Nelson, 2008) des formateurs sur la conformité du suivi de celles-ci par l'EN. Il apparaît en effet que des apprenants tels que les EN ne sont pas en mesure de manifester une intentionnalité quelconque dans le suivi des règles lors du dressage que leur imposent les formateurs au cours des premières phases de l'apprentissage (Nelson, 2008). Ce n'est que par la suite, au travers de la pratique conforme des règles (Berducci, 2004) dans les différents contextes, qu'ils parviennent à suivre intentionnellement les règles apprises. C'est, en ce sens, qu'il est finalement possible d'entendre le postulat selon lequel le développement professionnel des EN est une « *participation* » à des pratiques (Matusov, 2003) ou des jeux de langage plus « *mûrs* » (Berducci, 2004) plutôt qu'une « *internalisation* » d'instruments inter psychologiques ou sociaux (Matusov, 2003). Les formateurs doivent donc s'engager dans cette activité d'explication ostensive en multipliant, sous forme d'exemples montrés et/ou décrits, les circonstances associées aux règles considérées. Ces explications permettront de lever les incompréhensions et/ou dissiper les malentendus et par-là même aux EN de suivre ces règles seuls et de façon acceptable dans d'autres circonstances de formation et/ou de classe.

Aider les EN à suivre les règles apprises pour comprendre et agir autrement en classe

- 8 Le dernier présupposé est que le suivi par les EN dans certaines situations (de classe et/ou de formation) des règles apprises en formation renvoie à un usage extensif des liens de signification construits et engage leur activité de compréhension. Plus précisément, l'extension du lien de signification, et par-là même son développement, est rendu possible grâce à l'identification par les EN d'un « *air de famille* » (Wittgenstein, 1996) entre les circonstances occurrentes et celles apprises en formation qui fonctionnent alors comme « *mesure étalon* » (Wittgenstein, 1996). A partir des liens de signification appris, l'EN ordonne finalement un réseau complexe de ressemblances, interprète au sens de comprendre la nouvelle situation en cours et *in fine* s'y adapte.
- 9 Au regard de ce cadre théorique, les questions de recherche préalablement posées peuvent être précisées comme suit : dans quelles circonstances un collectif de formation peut-il avoir un impact sur l'apprentissage par l'EN de nouvelles règles de métier ? Quelles circonstances d'enseignement des règles du métier enseignant et de contrôle de leur suivi permettent à l'EN d'y rattacher une intention collectivement partagée par le collectif de formation et par-là même de se développer professionnellement ?

Méthode

Dispositif support à l'étude

- 10 Le dispositif support était celui dit de « la visite formative » réalisé actuellement dans tous les IUFM. Il a été choisi car il est actuellement en France le seul dispositif institutionnellement établi sollicitant une rencontre effective entre les différents acteurs du collectif de formation : EN, CP et FU.
- 11 Cette étude a plus précisément pris appui sur un dispositif innovant dans lequel le cadre institutionnel de la visite formative était aménagé. Ce dispositif était conçu pour favoriser la constitution de triades de formation non plus seulement « *institutionnelles* » mais «

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

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

Participants

- 12 Cette étude de cas a été faite avec une triade de formation volontaire.
- 13 Agée de 24 ans, l'EN avait obtenu le « Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive » (CAPEPS) nécessaire pour enseigner l'EPS dans les collèges (élèves de 12 à 15 ans) ou les lycées (élèves de 15 à 18 ans). Elle avait une expérience professionnelle faible : 20 journées effectives réalisées dans le cadre de stages en observation et/ou pratique accompagnée lors des deux années précédant l'obtention du CAPEPS. Lors de ces stages, l'EN avait enseigné auprès d'une classe sous la responsabilité d'un CP. Depuis l'obtention du CAPEPS, 14 journées avaient été réalisées durant l'année en cours lors d'un stage dit « en responsabilité ». Lors de ce stage, l'EN enseignait aux élèves de sa propre classe avec l'aide d'un CP à raison de deux journées par semaine.
- 14 Agée de 58 ans, la CP était une enseignante agrégée d'EPS expérimentée. Ses expériences d'enseignante et de CP étaient respectivement de 38 et 11 années. En tant que CP, elle a participé à plusieurs stages de formation relatifs à cette fonction.
- 15 Agé de 58 ans, le FU avait une expérience d'enseignant d'EPS de 30 années et de CP de 12 années. Il était engagé en parallèle avec ses activités de formation à l'IUFM dans une activité de recherche sur les problématiques de conseil et d'évaluation.

Recueil des données

- 16 Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim*.
- 17 (i) Des données d'enregistrement ont été recueillies pendant l'entretien de conseil pédagogique de chacune des quatre visites support à l'étude. Une caméra vidéo, ainsi qu'un micro HF positionné entre les acteurs, ont été utilisés pour ce recueil.
- 18 (ii) Des données d'autoconfrontation ont été recueillies à partir d'un enregistrement audio vidéo des entretiens d'autoconfrontation menés par le chercheur avec chacun des acteurs à l'issue des entretiens de conseil pédagogique. Le chercheur a conduit ces entretiens d'autoconfrontation afin de reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les

acteurs pendant l'entretien de conseil pédagogique. Tous ces entretiens ont été réalisés à partir du même protocole. Par un questionnement semi-structuré des acteurs, le chercheur cherchait à accéder (a) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (b) aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance. Plus précisément, il a conduit les entretiens afin de connaître les significations attribuées par les acteurs à leurs actions ou aux actions d'autrui visionnées. Par ses questions, il les a incités à décrire et justifier ce qu'ils signifiaient dans la situation visionnée (par exemple : « Là, tu peux me dire sur quoi tu viens ? »). Il relançait régulièrement son questionnement soit en demandant de préciser le jugement préalablement porté (par exemple : « Donc là, elle est plutôt dans l'idée que dans l'échauffement, il faut quand même que tu les accompagnes dans ça, c'est ça ? »), soit en intervenant sur le mode de la controverse en plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par exemple : « Ce qui est étonnant, c'est que tu lui dis pas clairement comme tu me le dis à moi. Tu ne lui dis pas... »). Durant ces entretiens, le chercheur et l'acteur interviewé étaient chacun en possession d'une télécommande leur permettant d'arrêter et de revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés.

Traitement des données

- 19 Le traitement des données a été réalisé afin d'analyser l'activité de chacun des acteurs du collectif de formation et leur articulation au cours de chacun des entretiens de conseil pédagogique étudiés. Plus précisément, les données ont été traitées afin d'identifier les règles apprises et/ou suivies pour les acteurs du collectif de formation lors de ces entretiens. Pour ce faire, nous avons adopté puis aménagé la procédure proposée par Chaliès, Bertone, Flavien & Durand (2008). En effet, face à la multiplicité des données enregistrées (notre étude était de nature longitudinale contrairement à celle menée par ces auteurs) et dans un souci d'intelligibilité et de cohérence, une étape supplémentaire par rapport à la procédure proposée par ces auteurs a été ajoutée en début de traitement. Les données recueillies ont en ce sens été traitées en non plus en quatre mais en cinq étapes successives.
- 20 (i) Comme précisé en amont, un choix a été opéré pour initier le traitement. L'idée retenue a été de circonscrire l'analyse aux contenus de formation récurrents aux différents entretiens de conseil pédagogique et jugés comme essentiels par les acteurs du collectif. Pour déterminer ces derniers, les chercheurs accompagnés par les acteurs ont visualisé à plusieurs reprises l'ensemble des entretiens d'autoconfrontation en partant des entretiens réalisés en fin d'année (Visite de Conseil 2) pour remonter progressivement vers les premiers entretiens (Visite Formative 1) en vue de signifier les différents thèmes de travail. Après plusieurs visionnages, ils n'ont repéré qu'un seul contenu de formation itératif et partagé par l'ensemble des acteurs relatif à « l'échauffement ».
- 21 Suite à cette étape préliminaire, nous nous sommes lancés dans la procédure de traitement des données proposée par Chaliès *et al.* sur cet objet.
- 22 (ii) Après la retranscription verbatim de l'ensemble des données recueillies correspondant à ce contenu, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par les acteurs aux événements visionnés lors des entretiens d'autoconfrontation. (Tableau 1).

Tableau 1 : Illustration du traitement de données

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

- 23 (iii) Pour chaque unité d'interaction, l'étayage de la signification attribuée par les acteurs a été identifié. L'étayage a été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par les acteurs pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier de la même façon, c'est-à-dire en suivant la même règle, les événements de la situation de formation visionnée (Tableau 1).
- 24 (iv) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » vaut pour « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. (Tableau 1).
- 25 (v) La validité des résultats obtenus a enfin été testée. Les résultats obtenus par chacun des chercheurs ont été comparés et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont finalement été source de désaccord et rejetés.

Résultats

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

Des circonstances propices à l'apprentissage des règles de métier

- 27 Lors de cette étude, chaque apprentissage par l'EN de règles de métier peut être associé à un ensemble de circonstances récurrentes aux différents enseignements ostensifs menés par les formateurs : le caractère attentif de l'EN quant aux propos tenus par les formateurs, l'usage par ces derniers d'exemples puisés dans sa propre leçon et enfin leur mise en accord préalable quant aux règles à enseigner.
- 28 Ainsi par exemple, lors de la visite de formation 2, une discussion s'engage entre les acteurs autour de la notion de « *fondamental* ». A l'instant considéré, l'enseignement ostensif mené par le FU permet à l'EN d'apprendre la règle suivante : [« *Un fondamental* » vaut pour « *un pré requis à l'apprentissage* » vaut pour « *un indispensable à l'apprentissage* » vaut pour *une attitude sans laquelle il n'est pas possible d'apprendre autre chose* » ce qui obtient comme résultat que « *si l'élève n'est pas dans cette position on peut lui donner tous les contenus d'enseignement et lui faire faire toutes les tâches que l'on veut il apprendra rien* »]. L'ensemble des circonstances précisées en amont alimente cet apprentissage.
- 29 Tout d'abord, les formateurs ont cerné le besoin de l'EN qui, à l'instant considéré, est en attente d'une aide concrète. Elle ne cherche pas en effet à questionner les formateurs car elle pense que compte tenu du fait qu'elle n'est pas « *spécialiste* », ces derniers vont lui

dire ce qu'il faudrait faire. Se sentant en difficulté, l'EN attend davantage de retours des formateurs (Extrait 1).

Extrait 1 (31'15) :

CH : Et alors tu comprends quoi... Quand elle te dit je crois que tu n'as pas compris ?
 EN : J'attends qu'on me dise ce que c'est puisque ce n'est pas ça. **Je ne suis pas du tout « spé » (spécialiste) gym.**
 CH : Ça te gêne pas qu'elle te dise t'as pas compris ce que c'est les fondamentaux ?
 EN : Ben non, **au contraire, expliquez-moi. Parce qu'en gym (gymnastique), je ne suis pas « spé » (spécialiste).**
 Les apports des formateurs sont par ailleurs d'autant plus source d'apprentissage utilisable en situation de classe qu'ils sont porteurs d'exemples. L'EN met en effet en exergue l'importance des exemples dans tout processus de formation pour accompagner tel ou tel énoncé de règle. Ici, le FU a porté un jugement selon lequel il manquait des fondamentaux et a étayé la règle lui permettant de porter ce jugement. Toutefois, selon l'EN, ce travail de formation ne peut suffire à l'aider à modifier ce qu'elle fait auprès des élèves. Les formateurs doivent selon elle compléter cet apport par deux trois exemples livrés « cash » (Extrait 2).

Extrait 2 (32'05) :

EN : **Voilà, cash, je te donne deux, trois exemples.** Je t'ai donné une idée, il manque des fondamentaux. Si tu me dis que ça, tu peux être sûr que si tu reviens la semaine prochaine, des fondamentaux, y en a pas puisque je ne sais pas ce que sais.
 CH : Ben tu sais ce que c'est mais à ta sauce...
 EN : Voilà, à ma sauce, on est d'accord à ma sauce mais ce n'est pas ce qu'ils attendent. **Donc s'il me dit juste ça, ça va rester à ma sauce.**
 L'enseignement mené par le FU à cet instant de la formation semble par ailleurs d'autant moins ambigu pour l'EN et par-là même efficace qu'il s'appuie sur des exemples imprégnés des circonstances de la leçon de l'EN (Extrait 3)

Extrait 3 :

FU : C'est un truc **que j'ai vu aux ateliers** (pendant la leçon), je me suis dis ça, ils (les élèves) ne vont pas l'inventer. Il faut le leur dire. Alors, je te donne deux, trois exemples. ... La fameuse, ce, ce qu'on appelle la position active,...
 EN : Oui.
 FU : ... c'est-à-dire je suis en appui à la barre et la tête sort des épaules et non pas comme des sacs de, de patates. (...) Alors **pareil en parallèles** (barres parallèles) une des raisons pour lesquelles ça ne balance pas trop, c'est si j'ai la tête dans les épaules.
 Enfin, la CP et le FU sont en accord quant à la règle à faire apprendre à l'EN. Cet accord résulte du fait qu'ils ont déjà discuté de cet élément de formation lors de l'observation de la leçon de l'EN. Lors de la discussion avec l'EN, une grande complicité entre les formateurs se dégagent. Régulièrement, ils se « *regardent et en rigolent* » ce qui, *in fine*, renforce aux yeux de l'EN la certitude des éléments de formation proposés (Extrait 4).

Extrait 4 (32'23) :

CH : Pourquoi vous rigolez là ?
 FU : **Parce que là, on en a parlé avec D. (la CP).**
 CH : C'est un point où vous vous êtes...
 FU : Ouais. C'est-à-dire qu'à un moment on est, elle (l'EN) est avec le sol (à l'atelier sol) et les garçons aux (barres) parallèles et nous on a devant nous des filles qui sont en suspension à la grande, à la barre haute aux asymétriques. Et donc ces filles sont pendues comme des sacs de patates. (...) Tant qu'elles ne sont pas actives, c'est-à-

dire plaquer les omoplates, bon, actives..., elles peuvent faire cinquante fois, il se passera rien. **Et on était d'accord là-dessus (...).**

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

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

- 30 La construction d'un accord entre les formateurs leur permettant ensuite de s'engager dans une activité collective de formation nécessite donc un travail de concertation en amont. Plus exactement, il semble nécessaire que les formateurs s'engagent lors de la leçon dans une activité de co-observation lors de laquelle ils portent des jugements sur les événements observés et en débattent afin de livrer lors de l'entretien de conseil un point de vue collectif.

Un apprentissage de nouvelles règles s'inscrivant dans la durée

- 31 Il semble nécessaire de considérer que l'enseignement ostensif des formateurs n'aboutit pas immédiatement à l'apprentissage de la règle de métier considérée. Il apparaît en effet que lors du premier suivi par l'EN en contexte classe de la règle considérée, cette dernière n'y associe pas l'intention collectivement partagée par les formateurs. Elle suit en effet la règle non pour en obtenir les résultats qui y sont ordinairement conséquents mais plutôt pour faire plaisir aux formateurs.
- 32 A plusieurs reprises lors des entretiens d'autoconfrontation, l'EN défend en effet l'idée selon laquelle elle exploite ce que lui ont enseigné les formateurs dans l'intention de leur faire plaisir (« *je me suis dit : ils en veulent un peu, je vais leur en mettre un peu* »). Autrement dit, l'EN ne semble pas s'engager dans le suivi de la règle avec l'intention professionnelle qui y est collectivement associée. L'apprentissage de la règle considérée peut donc être interprété comme non finalisé (Extrait 5).

Extrait 5 (VF2 - 9'55) :

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

CH : Donc, là quand il te dit ça ?

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

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

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

- 33 L'EN passe donc lors de son apprentissage par une étape au cours de laquelle elle suit la règle préalablement apprise pour faire plaisir aux formateurs. Toutefois, ce premier suivi ne semble pas devoir être considéré comme du temps perdu lors de la formation. C'est en effet à cette occasion, c'est-à-dire sous tutelle intentionnelle des formateurs, que l'EN va pouvoir constater les résultats obtenus dans le cas d'un suivi effectif de la règle apprise et *in fine* y associer une intention collective.
- 34 Ainsi par exemple, lors de la visite conseil 1, l'EN suit la règle suivante : [*« Se rendre compte que le gainage manque dans l'échauffement »* vaut pour *« avoir conscience qu'il en faut mais ne pas savoir où le mettre »* vaut pour *« l'avoir prévu sur la planification mais ne pas l'avoir fait par manque de temps »*]. Pour faire plaisir à ses formateurs, elle suit cette règle lors de son travail de planification puis lors de la leçon y faisant suite. C'est au cours de cette

dernière qu'elle signifie certains résultats. Concrètement, elle ne parvient pas à proposer aux élèves un échauffement ordonné sur le fond et la forme car elle manque de temps et ne parvient pas à anticiper les besoins qu'auront les élèves lors de la suite de la leçon (Extrait 6).

Extrait 6 (VC1 - 16'37) :

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

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

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

- 35 Placée en difficulté, l'EN ne peut donc associer au suivi de la règle considérée l'intention collective portée par les formateurs. Non accompagnée à l'instant considéré par ces derniers, elle associe finalement à la règle relative à l'échauffement non pas une intention en lien avec la cohérence de la leçon mais davantage une intention en rapport avec sa faisabilité temporelle.

Finaliser l'apprentissage de nouvelles règles par un travail d'explication ostensive

- 36 Apprendre apparaît donc pour partie comme le résultat d'un enseignement ostensif singulier d'une règle puis d'un suivi de cette dernière sous tutelle intentionnelle. Le résultat proposé livre quelques précisions quant à la finalisation de cet apprentissage. C'est en effet lors du premier suivi sous tutelle intentionnelle de la règle considérée que l'EN peut constater certains résultats. Ce sont ces résultats qui alimentent ensuite le travail d'explication mené par les formateurs avec l'EN pour parvenir à lier la règle considérée et l'intention professionnelle qui lui est collectivement associée.
- 37 Lors de la visite formative 2, l'EN associe une nouvelle intention à la règle antérieurement apprise relative à l'échauffement. Depuis la première visite de conseil, l'EN sait toute la nécessité d'ordonner l'échauffement proposé aux élèves. Elle a plus exactement appris de ses entretiens avec la CP qu'il faut ordonner ce dernier en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis avec les élèves lors de la leçon et par-là même de leurs besoins moteurs. Toutefois, elle est en difficulté pour anticiper ces besoins et ne parvient donc pas à planifier et mettre en œuvre un échauffement tel qu'attendu par les formateurs. Lors de la leçon de la visite formative 2, l'EN suit la règle relative à l'échauffement pour faire plaisir aux formateurs (*« je sais très bien que je les ai fait tourner trois minutes, je leur ai pas dit mais je l'ai fait pour leur faire plaisir »*). Pour l'EN, son intention n'a pas évolué par rapport à la visite formative 1 : elle ne perçoit pas encore vraiment l'intérêt de faire courir les élèves lors de l'échauffement (*« C'est ce que je te disais la dernière fois : je les ai fait tourner pour leur faire plaisir. Là, c'est pareil »*).
- 38 Elle précise toutefois lors de l'entretien d'autoconfrontation relatif à cette séquence de formation qu'elle cherche à passer d'une logique d'échauffement où *« elle fait faire pour simplement faire »* à une logique où *« elle fait faire avec des buts et des repères pour les élèves »* en suivant la règle [*« Donner du sens à une course de trois minutes lors de l'échauffement »* vaut pour *« ne pas le faire pour simplement faire »* vaut pour *« le faire avec des buts et des repères »*].

pour les élèves »]. Ce sont, semble-t-il, les propos tenus par le FU lors de l'entretien de conseil qui ont permis cette modification de l'intention associée par l'EN au suivi de la règle considérée : d'une intention consistant à faire plaisir aux formateurs, elle investit une intention professionnelle, jugeant intéressante l'idée de faire courir les élèves avec des repères (Extrait 7).

Extrait 7 (10'11) :

CH : Donc là, il te dit...

EN : **La dernière fois, ils m'ont dit il faut le faire. Ok, je le fais. Là, il me dit il faut le faire mais tu ne le fais pas pour le faire tu le fais avec des buts, tu le fais avec des repères.** A la limite, tu laisses des marques : si c'est trois pour certains et cinq pour d'autres, ce n'est pas grave. **Il est en train de donner du sens à ce truc qui pour moi n'en a pas.** (...)

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

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

- 39 Cette séquence de formation peut donc être associée à une suite de l'apprentissage initié lors de la visite précédente : le suivi de la règle ne se fait plus sous tutelle intentionnelle des formateurs (je le fais parce que les formateurs m'ont dit qu'il fallait le faire) mais bien avec l'intention professionnelle collectivement portée par ces derniers. La pertinence des propos du FU se situe donc dans le fait qu'ils donnent enfin « du sens à un truc qui n'en avait pas ». Ils permettent à l'EN, au regard des résultats observés lors du suivi de la règle (« les trois minutes, on est d'accord que si tu les fais comme ça, elles ne servent à rien... »), d'y associer une intention professionnellement partagée.
- 40 Cette activité singulière, menée par les formateurs et plus particulièrement le FU, peut être qualifiée d'explication ostensive. C'est elle qui permet de finaliser l'apprentissage.
- 41 Plusieurs circonstances semblent contribuer à l'efficacité de cet accompagnement par les formateurs de l'apprentissage de la règle par l'EN. Tout d'abord, l'explication menée par le FU prend directement appui sur la récurrence d'un problème abordé. En effet, le FU effectue un lien entre ce qu'il avait vu lors de la leçon précédente et dit à l'EN lors de la séquence de formation y faisant suite et ce qu'il a vu lors de cette leçon (« Bon alors, revenons, revenons sur nos, sur nos indicateurs. Ça, on en avait parlé la fois où je t'avais vu en athlétisme. Là, tu leur dis bon on va tourner trois minutes et tu les lâches comme ça ») (Extrait 8).

Extrait 8 (15'02) :

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

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

- 42 D'autre part, le FU s'attache à exemplariser ses propos en prenant directement appui sur des circonstances de classe extraites de la leçon de l'EN. Il reprend en effet à son compte le début de l'échauffement proposé par l'EN à ses élèves ordonné par les seuls propos : « On va courir trois minutes » qui selon lui ne fixent que le but à atteindre (« c'est l'objectif, on

ne s'arrête pas ») mais ne renseignent en rien sur la manière de l'atteindre (« *trois minutes, c'est, c'est, c'est long quoi, sans rien faire »*).

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

Discussion

- 44 En prenant appui sur la littérature scientifique du domaine, l'aménagement du travail du collectif de formation est en suivant discuté. Plus précisément, cette discussion est menée afin d'optimiser les différentes étapes d'apprentissage de nouvelles règles de métier par l'EN développées précédemment : l'enseignement ostensif de la règle par les formateurs ; le suivi de la règle par l'EN en contexte classe sous tutelle intentionnelle ; l'explication ostensive permettant de lier à la règle considérée une intention professionnelle.

Des formateurs qui collaborent pour engager l'EN dans l'apprentissage de règles de métier

- 45 L'apprentissage par l'EN de règles de métier est favorisé par plusieurs circonstances : sa difficulté avérée et par-là même son attente d'une aide concrète de la part des formateurs ; un enseignement ostensif mené sans ambiguïté par ces derniers et prenant directement appui sur des exemples pris dans la leçon de l'EN et, enfin, la construction préalable à l'entretien d'un accord entre les formateurs quant à la règle à enseigner leur permettant ensuite de s'engager dans une activité collective de formation.
- 46 Le détail de ces circonstances laisse apparaître la nécessité d'une collaboration entre les formateurs pour créer un collectif de formation. Ce dernier ne résulte pas, en effet, de la seule constitution d'un dispositif innovant. Même si le dispositif facilite la rencontre effective entre les différentes catégories de formateurs, il apparaît comme nécessaire qu'ils se mettent d'accord sur les règles à aborder avec l'EN lors des entretiens de conseil. Pour y parvenir, les formateurs s'engagent alors dans une activité collective de comparaison et de mise en adéquation de significations portées respectivement sur des expériences professionnelles observées lors des leçons de l'EN. A ce titre, les résultats de l'étude montrent que leur observation de la leçon est tout autant un moment de recueil d'indicateurs pour cadrer la formation qu'un moment de concertation lors duquel les formateurs cherchent à se mettre d'accord sur les significations attribuées au travail d'enseignement de l'EN. La formation des formateurs à ce type de travail collectif apparaît à cet égard comme incontournable pour aboutir à la constitution de collectif de formation.
- 47 Cette étude permet donc de compléter les résultats de travaux mettant en exergue l'intérêt de dispositifs construits sur la base du modèle des « *communautés de pratique* ». Plus précisément, elle montre que s'il est vrai que la mise en œuvre de ce type de dispositif permet la co-construction d'un espace de significations partagé par les trois acteurs de la triade, cette co-construction ne peut toutefois pas être associée au seul résultat de la multiplicité des séquences de formation. Elle permet, en effet, de préciser

les modalités d'implication des différents acteurs de la triade dans le « *processus de construction de la supervision* » (Paris & Gespass, 2001) et par-là même ouvre des pistes pour aménager un modèle « *plus collaboratif* » de formation (Mullen, 2000).

Créer un climat de confiance et aménager les situations de classe

- 48 Outre la nécessité de se mettre d'accord sur les règles de métier à aborder lors de l'entretien, les formateurs cherchent aussi à placer l'EN en situation de confiance. Ce n'est en effet qu'à cette condition que ce dernier acceptera suite à leur enseignement ostensif de suivre la règle de métier considérée sous leur tutelle intentionnelle, c'est-à-dire avec l'intention première « *de leur faire plaisir* ». Ce n'est que par la suite, à l'occasion de la signification des résultats obtenus suite au suivi de la règle, que l'EN pourra associer une intention collective à cette dernière. A ce titre, cette étude confirme qu'un dispositif du type « communauté de pratique » peut dans certaines circonstances favoriser la construction d'une histoire commune de formation. En effet, la stabilité du collectif associée à la multiplicité des visites facilite l'adhésion de l'EN à une « *communauté digne de confiance* » (Darling-Hammond, 1994), l'incitant à entrer dans un premier suivi de la règle préalablement enseignée par les formateurs. De plus, c'est cette stabilité du collectif qui permet aux formateurs de délimiter des chantiers professionnels récurrents et ainsi de construire une formation cohérente prenant du sens pour l'EN qui sent « *qu'il y a un passé et un futur* », « *qu'il y a quelque chose dans la durée (...) qui se construit entre elle et les formateurs* ». Qualifiable de « *sain et stimulant* » (Zeichner, 2002), ce type d'environnement permet en effet d'accroître l'entraide entre les différents acteurs (Jipson & Paley, 2000). Épaulés par les formateurs, l'EN s'engage finalement dans une pratique professionnelle plus risquée en s'autorisant davantage de prises d'initiatives à partir des apports reçus en formation.
- 49 Les résultats de cette étude montrent par ailleurs que le suivi de la règle en classe par l'EN sous tutelle intentionnelle n'a d'intérêt que s'il aboutit à un certain type de résultats signifiants, source ensuite d'explications et par-là même de construction du lien entre règle et intention professionnelle. S'il signifie des résultats différents de ceux attendus par les formateurs, l'EN associera en effet à la règle suivie une intention professionnelle différente de celle du collectif et *in fine* ne clôturera pas l'apprentissage de la règle considéré. Il est donc nécessaire que les formateurs aménagent les situations de classe faisant suite à l'enseignement ostensif des nouvelles règles pour faciliter la signification par l'EN de résultats attendus et *in fine* l'accompagner dans la construction du lien entre la règle suivie et l'intention collective qui lui est professionnellement associée. Comme les résultats de cette étude le montrent, la construction de ce lien et par-là même la finalisation de l'apprentissage de la règle considérée se fera lors d'un travail d'explication ostensive faisant suite aux premiers suivis de la règle par l'EN en situation de classe.

Apprendre... pour mieux comprendre : accompagner le développement professionnel

- 50 Lorsque l'apprentissage d'une règle de métier est finalisé, il ouvre de nouveaux besoins en termes de modalités de formation. Les formateurs ont alors en effet à s'engager dans un accompagnement du développement professionnel de l'EN. Pour cela, ils aménagent les situations de classe vécues par l'EN afin qu'ils puissent percevoir des situations

remarquables, c'est-à-dire présentant un « *air de famille* » (Wittgenstein, 1996) avec celles adressées en formation. Les règles apprises antérieurement constituent alors pour l'EN une « *mesure-étalon* » (Williams, 2002) et permettent de juger les situations de classe vécues, de les interpréter et/ou d'y répondre correctement, c'est-à-dire conformément aux attentes du collectif (Chaliès, Bertone, Flavien & Durand, 2008). Autrement dit, ce sont les règles apprises et suivies qui permettent à l'EN de porter des jugements de conformité ou de non-conformité, d'adéquation ou d'inadéquation aux situations de classe rencontrées. Dans ce travail d'accompagnement du développement de l'EN, le but n'est plus pour les formateurs de faire apprendre mais bien davantage de lui permettre de comprendre ce qui se joue en classe sous ses yeux, c'est-à-dire de l'engager dans une activité d'interprétation consistant à user de ce qu'il a appris pour essayer de signifier ce qu'il vit et s'y adapter.

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

Conclusion

- 52 Cette étude de cas, en apportant une compréhension singulière du fonctionnement d'une triade EN/CP/FU, vise à asseoir une lecture théorique de ce type d'activité. Les résultats obtenus suite à l'analyse de l'activité de ce collectif de formation n'ont donc pas vocation à être généralisés pour décrire et expliquer l'activité des acteurs dans toutes les triades de formation. Cependant les résultats saillants issus de cette étude qualitative peuvent servir à alimenter la démarche itérative présidant à la construction de dispositifs de formation et consistant à utiliser des résultats de recherche comme ressources pour optimiser voire diffuser et généraliser certaines pratiques de formation. Par exemple, cette étude met en exergue la nécessité d'un suivi dans différents contextes (de formation et de classe) de la règle enseignée par les formateurs à l'EN pour permettre à ce dernier d'y rattacher une intention professionnelle. À partir de ce résultat de recherche, un dispositif innovant a été mis en œuvre dans lequel est impliqué un nouveau partenaire dans le collectif de formation en la personne d'un « professeur référent ». Ce dernier joue un rôle d'interface entre le CP et le FU en vue d'assurer un suivi des règles apprises par l'EN lors des visites formatives c'est-à-dire de finaliser leur apprentissage et d'initier leur développement en ouvrant les circonstances de leur usage.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, C., Goldblatt, P., Kemball, J., Kendrick, S., Millen, K., Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.
- Barab, S.A., Makinster, J.G., Scheckler R. (2004). Designing system dualities: Characterizing an online professional development community. In S.A. Barab, R. Kling et J. H. Gray (dir.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (p. 53-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berducci, D. (2004) Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L., Birrell, J.R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., Durand, M. (2009). 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*, 61, 85-129.
- Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T., Long, A. (2004). Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 109-123.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Jipson, J., Paley, N. (2000). Because no one gets where alone: Collaboration as co-mentoring. *Theory into Practice*, 39(1), 36-42.
- Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lamb, L.C., Jacobs, V.R. (2009). Establishing and maintaining program coherence in a cohort-based graduate program. *The Teacher Educator*, 44(2), 126-142.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word learning. *New Ideas in Psychology*, 4(3), 1-13.

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

RÉSUMÉS

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

This case study aims at estimating in which circumstances a team's training constituted by a preservice teacher, a cooperating teacher and a university supervisor, and set up within the framework of an innovative mentoring program impacts the professional education of the actors being involved there. It leans on an original theoretical conception of teacher training borrowing postulates from a learning and collective action theory (Berducci, 2004; Wittgenstein, 1996). From data stemming from the recording of the interview concerning the lesson led by the preservice teacher and autoconfrontations led by following with each of the actors, the work rules learnt of followed by each of them were identified. The main presented results specify particularly the circumstances in which training initiatives allow the preservice teacher to learn

work rules. More exactly, the results of the study allow to show that this professional learning organizes itself around three successive steps: i) the ostensif teaching of the rules by the trainers, ii) the first follows-up by the preservice teacher of rules taught under "deliberate supervision" trainers and finally the association by the preservice teacher of a professional intention to the followed rule. Having discussed the possibilities of development of the work of the team's training, the level of generalization of the results of the study is envisaged in conclusion.

Este estudio de caso pretende apreciar en cuales circunstancias a un colectivo de formación constituido por un profesor novicio, por un consejero pedagógico y por un formador universitario y colocada en el marco de un dispositivo de consejo innovador alimenta a la formación profesional de los actores que son implicados allí. Se apoya en una concepción teórica original de la formación que toma postulados de una teoría del aprendizaje y de la acción colectiva (Berducci, 2004; Wittgenstein, 1996). A partir de datos nacidos del registro de la conversación de formación relativo a la lección llevada por el profesor novicio y de las conversaciones de autoconfrontación conducidas siguiendo con cada uno de los actores de la tríada, las reglas de oficio aprendidas y / o seguidas por estos últimos han sido identificados. Los principales resultados presentados precisan particularmente las circunstancias en las cuales las acciones de formación le permiten al profesor novicio aprender reglas de oficio. Más precisamente, los resultados del estudio permiten mostrar que este aprendizaje profesional se ordena alrededor de tres etapas sucesivas: i) la enseñanza ostensif de las reglas por los formadores, ii) los primeros seguidos por el profesor novicio de las reglas enseñadas bajo " tutela intencional " de los formadores y por fin la asociación por el profesor novicio de una intención profesional a la regla ordenada. Después de haber discutido las posibilidades de organización del trabajo del colectivo de formación, el nivel de generalización de los resultados del estudio es contemplado en conclusión.

INDEX

Mots-clés : conseil pédagogique, collectif de formation, règles de métier, apprentissage, alternance

Keywords : teacher mentoring, team's training, work rules, learning, alternation

Palabras claves : consejo pedagógico, colectivo de formación, reglas de oficio, aprendizaje, alternación

AUTEURS

GUILLAUME ESCALIÉ

CNAM, Paris, France

Étudiant 3^{ème} cycle

Conservatoire National Des Arts et Métiers - Paris

France

Tel : 06.72.15.30.64

E-mail : escalieguillaume@yahoo.fr

SÉBASTIEN CHALIÈS

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