

Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive

Solange Cartaut et Stéfano Bertone



Éditeur
UMR ADEF P3

Édition électronique

URL : <http://tfe.revues.org/998>

ISSN : 1760-8597

Référence électronique

Solange Cartaut et Stéfano Bertone, « Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 11 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/998>

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

© Tous droits réservés

Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive

Solange Cartaut et Stéfano Bertone

Introduction

- 1 Le but de l'étude de cas présentée dans cet article est de progresser dans la compréhension des circonstances et des modalités permettant aux formateurs de terrain (TU) et aux formateurs universitaires (FU) de fédérer leurs compétences lors des situations de supervision (visite conseil et/ou visite bilan) des enseignants novices (EN) en seconde année d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) en France. Dans le contexte actuel des stages en responsabilité, l'enjeu des connaissances apportées par cette étude est de montrer la contribution d'une activité conjointe et collaborative de formation au développement du répondant professionnel des enseignants novices en classe. Il s'agit, en outre, d'engager la réflexion sur la pérennité d'une telle approche dans la perspective de l'accompagnement des stages proposés dans le parcours de formation des futurs enseignants sur le modèle Master. Sur ce point, dans le cadre de cette réforme les limites d'un nivellement éventuel des différences entre le métier de formateur d'enseignants et le métier d'enseignant seront évoquées.
- 2 En ce qui concerne la littérature scientifique du domaine, de nombreux résultats d'études portant sur le modèle traditionnel de supervision en triade (TU/FU/EN) rendent compte d'une dynamique conflictuelle et d'une communication peu efficace entre les FU et les TU. Les problèmes rencontrés par ces formateurs sont liés à (a) des rôles imprécis (Beck & Kosnik, 2000, 2002 ; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000 ; Richardson-Koehler, 1988), (b) une confusion de leurs fonctions et missions (Borko & Mayfield, 1995 ; Slick, 1998a ;

Wilson, 2006), (c) des positionnements institutionnels marqués (Slick, 1998b ; Snow-Gerono, 2008 ; Yayli, 2008), (d) des divergences sur la manière de faire apprendre le métier d'enseignant (Bullough & Draper, 2004) et plus largement encore sont renforcés par une formation de formateur d'enseignants insuffisante voire inadaptée à leur actions professionnelles situées (Korthagen, Loughran & Lunenberg, 2005 ; Smith, 2005). En de telles circonstances, l'efficacité et l'apport des situations de supervision aux apprentissages professionnels des EN sont largement discutés et conduisent plusieurs auteurs à préconiser des aménagements pour tendre vers un travail plus collaboratif et complémentaire entre les TU et les FU (Beck & Kosnik, 2002 ; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Mullen, 2000 ; Paris & Gespass, 2001 ; Stanulis & Russell, 2000 ; Wilson, 2006). Plus particulièrement, certaines études montrent que de tels aménagements peuvent aboutir au partage des tâches entre les formateurs (observations, retours critiques) (Aways, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa, 2003 ; McNamara, 1995) et personnaliser l'aide apportée aux enseignants novices.

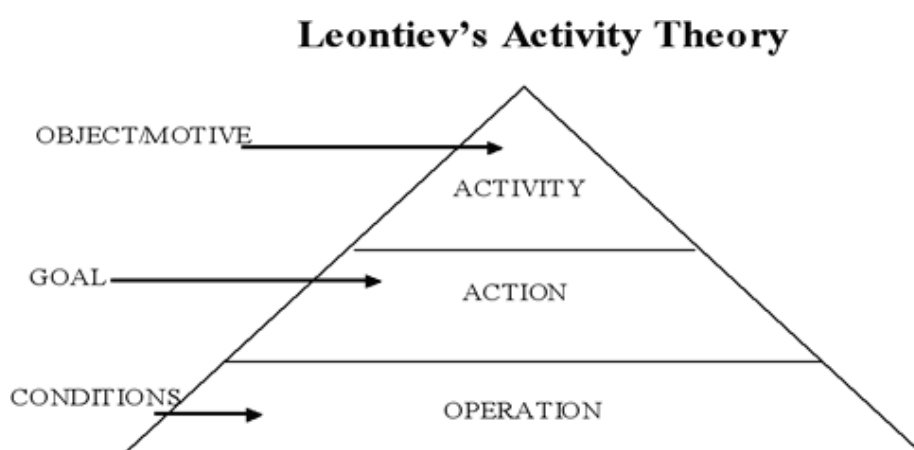
- 3 Cet article se rapporte à un aménagement de la formation dite *de terrain* des enseignants du secondaire dans un I.U.F.M. du Sud de la France. La « visite conseil » consiste précisément en l'observation d'une leçon d'un enseignant novice (EN) suivie d'un entretien de formation en triade. Cette supervision doit permettre à l'institut de connaître les modalités du tutorat engagées à la fin du premier trimestre (novembre-décembre) et de circonscrire les difficultés majeures rencontrées par les novices auprès de leur(s) classe(s) en responsabilité. Toutefois, l'évaluation de cet aménagement réalisée en 2006 a rendu compte du manque de collaboration effective entre les formateurs de terrain (TU) et les formateurs universitaires (FU) et les incidences sur l'aide collective apportée aux EN pendant leur stage. Ce constat a donné lieu à une recherche approfondie dont est extraite une étude de cas en Education Physique et Sportive (E.P.S.).
- 4 Les données empiriques présentées rendent compte plus particulièrement du processus d'instauration d'une activité conjointe et collaborative de formation (FU|TU|EN) lors d'une « visite conseil ». L'approche diachronique retenue illustre, en outre, le processus de développement de l'activité d'enseignement d'un enseignant novice (EN) sur une période de trois mois (mi-décembre/mi-février). De manière plus générale, les connaissances apportées par cette recherche (Cartaut, 2009) concernent l'indexation du « pouvoir de l'action conceptualisée » des novices en situation de travail, aux interactions de supervision fondées sur un accord collectif à propos de « ce qui est à faire » pour répondre aux attentes de l'institution et au suivi historique de l'apprentissage « des moyens et modalités requises pour le faire » dans les circonstances de l'exercice quotidien du métier.

Cadre conceptuel

- 5 Afin d'étudier le processus de transformation puis de développement de l'expérience chez l'adulte (Vanhulle, 2008), notre analyse du rapport dialectique apprentissage | développement est fondée sur des présupposés historico-culturalistes révisés à l'aune d'une théorie psychologique, dialectique et sociogénétique de l'activité humaine (Baltes, 1987 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Léontiev, 1981, 1984 ; Riegel, 1976). Il est possible de considérer qu'au sein d'une formation professionnelle basée sur le principe de l'alternance entre des situations de formation et de travail, la capacité des enseignants novices (EN) à signifier autrement leur expérience vécue dépend tout autant

d'apprentissages basés sur « une double germination des concepts » que d'une « migration fonctionnelle » (Vygotski, 2003) de l'expérience au cours de l'année de professionnalisation. Ce processus requiert une « dé-liaison » des expériences passées et de la signification qui leur était attribuée jusqu'alors, afin de permettre leur « re-liaison » avec des concepts scientifiques de portée plus générale et des modalités opératoires plus efficaces apprises lors d'interactions formatives asymétriques avec des pairs plus chevronnés. Dans cette perspective, le processus d'une activité conjointe et collaborative (Lorino, 2009) de formation, qui engage des pratiques de conseil, des actions et opérations différentes et complémentaires (Vernant, 1997) entre les TU et FU lors d'une « visite conseil », peut être considéré comme « l'opérationnalisation du travail formatif dans la Zone de Développement Proche » ou « Zone Proximale de Développement » (Verenekina 2003 ; Vygotski, 1997 ; Wells, 1999) de l'activité des EN. « L'expansion du fonctionnement psychique » (Baltes, 1987 ; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999) ainsi suscitée et le suivi d'un étayage conjoint et ciblé (Cartaut & Bertone, 2009) participent dès lors à la réorganisation | transformation des actions conceptualisées des EN en situation de classe (ce que nous qualifions de pouvoir d'action). En suivant Léontiev (1981), ceci nous amène à considérer que l'activité psychique et consubstantielle à l'activité matérielle et qu'il s'agit d'un « système dynamique orienté vers un objet déterminé », lié à des pratiques socioprofessionnelles et culturelles propres à des contextes institutionnels précis. Ceci confère au « schème activité, action, opération » (Davydov & Radzikhovskii 1985, p. 60) le statut d'élément principal de l'étude du comportement humain et nous conduit à retenir la macrostructure de l'activité humaine, c'est-à-dire les rapports entre les unités fonctionnelles qui la composent (Léontiev, 1981, 1984), comme un outil privilégié d'analyse du processus de développement (Rochex, 1995 ; Roth & Lee, 2007) : le rapport des motifs ou mobiles vitaux à l'objet de l'activité (fonction d'incitation) ; le rapport des buts aux actions (fonction d'orientation) ; le rapport des opérations aux conditions (fonction de réalisation) (Figure 1).

Figure 1 : L'organisation fonctionnelle de l'activité (d'après Léontiev, 1981).



Démarche méthodologique et méthode

- 6 L'étude de cas présentée est issue d'une recherche réalisée dans le cadre du programme technologique de l'ERTé 60 DATIEF (Développement de l'Activité, Travail et Identité des Enseignants en Formation) de l'I.U.F.M. de Nice. Cette ERTé mobilise plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales pour l'analyse de problèmes professionnels liés aux situations de travail et/ou de formation des enseignants. Suite à une demande d'étude approfondie émise par l'institut en 2006, une analyse du travail des formateurs de terrain et des formateurs de centre impliqués dans les « visites conseil » a abouti à la formalisation d'un chantier partagé entre les professionnels et les chercheurs. Trois dyades (2 en E.P.S et 1 en Espagnol) ont été volontaires pour participer à une intervention-recherche basé sur un contrat éthique. Celle-ci s'est inspirée du principe selon lequel il est nécessaire de « transformer » les situations de travail pour « comprendre » l'activité humaine qui s'y déploie (Clot, 1999, 2004, 2008, 2008b). La phase de recherche (2008-2009) a donné lieu à des études de cas multiples (Leplat, 2002) comme modalité d'une méthode « clinique-expérimentale » (Clot & Leplat, 2005). Pour chaque dyade (TU/EN), le recueil de matériaux a inclue une visite conseil (TU/FU/EN) et/ou deux entretiens de tutorat réalisés entre novembre et juin de l'année universitaire en cours. L'approche diachronique retenue s'est focalisée sur l'exhaustivité et la puissance explicative des cas davantage que sur la généralité ou la reproductibilité des résultats (Hamel, 1997 ; Smith, Harré & Van Langenhove, 1995). L'analyse qualitative et idiographique privilégiée (Yin, 1994) s'est donc efforcée d'une part, au plan pratique, de répondre aux problèmes posés par chaque cas et d'autre part, au plan théorique, de tendre vers une conceptualisation des faits singuliers afin d'enrichir les connaissances utiles pour l'étude d'autres cas.

Participants concernant l'étude de cas présentée

- 7 Un enseignant novice (EN) d'E.P.S. dont le stage en responsabilité s'est effectué dans un Lycée d'Enseignement Technique et Professionnel de Nice et son tuteur (TU) ont participé à cette étude en 2006-2007. En plus de deux classes de 2nde, l'EN avait une classe de première et partageait une classe de terminale en co-enseignement avec son tuteur. Concernant cette classe, le TU et l'EN ont travaillé en co-intervention tout au long de l'année. Les classes dont l'EN avait la pleine responsabilité étaient composées de 28 élèves en moyenne et n'étaient pas particulièrement difficiles.
- 8 Le TU était un professeur agrégé d'E.P.S. de plus d'une quarantaine d'années, ayant quinze ans d'expérience d'enseignement et six de tutorat. Il a également occupé occasionnellement les fonctions de formateur à l'I.U.F.M. dans le domaine de l'escalade.
- 9 Le FU était un enseignant chercheur en sciences de la formation ayant quatre ans d'expérience d'enseignement et douze ans en formation initiale et continue des enseignants d'E.P.S. en I.U.F.M. Ce dernier était formé aux théories de l'activité et à l'usage de l'analyse de l'activité comme outil et moyen de formation.

la régulation fonctionnelle de l'activité des EN, des TU et/ou des FU (Tableau 1). Un tableau composé de deux parties verticales a été utilisé à cette fin. La partie supérieure correspondait à l'unité de verbalisation extraite du corpus et retranscrite *verbatim*. Figurait également dans cette partie l'indication du « thème » et de « l'objet » de l'unité. La partie inférieure était consacrée au traitement et a été organisée à partir de la fonction d'incitation (mobiles ou motifs par rapport à l'objet de l'activité), de la fonction d'orientation (actions et buts) et de la fonction de réalisation de l'activité (moyens et opérations). L'analyse, ligne par ligne, a consisté à repérer les éléments de verbalisation se rapportant à chacune de ces fonctions à l'aide d'embrayeurs langagier [pourquoi/parce que ; pour ; quoi (faire ou ne pas faire) ; comment]. Chaque élément de verbalisation a été reporté par copier/coller dans les cellules du tableau permettant de renseigner la fonction de régulation de l'activité auquel il était associé.

Tableau 1 : Tableau concernant chaque unité de verbalisation et permettant une analyse de l'activité de l'EN, du TU ou du FU à partir de sa macrostructure.

DAE1	Thème : Modalités de réalisation de l'entretien
N° Unité : U1 Ligne 1 à 16	Objet : Le rôle du formateur universitaire
<p>FU : Juste un préalable : un mot sur mon rôle, ma place ici, hein. Je ne suis pas là pour faire tuteur bis. Je ne suis pas là pour faire une visite comme pourrait la faire XAV [le TU]. D'abord, ce serait prétentieux de ma part parce qu'il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques [au tutorat] et d'autre part parce que je pense qu'on peut se caler de manière assez complémentaire. Alors moi, je vais être plutôt sur des éléments qui vont te permettre de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation, quels chantiers on peut ouvrir ensemble, qu'est-ce qui paraît remarquable dans la séance, qu'est-ce qui chez toi t'organise pendant que tu fais cours ? Tu vois, ce sont des questions de ce type-là et je ne veux absolument pas (...) enfin je ne me priverai tout de même pas de faire un certain nombre de remarques concrètes. Mais, je ne vais pas approfondir la question des aménagements qu'on pourrait faire, tu vois ? Je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n'est pas mienne et pour laquelle je n'ai pas (...) Là, il faut respecter les espaces d'où le fait que l'on soit deux et à cet égard, je pense que vraiment il ne faut pas se priver Tu intervies quand tu veux [s'adresse au TU] ! On fait les choses comme (...)</p> <p>TU : Pas de soucis !</p> <p>FU : (...) informel quoi, on ne va pas prendre la parole comme (...)</p>	

Mobile / Motifs (pourquoi, parce que)	il faut un certain nombre de compétences tout à fait spécifiques (au tutorat) on peut se caler de manière assez complémentaire je ne vais pas entrer dans la compétence professionnelle qui n'est pas mienne il faut respecter les espaces	SENS	Fonction d'incitation
Buts principaux et secondaires des actions (pour)	te permettre de te mettre aux manettes de ta propre demande de formation		Fonction d'orientation
Actions (Prescrites ou proscrites) (quoi)	[ne pas faire] tuteur bis [ne pas faire] une visite comme XAV (le TU) ouvrir ensemble [des] chantiers [ne pas se priver] de faire un certain nombre de remarques concrètes [ne pas approfondir] les aménagements qu'on pourrait faire	EFFICIENCE	
Moyens	[être] deux		Fonction de réalisation

Modalités opérations (comment)	<p>[en posant] des questions de ce type-là (...) qu'est-ce qui chez toi t'organise pendant que tu fais cours (...)</p> <p>[en étant] sur des éléments (...) remarquables dans la séance</p> <p>[en intervenant] quand [on] veut (s'adresse au TU)</p> <p>[en faisant] les choses [de manière] informelle</p>		
--------------------------------	--	--	--

Résultats

- 12 Les résultats concernant une étude de cas en E.P.S. et plus précisément documentent une visite conseil réalisée le 12 décembre 2006. Cette situation de supervision a consisté en l'observation d'une leçon en athlétisme « course de haies » auprès d'une classe de seconde et a été suivie d'un entretien de formation. Les résultats sont présentés en quatre points reprenant successivement l'activité de formation du FU (4.1), la complémentarité de l'activité respective du TU et du FU au niveau de l'étayage de l'activité de l'EN (4.2), la contribution de la visite conseil au développement de l'activité de l'EN (4.3) et le suivi *historique* de ce développement par le TU au cours des entretiens de tutorat post visite conseil (4.4).

Conduire l'enseignant novice d'une préoccupation à une autre : l'activité du formateur universitaire entre exigences génériques de l'institut de formation et du métier

- 13 Lors de la leçon de course de haies, l'EN a présenté le travail et a disposé les haies sur une piste rectiligne de 80 mètres comportant 6 couloirs. Deux élèves étaient absents et 8 élèves sur les 20 présents étaient dispensés de pratique ce jour-là. Disposant d'un nombre suffisant de haies pour exploiter 4 couloirs et faire pratiquer de manière plus efficiente les 12 élèves, l'EN n'en a cependant aménagé que deux et a laissé les 8 dispensés sans occupation. Le FU l'a interrogé à propos de ce choix.

Unité 13 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

EN : au début j'étais parti pour faire les quatre couloirs et c'est quand je suis arrivé en haut, quand j'ai ouvert la porte j'ai dit : « bon j'ai combien de dispensés » ? Je regarde, je n'en vois que douze qui participent et je me dis que je ne vais pas mettre quatre couloirs de passage pour douze (élèves).

FU : c'est clair que sur la préoccupation qui est la tienne et qui consiste à te dire « j'aimerais bien contrôler la classe, voir un peu l'ensemble de mes élèves, avoir un regard sur tous », hein ?

EN : ouais voilà c'est sûr.

FU : ce sur quoi j'attire ton attention c'est que cette préoccupation là, elle est largement concurrente avec d'autres préoccupations (...) Un élève dispensé c'est un spectateur averti quoi, ce n'est pas quelqu'un qui ne fait rien pendant que les autres passent et qui ne sait pas ce qui est important dans l'activité course de haies (...). Il y a là aussi des préoccupations qui sont je dirais essentielles du point de vue professionnel et non négociables du point de vue institutionnel hein ? Ça tu vois je ne peux pas ne pas le dire (...).

EN : ouais mais si je leur demande ils me le ressortiront, hein ? (...). Ce n'est pas parce que je ne le mets pas forcément au premier plan qu'ils ne, si je leur demande des informations, si je leur demande de regarder quelque chose à mon avis.

FU : ça c'est un postulat.

(Rire collectif).

FU : en tout cas l'observateur que je suis peut faire le postulat inverse c'est-à-dire que comme il n'y a pas eu d'activités suffisamment structurées concernant l'observation lorsque tu leur demandes il n'en sortira pas grand chose d'intéressant (...).

EN : oui mais alors comment je fais ?

(Rire collectif).

- 14 À partir de la question de l'aménagement d'un nombre insuffisant de couloirs, en rapport avec la préoccupation de contrôle de la classe de l'EN (*sur la préoccupation qui consiste à te dire j'aimerais bien contrôler la classe...*), la question de l'absence d'activité prévue pour les élèves dispensés a été évoquée par le FU (*Un élève dispensé (...) ce n'est pas quelqu'un qui ne fait rien*). Nous notons que cette première remarque du FU a abouti à la formulation de nouveaux motifs d'agir en rapport avec (a) les exigences du métier enseignant (*Il y a là aussi des préoccupations essentielles du point de vue professionnel...*) et (b) les exigences de l'institut de formation qui propose la titularisation de l'EN en fin d'année (*...et non négociables du point de vue institutionnel*). En contrepartie, au cours de cet échange le FU n'a pas suggéré d'actions alternatives concrètes permettant à l'EN de réaliser les préoccupations énoncées (*oui mais alors comment je fais ?*) et n'a pas centré son étayage sur des modalités opératoires concrètes.

La complémentarité des actions respectives du tuteur (TU) et du formateur universitaire (FU) à l'étayage de l'activité de l'enseignant novice

- 15 La suite de l'échange de formation a été marquée par l'étayage complémentaire apporté par le TU aux propositions faites par le FU sur le travail en groupes.

Unité 14 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

TU : quand tu dis comment je fais ?

EN : non mais je ne peux pas prévoir qu'il y ait huit absents ce jour-là et si je fais des groupes bon je mets un dispensé dans chaque groupe, j'en ai plus de trois, j'en fais quoi ?

TU : tu peux envisager que si tu fais des ateliers et que sur un atelier tu mets en place un travail pour que six élèves soient occupés (...), bon et bien peut-être que le jour où dans ce groupe de six tu as trois dispensés et bien ils se cantonneront à faire

des tâches d'observation, de chronométrage, de départ, etc. et les autres travailleront plus.

EN : oui mais est-ce qu'ils vont travailler quoi ? Parce qu'avec cette classe si je les mets en groupes autonomes alors là j'attends de voir le résultat quoi (...). Non mais je veux bien essayer mais euh, ouf je les vois bien quoi dès que je suis le dos tourné, je le voyais bien en volley.

FU : il ne s'agit pas d'aller contre [ce que tu dis] si tu veux. Il ne faudrait pas que ce soit de mauvais conseil. Si ta préoccupation principale c'est de contrôler cette classe, ok. Il ne s'agit pas là de te dire « ce n'est pas ça qu'il fallait faire », mais (de te dire) que c'est tout de même discutable et qu'il y a d'autres manières de faire, voilà c'est tout (...)

TU : et comme tuteur moi je réponds à ta question comment faire. En fait oui il y a d'autres solutions. Après qu'au jour d'aujourd'hui tu ne les utilises pas parce qu'elles ne te paraissent pas pertinentes, parce que tu penses que tu ne vas pas les maîtriser, parce que tu penses que les élèves ne seront pas en mesure d'être tout seuls, autonomes, etc. Oui mais tu ne peux pas dire que ça n'existe pas.

EN : non mais je suis d'accord.

FU : (...) À mon avis il y a matière pour toi à dire « voilà, j'ai besoin d'aide sur d'abord comment on s'y prend autrement ». Donc là, il va y avoir des séquences de travail avec ton tuteur sur comment on fait pour s'y prendre autrement, qui vont très largement dépasser cette visite tu vois ? Et puis aussi y compris dans d'autres moments de formation tu vois ?

- 16 La proposition du TU (*tu peux envisager que si tu fais des ateliers*) a été controversée par l'EN (*oui mais est-ce qu'ils vont travailler quoi ?*). Dès lors, tout en prenant en compte le développement actuel de l'activité de l'EN (*qu'au jour d'aujourd'hui tu ne les utilises pas (...)* parce que tu penses que tu ne vas pas les maîtriser), le TU a clairement posé l'existence d'actions alternatives et de modalités opératoires que celui-ci pouvait envisager (*comme tuteur moi je réponds à ta question comment faire. En fait oui il y a d'autres solutions*). Contrairement au FU, son étayage s'est porté sur le niveau concret d'orientation (but(s) de l'action) et de réalisation des actions (opérations et conditions) (c'est-à-dire sur les fonctions d'orientation et de réalisation de l'activité) de l'EN en classe. Le FU, quant à lui, a continué à dispenser des conseils relatifs aux motifs d'agir actuels de l'EN (*il ne faudrait pas que ce soit de mauvais conseil. Si (...) ta préoccupation principale c'est de contrôler cette classe*) et part ailleurs, s'est employé (a) à formaliser la demande d'aide en présence du TU (*il y a matière pour toi à dire voilà, j'ai besoin d'aide (...) il va y avoir des séquences de travail avec ton tuteur*) et (b) à ouvrir cette demande à d'autres situations de formation en I.U.F.M (*y compris dans d'autres moments de formation tu vois ?*) tout en obtenant l'adhésion de l'EN (*je suis d'accord*).
- 17 Le changement d'objet au cours de l'interaction a été marqué par le constat établi par le FU de l'échec systématique des élèves dans leur engagement lors de la seconde tâche proposée par l'EN. En l'absence d'aménagements alternatifs mis en œuvre par ce dernier, le FU l'a questionné pour accéder au sens conféré à cette situation.

Extrait 1, Unité 16 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

FU : bon voilà il y a ces petits problèmes-là. Maintenant sur le contenu de la tâche N ° 2 avec deux appuis il n'y a que des échecs. Comment tu comprends cette affaire là ? Comment est-il possible que sur un dispositif que tu mets en place, au premier passage il n'y ait que des échecs ?

EN : et bien pour moi c'était un peu le but parce que je leur ai dit « on va bien voir ».

FU : c'était délibéré ?

EN : voilà vu qu'ils ne connaissaient pas encore les différents critères pour passer la haie c'était normal qu'ils n'arrivent pas à finir le parcours. Effectivement je préférerais d'abord (...) Bon s'ils y arrivaient tous, je me serais dit (...)

FU : non mais là ce n'est pas tous !

EN : c'est aucun !

FU : c'est aucun, pourquoi ils ont tous échoué ? Là c'est sur la manière dont tu analyses l'activité des élèves, dont tu prends des indices qui peuvent être significatifs des raisons pour lesquelles ils ont échoué. Qu'est-ce que tu as vu là de marquant ? Si tu devais caractériser deux ou trois types d'élèves sur cette tâche ?

EN : il y a ceux qui sautent en hauteur comme le grand Guillaume. Il arrive vraiment près de la haie, fait un saut en hauteur et s'écrase derrière forcément. Après tu as les petits qui ont une bonne détente et qui arrivent à passer la haie mais sans respecter la technique. Après ils arrivent à passer les haies en deux appuis mais sans retour de la jambe, plutôt encore en couronne. Et puis tu as les élèves qui essayaient de faire ce que je demandais mais qui ont buté sur le retour de la jambe d'appel et perdaient de la vitesse (...)

FU : tu vois là il y a un chantier sur la manière dont tu interprètes les difficultés. La première haie est à la même distance du départ et un certain nombre d'élèves partent et attaquent la première haie du même endroit. Donc tu fais le postulat finalement que l'écartement entre les haies se joue juste après mais ce qui se passe avant pour le pied d'appel ce n'est pas (...) Ou alors, tout le monde a le même et ils vont se calibrer tranquillement sur ce qui est prévu. Si tu veux, compte tenu des raisons d'échec, ce qui m'a tout de suite sauté aux yeux c'est qu'il y a un paquet d'élèves qui n'avaient absolument pas réglé la question. Ils se pointaient en piétinant sur la première haie et donc du coup cela engendrait tout un tas de problèmes avec évidemment le fait que si tu es trop près de la haie tu es obligé de faire un saut vertical et après tu t'écrases. C'est en amont que cela se pose tu vois ?

EN : bon là je n'ai pas trop d'explications, comment je peux le résoudre ce problème ?

- 18 Le FU s'est efforcé d'engager le questionnement de l'EN sur le lien possible entre l'échec systématique des élèves (*C'est aucun, pourquoi ils ont tous échoué ?*) et la capacité de ce dernier à observer de manière précise leur activité (*Qu'est-ce que tu as vu là de marquant ?*). L'EN a rendu compte au FU d'une mise au travail des élèves organisée volontairement (*c'était un peu le but*) sans consigne (*je leur ai dit « on va bien voir »*) ou indicateur (*ils ne connaissaient pas encore les différents critères pour passer la haie*) qui leur auraient permis d'exprimer leur niveau de pratique dans l'exercice demandé. Sur ce point, faute d'une observation suffisamment rigoureuse des actions produites par les élèves lors des premiers passages (piétinements à l'approche de la première haie en raison d'une distance identique pour tous entre le départ et cette haie) qui lui aurait permis de proposer un aménagement différencié (des distances différentes entre le départ et la première haie), l'activité d'enseignement de l'EN a été caractérisée par une suite « *d'essais-erreurs* » aveugles (*Bon là je n'ai pas trop d'explications*) ou en rapport avec des problèmes techniques de franchissement de la haie sur lesquels il était focalisé (*ceux qui sautent en hauteur ; (...) qui arrivent à passer la haie mais sans respecter la technique (...) sans retour de la jambe*). Après s'être efforcé d'accéder au sens donné par l'EN à cette situation, le FU a fait part à ce dernier et au TU de ce qu'il retenait comme « *marquant* » des échecs des élèves (*ce qui m'a tout de suite sauté aux yeux*) ainsi que la signification qu'il y attribuait en l'absence de tout ajustement de la distance à la première haie en fonction du pied d'appel de chacun. Cette analyse fondée sur une observation (et une signification) alternative(s) du comportement des élèves a permis au FU de formaliser une piste de travail (*C'est en amont que cela se pose*) susceptible d'être reprise par le TU pour aider l'EN à préciser certains contenus pour les séances suivantes (*il y a un paquet d'élèves qui n'avaient*

absolument pas réglé la question). Le FU a également identifié un ensemble de problèmes (*là il y a un chantier*) invitant le TU à cibler les conseils adressés ultérieurement à l'EN (*sur la manière dont tu interprètes (...) tu analyses l'activité des élèves (...) tu prends des indices qui peuvent être significatifs*).

- 19 Sur ce point, l'extrait suivant montre qu'en faisant de l'évaluation du travail de l'EN un objet de formation potentielle pour le TU, le FU permet à ce dernier de clôturer l'échange en attirant l'attention de l'EN sur une difficulté corrélative à son positionnement dans la situation d'enseignement. Cet extrait rend compte de la manière dont le TU prend alors en compte la demande urgente de l'EN (*comment je peux le résoudre ce problème ?*) et lui propose plusieurs actions alternatives.

Extrait 2, Unité 16 de l'entretien de visite conseil (12 décembre 2006)

TU : il faut identifier tous les problèmes qu'il peut y avoir (...) et même repérer les élèves qui passent bien (...) qui sont plutôt en réussite. Quel regard tu portes sur eux, quelle attention tu leur accordes, quelle valorisation tu peux leur donner ? Mais ça nécessite aussi qu'à un moment tu puisses prendre de la distance par rapport à ce que tu vois. Souvent ta position, c'est que tu es au plus près de ce qui se passe (...)

FU : tu es dedans !

TU : tu as le nez dans la situation (...) On en avait parlé, tu sors et tu prends une photo de ce qui se passe [mime en se balançant sur la chaise]. Alors c'est sûr qu'il en a un qui va faire une bêtise. Un qui est en train de discuter avec un copain, ok ? Mais tout cela tu l'évacues pour te centrer sur ce qu'ils sont en train de faire quoi ?

FU : là tu dois hiérarchiser. Par exemple le cas de Sidhamed m'a marqué, j'ai l'impression qu'il a techniquement réglé un certain nombre de problèmes mais il a régressé à la fin de cette séance. Ça pose la question de la pertinence de l'analyse de l'activité des élèves. Ça c'est un chantier, comment t'instrumenter pour aiguïser ton regard, prendre des indices qui soient vraiment organisateurs et puis qu'est-ce que tu en fais pendant la séance ? Comment tu pourrais transformer cela en décisions pour aménager autrement, pour tordre un peu le cou à ce que tu avais prévu de faire avec ces deux couloirs tu vois ?

EN : c'est sûr (...)

FU : c'est sur ça je crois que l'on veut attirer ton attention (...)

EN : non mais c'est vrai que j'ai du mal à différencier les contenus en fonction des élèves. Ça c'est effectivement un chantier !

- 20 L'extrait montre clairement que le TU avait déjà étayé l'EN à propos de cette difficulté, sans obtenir d'effet tangible (*tu as le nez dans la situation et à un moment donné tu as, on en avait parlé*). Il a rendu compte à ce dernier de propositions qui sont restées métaphoriques (*tu sors et tu prends une photo de ce qui se passe*) ou générales (*prendre de la distance par rapport à ce que tu vois*). Pour qu'elles soient « traitables » par l'EN, le FU les a reformulées (*comment t'instrumenter pour aiguïser ton regard (...) et puis qu'est-ce que tu en fais pendant la séance ?*) en précisant les buts (*pour aménager autrement, pour tordre un peu le cou à ce que tu avais prévu de faire*) ainsi que les « moyens » (*l'analyse de l'activité des élèves ; prendre des indices qui soient vraiment organisateurs*) contribuant à une observation plus efficiente. L'EN a alors considéré que la proposition du TU et du FU concernant la réorganisation de son activité était sensée et s'est accordé sur la nécessité de s'y affaïrer (*ça c'est effectivement un chantier*). En outre, celui-ci a évoqué un nouveau but d'action auprès des élèves (*différencier les contenus en fonction des élèves*). Le concept de « différenciation » de l'apprentissage employé à ce moment-là de l'entretien par l'EN, illustre la manière dont celui-ci a attribué une nouvelle signification à ce qui doit être fait auprès des élèves pour

répondre aux attentes institutionnelles qui ont été formulées préalablement par le FU (Unité 13).

Apports de la visite conseil au développement de l'activité de l'enseignant novice concernant le travail en groupes

- 21 Lors de l'autoconfrontation vidéo simple (ACS) de l'EN réalisée quelques jours après la visite conseil, ce dernier a fait part au chercheur (CH) de conseils initialement formulés par le TU et évoqués ensuite par le FU pendant la visite conseil. Il a explicité les perspectives ouvertes et les actions envisagées à cette occasion.

Extrait 1, Unité 37 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

EN : voilà toujours mon problème de cadrage c'est ça qui me revenait effectivement toujours je lui réponds ça [au FU] parce que dans ma tête s'il y avait un travail de groupe ils ne travailleraient pas quoi.

CH : d'accord toi tu es convaincu de ça.

EN : ben j'étais convaincu de ça (...) Mais je lui avais dit que cela m'avait énervé et puis que j'allais tenter autre chose quoi.

CH : je comprends, oui, et en même temps ça montre bien que les propositions qui te sont faites là par FU et TU sont des propositions à envisager comme d'autres possibles par rapport à ce que tu faisais toi ?

EN : oui tout à fait mais alors là je [rit]. Euh (...) Oui c'est clair. [CH relance la vidéo].

EN : on en avait déjà parlé et il me disait « pourquoi tu n'essayes pas de faire des groupes différents » ? [CH met la vidéo sur pause] et je lui disais « je ne me sens pas prêt avec cette classe pour faire des groupes différents quoi ». Bon là c'est vrai que deux personnes qui me disent la même chose je commence à me dire « bon je vais essayer quoi ».

CH : voilà donc ils t'ont poussé un peu à...

EN : voilà à essayer autre chose et je suis content qu'ils l'aient fait parce que je pense que je vais continuer dans cette voie du travail par groupes et voir ce que cela donne quoi. Et puis c'est vrai que (...) Enfin pour différencier les apprentissages c'est vachement plus intéressant de faire du travail de groupes quoi.

- 22 Au cours de cette ACS, l'EN rend compte d'apprentissages qui ont contribué à la genèse de nouveaux mobiles (*différencier les apprentissages*) et de nouveaux buts (*faire du travail de groupes*) l'incitant à agir autrement en classe (*essayer autre chose*). Cette liaison entre fonction d'incitation et fonction de réalisation a donné un sens nouveau (*c'est vachement plus intéressant*) à l'activité de ce dernier. L'acceptation par celui-ci de la nécessité de transformer sa pratique en classe a résulté d'actions de formation coordonnées et complémentaires (*deux personnes qui me disent la même chose je commence à me dire : « bon je vais essayer »*).
- 23 La poursuite de l'échange montre, en outre, qu'à la genèse de nouveaux motifs d'agir a correspondu un travail d'enseignement destiné à réaliser des actions conformes à celles proposées par le TU.

Extrait 2, Unité 37 de l'ACS CH/EN (20 décembre 2006)

EN : voilà quand je l'ai testé mardi je me suis dit « je vais voir ce que cela donne ». Et j'ai été surpris du résultat quoi. Bon c'est sûr que quand tu n'es pas derrière eux (les élèves) ils bossent un peu moins, mais au moins ils travaillent de façon autonome quoi. Tu n'es pas obligé de toujours dire « On y va ! (...) de siffler (...) » Et les résultats ont été bons, puisqu'à la fin ils avaient tous leur ligne de départ 11m, 12m,

10,5m et leur pied d'appel (...). Donc j'ai trouvé que je leur avais donné plus d'autonomie et que cela avait marché donc cela m'a fait plaisir. J'étais content parce que je ne pensais pas qu'ils y arriveraient eux et moi non plus...

- 24 Le travail engagé par l'EN et évoqué rétrospectivement lors de l'ACS, a abouti à l'accroissement de son efficacité en classe (*j'ai trouvé que je leur avais donné plus d'autonomie et que cela avait marché*) et à l'usage d'un nouveau concept pour caractériser les événements signifiants (*ils avaient tous leur ligne de départ (...) et leur pied d'appel*) qui lui ont permis de rendre compte des effets inattendus de ce gain de répondant, sur lui-même et sur l'activité d'apprentissage des élèves (*j'ai été surpris du résultat ; je ne pensais pas qu'ils y arriveraient eux et moi non plus*). Ces résultats documentent l'idée générale selon laquelle les « concepts » appris en formation ont rencontré les situations ordinaires de l'expérience professionnelle et vice-versa. Autrement dit, ces extraits permettent de retenir le présupposé théorique de Vygotski (1997) d'un rapport de dépendance réciproque et d'une « germination des concepts quotidiens vers le haut et des concepts scientifiques vers le bas ».

Le suivi historique de la formation : une condition du développement du pouvoir d'action de l'enseignant novice

- 25 Deux mois après la visite conseil, au cours d'une ACS sur une leçon d'escalade réalisée en co-intervention avec son TU, l'EN a rendu compte au chercheur (CH) d'actions possibles, formulées par le FU au cours de la visite conseil et qui ont suscitées par la suite un étayage prolongé avec le TU. En effet, l'EN se contentait « *d'occuper les élèves* » sans vérifier l'amélioration de leurs actions et performances. Une distinction avait été faite alors entre « *l'animation d'une classe* » et un véritable enseignement de l'E.P.S car, en l'occurrence, les élèves s'étaient investis dans le travail proposé mais n'avaient pas appris grand-chose de la technique de la course de haies.

Unité 29 de l'ACS CH/EN (05 février 2007)

EN : quand je suis tout seul (...) que ce soit la visite conseil ou (lors de la visite de mon TU, j'avais l'impression que ça s'était bien déroulé et que derrière il (TU ou FU) va me sortir des choses que je n'aurais pas vues du tout si j'avais été tout seul. (...) Je suis encore trop sur l'animation, c'est ce que me disait TU il y a un mois avant la visite conseil. Après ça a été un peu plus dur pour moi parce que je me suis remis en question. Au début quand on arrive, on a envie que ça tourne, que ça marche bien donc autant je sortais d'une séance avec, pas d'accident, qu'ils (les élèves) avaient tous travaillé, j'étais content. Mais après c'est vrai que je ne pouvais pas dire s'ils avaient progressé ou pas puisque j'étais sur le pôle de l'animation. Maintenant j'essaie de rentrer dans une autre forme de travail qui est plus le travail de professionnalisation, de passation de consignes pour les faire progresser quoi (...)

CH : ça s'est mis en place avec ton TU ?

EN : c'est la visite conseil qui a été le déclic et après mon TU est venu me voir deux, trois fois pour justement qu'on continue à travailler là-dessus. À force, j'essayais de plus en plus de laisser le pouvoir aux élèves pour me détacher de cette tâche d'animation et pour me concentrer sur autre chose. Donc ça s'est fait petit à petit, c'est intéressant.

- 26 Cet extrait montre que le développement de l'activité de l'EN est situé dans une histoire d'interactions de formation (*C'est la visite conseil qui a été le déclic*) qui lui ont permis (a) de voir autrement les événements marquants de sa séance de classe (*j'avais l'impression que ça s'était bien déroulé et que derrière (le formateur) va me sortir des choses que je n'aurais pas vues*)

et (b) de mobiliser de nouveaux concepts pour désigner des actions de métier alternatives (*laisser le pouvoir aux élèves ; me détacher de cette tâche d'animation*). L'impact de l'activité conjointe et collective de formation a été confirmé (*Après (la visite conseil) (...) je me suis remis en question*). Mais, il apparaît que, relativement aux actions concrètes à entreprendre en classe, le TU a dû accompagner et étayer l'EN lors de plusieurs leçons (*après mon TU est venu me voir deux, trois fois pour justement qu'on continue à travailler là-dessus*) pour contribuer au développement des actions conceptualisées en formation au contact des situations pratiques de travail avec les élèves. Par ailleurs, les données rendent compte de la mise en œuvre d'un réseau de formateurs et soulignent les limites potentielles de la formation de terrain (*c'est ce que me disait mon TU, il y a un mois avant la visite conseil*).

- 27 Les résultats de cette étude de cas montrent que le processus de développement de l'activité professionnelle de l'EN s'est ancré sur les interactions de formation de terrain TU|FU seulement à partir du moment où un processus « d'étayage conjoint » dans la Zone de Développement Proche de ce dernier a été possible au cours de la « visite conseil ». L'historicité et la complémentarité des actions de formation des formateurs apparaissent ainsi comme des conditions essentielles de la dimension formative de la « visite conseil ». L'hypothèse théorique que ces constats permettent de poser est que le développement de l'activité « par les concepts », nécessite l'inscription des possibles envisagés en formation dans les circonstances concrètes de l'exercice situé du métier. Dans le cas étudié, c'est grâce au suivi quotidien du TU que l'EN a réussi à inscrire son activité dans l'orientation convenue lors de la « visite conseil ».

Discussion des résultats et conclusion

- 28 Cette recherche confirme les résultats d'études qui proposent de faire évoluer la supervision en triade vers un modèle plus fonctionnel et collégial (Awaya *et al.*, 2003 ; Paris & Gespass, 2001 ; Veal & Rickard, 1998). Elle rend compte, en outre, des modalités propices à la collaboration des TU et des FU qui permettent d'envisager leur co-intervention dans le processus de professionnalisation des étudiants dans leur parcours de formation en Master.
- 29 De nombreux travaux ont démontré la dynamique conflictuelle des situations traditionnelles de supervision en triade (Beck & Kosnik, 2000, 2002 ; Bullough & Draper, 2004 ; Richardson-Koehler, 1988). À l'opposé, l'approche longitudinale privilégiée pour cette étude apporte des éléments de compréhension absents de la littérature relativement à l'impact de l'activité de supervision dans l'histoire de l'activité tutoriale (TU/EN). Plus précisément, les résultats présentés montrent qu'en l'absence d'aménagements spécifiques mais lorsque les modalités d'étayage des TU et FU sont complémentaires et prennent en compte les motifs d'agir concurrents qui animent ou devraient animer les EN, la supervision peut donner lieu à une activité collaborative de formation efficace.
- 30 Il apparaît, dans l'étude de cas présentée, qu'au cours de l'entretien de « visite conseil », le FU a principalement inscrit les difficultés professionnelles identifiées dans le registre des préoccupations actuelles de l'EN (fonction d'incitation) alors que le TU a plutôt dispensé des conseils en rapport avec des pistes d'actions alternatives lui permettant d'optimiser les conditions d'apprentissage des élèves (fonction d'orientation et de réalisation) (Figure 2). Conformément aux résultats d'autres études, ce constat ne conduit

pas à préconiser une répartition figée du travail de formation entre les formateurs (Beck & Kosnik, 2000 ; Paris & Gespass, 2001). En effet, lorsque le FU s'est autorisé à suggérer des pistes, cet étayage a révélé à l'EN l'existence d'autres actions possibles que celles ancrées sur l'empan expérientiel mobilisé par le TU pendant l'entretien.

Figure 2 : Complémentarité de l'étayage et des conseils du TU et du FU adressés à l'EN.



- 31 Deux conséquences apparaissent de l'émergence de ce processus d'étayage conjoint et complémentaire. Premièrement, une véritable demande d'aide a été formalisée avec le FU, ce qui a permis une réorganisation du tutorat post-visite conseil. Deuxièmement, les limites de la formation de terrain, classiquement repérées par la littérature et liées à la difficulté des TU à ajuster leurs conseils au niveau actuel de développement des EN, ont été dépassées (Roth & Lee, 2007 ; Yee Fan Tang & Wai Kwan Chow, 2007). En effet, les données d'activité permettent de poser l'hypothèse selon laquelle la connaissance des motifs d'agir initiaux de l'EN a permis au TU d'accompagner les apprentissages professionnels de ce dernier pour qu'il transforme progressivement ses actions en classe (Stanulis & Russel, 2000) selon des orientations définies collectivement. Par ailleurs, les données d'entretien d'autoconfrontation (ACS) ont confirmé que la migration fonctionnelle de l'expérience de l'EN dans différents contextes n'a été que faiblement liée à une démarche réflexive spontanée (Bertone, Chaliès & Clot., 2009 ; Chaliès *et al.*, 2008). Ce constat est conforme aux résultats d'autres études qui insistent sur le rôle central des « conflits intraphysiques » dans le développement de l'activité professionnelle des EN (Bertone, Méard, Ria, Euzet & Durand, 2003 ; Ottesen, 2007) et les limites d'une autoréflexion (ou réflexion logo-centrée) sur la transformation effective des actions en classe (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2008).
- 32 En conclusion, les résultats de cette étude de cas permettent de souligner les enjeux technologiques inhérents à des dispositifs de co-intervention des TU et des FU qui puissent instaurer un accompagnement collaboratif des étudiants dans leurs différents stages en M1 et M2 (formation initiale), puis des débutants à leur entrée dans le métier (formation initiale continuée). Dans le contexte de la réforme des Masters, la formation des formateurs d'enseignants doit être reconsidérée, tant au plan de ses visées que de son ingénierie (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009) pour opérationnaliser le principe d'une alternance intégrative (Malglaive, 1990) et garantir un apprentissage du métier « à plusieurs voix ». Cette étude souligne précisément la contribution des théories de l'activité et de l'action collective à une formation innovante des TU « futurs professeurs référents ou compagnons » et des FU impliqués dans le parcours LMD, qui devront nécessairement être considérés comme des « formateurs d'enseignants » exerçant des

responsabilités et un métier « à part entière » pour garantir une professionnalisation à la hauteur des enjeux de l'école publique d'aujourd'hui et de demain.

BIBLIOGRAPHIE

- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, D., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M., & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Bertone, S., Méard, J.A., Ria, L., Euzet, J.P. & Durand, M. (2003). Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: a case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Bullough R.V. & Draper R.J. (2004). Making sense of the failed triad. Mentors, University supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Aix-Marseille 1, Université de Provence, France (357 pages).
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., 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, 550-563.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education Permanente*, 4(177), 67-78.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68, 289-316.
- Davydov, V.V., & Radzikhovskii, L.A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairbanks, M., Freedman, D. & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas en sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers - studies into expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Lawrence, J.A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory and Psychology*, 13(6), 723-752.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, vol. 4, 2, 1-31.
- Léontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch, (Ed) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York : M.E. Sharpe.
- Léontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *@ctivités*, 6 (1), 87-110. Document consulté le 20 mai 2009 de <http://www.activites.org/v6n1/v6n1.pdf>
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- McNamara D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 612-623.
- Paris C. & Gespass S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Perry, N.E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: a field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Riegel, K.F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31(10), 689-700.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.

- Roth, W.M., & Lee, Y.J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Slick, S.K. (1998a). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 821-834
- Slick, S.K. (1998b). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educator say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177-192.
- Smith, J.A., Harré, R., & Van Langenhove, L. (1995). Idiography and the case-study. In J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds). *Rethinking Psychology* (pp. 59-69). London: Sage Publications.
- Snow-Gerono, J.L. (2008). Locating supervision. A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- Stanulis R.N. & Russel, D. (2000). Jumping in: trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Vanhulle, S. (2008, octobre). Une science de l'intervention formative est-elle pensable au regard de la question du développement. Communication au Séminaire International Vygotski « Une science du développement est-elle possible ? », Genève.
- Veal, M.L. & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119.
- Verenekina, I. (2003, December). *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Conference papers of AARE/NZARE, Auckland.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action, études pragmatiques*. Paris : P.U.F.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, E. K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Yee Fan Tang, S., & Wai Kwan Chow, A. (2007). Communication Feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066-1085.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications (third edition).

RÉSUMÉS

Cette étude de cas documente l'activité conjointe et collaborative de formation d'un tuteur (TU) et d'un formateur universitaire (FU) lors d'un entretien de « visite conseil » ainsi que sa contribution au développement du répondant professionnel d'un professeur stagiaire (EN) en

Education Physique et Sportive (E.P.S.). La présentation diachronique retenue (a) rend compte des apprentissages professionnels suscités à cette occasion et (b) de la réorganisation du tutorat opérée par la suite afin d'aider l'EN à transformer ses actions en classe. Le cas analysé est extrait d'une intervention-recherche à visée transformative et développementale (Clot, 2008 ; Clot & Leplat, 2005) qui a été conduite à partir de présupposés historico-culturalistes (Vygotski, 1997, 2003) et d'une théorie psychologique, dialectique et sociogénétique de l'activité humaine (Baltes, 1987 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Léontiev, 1981, 1984 ; Riegel, 1976). L'analyse des résultats à l'appui de retranscriptions *verbatim* de l'entretien de visite conseil et d'autoconfrontations vidéo montre d'une part, les circonstances et modalités de l'efficacité des situations de supervision en triade en l'absence d'aménagements spécifiques et d'autre part, questionne la pérennité de ces modalités de formation asymétriques au sein des futurs Master.

This case study documents the joint and collaborative training activities of a cooperating teacher (CTs) and a university supervisor (USs) during an advisory visit and the effects on the development of professional activity in preservice teachers (PTs) in Physical Education. The analysis concern (a) learning raised on this occasion and (b) the reorganization of mentoring activity following this visit to help the PT to transform his actions in work situation. The results are considered from a theoretical perspective based on cultural-historical psychology (Vygotski, 1997, 2003) and activity theory (Baltes, 1987; Lawrence & Valsiner, 2003; Léontiev, 1981, 1984; Riegel, 1976) in a sociocultural perspective. In support of verbatim transcripts of the advisory visit and self-confrontation interviews, the analysis of results has indicated the circumstances and procedures of an joint triadic supervision without specific adjustments. This case study is able to interrogate the sustainability of these situations of asymmetric training in programs of Master in University

Este estudio ilustra los efectos de una actividad conjunta y colaborativa de formación de un profesor tutor y de un profesor universitario durante una visita de consejo, así como su contribución en el desarrollo del profesor profesional de un profesor novel de educación física. Su presentación diacronica muestra (a) los aprendizajes profesionales suscitados y (b) la reorganización de la actividad del tutor después de la visita. El objetivo es ayudar al profesor novel para que transforme sus prácticas de clase. El ejemplo analizado es sacado de una intervención-investigación cuyo objetivo es transformar y desarrollar (Clot, 2008 ; Clot & Leplat, 2005). Es conducida siguiendo presupuestos histórico-culturalistas (Vygotski, 1997, 2003) y una teoría psicológica, dialéctica y sociogenética de la actividad humana (Baltes, 1987 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Leontiev, 1981, 1984 ; Riegel, 1976). Después de una nueva transcripción *verbatim* de la entrevista de visita de consejo y de autoconfrontaciones, el análisis de los resultados muestra las circunstancias y modalidades de la eficacia de las situaciones de supervisión en triada sin disposición específica e interroga sobre la perennidad de esas modalidades de formación asimétricas en el programa de los Master universitarios.

INDEX

Mots-clés : enseignants novices, visite conseil, étayage conjoint, analyse de l'activité

AUTEURS

SOLANGE CARTAUT

IUFM Célestin Freinet Académie de Nice

89, avenue George V

06046 NICE CEDEX 1 - France

Tel : 33 .6.87.87.51.79

Courriel : solange.CARTAUT@unice.fr

STÉFANO BERTONE

DATIEF, Institut Universitaire de Formation des Maîtres - Nice, France

ERGAPE, Université de Provence, Aix-en-Provence, FRANCE