Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive

A professional didactics design of mentors' training: observation of professional practice in physical education

Solange Ciavaldini-Cartaut

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6023>

DOI : 10.4000/ree.6023

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Solange Ciavaldini-Cartaut, « Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 04 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6023> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6023>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive

Solange Ciavaldini-Cartaut ¹

Résumé

Cet article porte sur l'activité d'observation des pratiques d'enseignants débutants en éducation physique et sportive comme étape préalable à la tenue d'entretien de tutorat en année de professionnalisation. Sa visée exploratoire est de montrer la conception et la mise en œuvre d'une formation de formateurs fondée sur l'analyse du travail et de l'activité d'experts dans une perspective de didactique professionnelle (Orly & Vidal-Gomel, 2011 ; Pastré, 1999, 2005, 2011). Les rapports entre le style de tutorat (Clarke, 2006), le modèle opératif et la structure conceptuelle de la situation d'observation mettent en évidence certaines limites des formations traditionnelles au tutorat. Il apparaît également comme nécessaire de permettre aux tuteurs entrant en fonction de revisiter leurs propres croyances ou conceptions sur la formation au métier d'enseignant afin de reconfigurer leurs compétences acquises ou déclaratives à des fins de développement professionnel.

Depuis plus de vingt ans, la didactique professionnelle s'est donnée pour objectif d'étudier les relations entre travail et formation. Pour devenir une théorie au service de la formation et non une théorie de la formation, elle a dû se saisir de questions d'ingénierie et de conception de la formation professionnelle l'invitant à ne pas se limiter à l'usage et à la transmission de connaissances. Ainsi, la didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2005, 2011 ; Vergnaud, 2008) s'intéresse « aux situations de travail et aux liens entre leurs caractéristiques, l'activité et le développement potentiel du sujet au travail » (Orly & Vidal-Gomel, 2011, p.125). Dans ce cadre, cet article porte sur la conception d'une formation de tuteurs fondée sur l'analyse de leur activité en situation d'observation des pratiques de classe d'enseignants débutants en éducation physique et sportive (EPS). Le tutorat est au cœur du principe de l'alternance entre l'Université et les terrains professionnels (école, collège et lycée) et demeure un principe organisateur de la professionnalisation des enseignants entrant dans le métier au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Les stages y tiennent une place centrale et les tuteurs y assurent une mission d'accueil, de formation et d'évaluation en situation de travail dans un continuum Licence-Master.

L'observation située des pratiques d'enseignement en vue de l'entretien de tutorat y faisant suite reste peu documentée à ce jour. Comme c'est parfois le cas, les connaissances et compétences associées à la prescription de cette tâche dans les documents officiels (circulaire, référentiel de formation, guide du tuteur) sont laconiques et ce qu'il « convient de faire » est assez peu stabilisé au sein de la communauté de pratique. Pourtant, cette tâche requiert un diagnostic d'efficacité et d'efficience des activités d'apprentissage proposées aux élèves et de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Le tuteur doit pouvoir analyser la situation de classe afin d'agir éventuellement sur elle par l'intermédiaire de recommandations adressées à l'enseignant débutant en vue d'ajustements didactiques et pédagogiques ou de régulations dans l'action. L'observation nécessite de faire des inférences, de prendre des informations sur l'évolution dynamique de la situation de classe, de porter des jugements qui conduisent le tuteur soit à intervenir immédiatement soit à s'en abstenir et à reporter ses conseils lors de la tenue de l'entretien post-observation. Un frein à l'observation des pratiques des enseignants débutants est identifié malgré tout par quelques auteurs (Orland, 2001 ; Smith, 2005). Selon ces derniers, une part de la professionnalité des tuteurs résiderait dans leur capacité à distinguer leur style

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cognitives et Sociales (LAPCOS), Université de Nice Sophia Antipolis ; chercheuse associée Équipe EDUTER Agrosup Dijon.

d'enseignement de leur style de tutorat (Clarke, 2006), mais aussi à les faire se renseigner réciproquement (Orland, 2001). Toutefois, il peut y avoir à cette occasion une « confusion des styles » (Clarke, 2006) ce qui conduit Durand (2000, p.13) à préciser que, par manque de formation souvent les tuteurs « raisonnent comme des enseignants » en ayant la conviction « que l'apprentissage des élèves est de même nature que l'apprentissage que doit réaliser le stagiaire, et donc que l'aide à apporter est la même ». En cela le registre d'action des tuteurs peut être influencé par leurs propres croyances ou conceptions de l'enseignement et de la formation au métier.

Cet article porte sur la conception d'une formation de tuteurs entrant en fonction dont l'objet est l'observation des pratiques de classe d'enseignants débutants en éducation physique et sportive (EPS). Il se rapporte à une recherche collaborative dont la visée était de construire avec les participants une représentation commune des problèmes rencontrés ou posés par l'observation, d'en développer la compréhension à l'aide des outils conjoints de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité et d'en dégager des contenus de formation enrichis par l'analyse du travail de tuteurs experts. Cet article traite de la manière dont les tuteurs experts construisent le conseil à partir de ce qu'ils retiennent de ce qu'ils perçoivent dans la situation de classe observée, ou encore de ce qui les anime lorsqu'ils portent conseil immédiatement ou demeurent en retrait des actions dont ils sont les témoins. Nous nous proposons également d'interroger les rapports existants entre style de tutorat et le diagnostic opéré lors de l'observation.

1. L'analyse du travail et de l'activité pour la conception de la formation de formateurs

Cette étude emprunte ses présupposés théoriques à une didactique professionnelle (Orly & Vidal-Gomel, 2011 ; Pastré, 1999, 2005, 2011) et à une clinique de l'activité (Clot, 1995, 2001 ; Clot & Faïta, 2000).

■ La dimension didactique de la didactique professionnelle

En cohérence avec les fondements de la didactique professionnelle, nous souhaitons analyser l'activité de tuteurs experts à partir de ses organisateurs et en se centrant sur les caractéristiques de la situation d'observation.

Nous retenons tout d'abord la distinction introduite par Samurçay et Rabardel (2004) entre deux orientations de l'activité : l'activité productive qui correspond à la réalisation des tâches en fonction des caractéristiques des situations et l'activité constructive incluant l'activité réflexive, qui correspond à l'apprentissage et au développement des compétences du sujet. L'activité productive permet l'acquisition de l'expérience qui deviendra à son tour l'objet de l'activité constructive. Sur ce point, les outils méthodologiques d'analyse vidéo de sa propre activité (Six-Touchard, 1998) ou d'analyse collective (alloconfrontation : Mollo & Falzon, 2004 ; autoconfrontation croisée : Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) favorisent l'activité constructive ou le processus de prise de conscience. En ce sens la conception de la formation dans une perspective de didactique professionnelle requiert d'identifier les caractéristiques des situations de travail où s'opère l'activité productive dans la perspective de favoriser l'activité constructive au service du développement des compétences professionnelles.

En second lieu, la didactique professionnelle souligne l'existence de concepts distincts des concepts scientifiques et techniques et des concepts quotidiens : les concepts pragmatiques (Samurçay & Pastré, 1995). Il s'agit de « représentations schématiques et opératives, élaborées par et pour l'action, qui sont le produit d'un processus historique et collectif, et qui sont transmises par expérience et par compagnonnage » (Samurçay & Rogalski, 1992, p.235). Ces « entités » structurent l'activité efficace, guident la prise d'information sur les paramètres observables ou mesurables, permettent d'avoir une vision d'ensemble et participent à la structure conceptuelle de la situation (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Autrement dit, les concepts

pragmatiques permettraient aux tuteurs experts de faire un diagnostic de la situation qu'ils observent et de procéder à son évaluation grâce au prélèvement de l'information pertinente (portant sur leur propre action, celle des élèves, de l'enseignant débutant, les aménagements du travail de la classe, etc.) et d'orienter ce qu'ils font ou ne font pas (se déplacer, écouter, questionner, noter, intervenir, filmer, etc.).

En troisième lieu, Vidal-Gomel et Rogalski (2007) proposent de retenir trois éléments qui composent la structure conceptuelle d'une situation de travail (Pastré, 1999, 2005, 2011) : a) les concepts organisateurs de l'activité sur lesquels repose le diagnostic ; b) les indicateurs observables naturels et/ou instrumentés utilisés par le professionnel et c) le recours à des classes de situations (situations vécues ayant un air de famille) qui orientent le diagnostic. Le modèle opératif renvoie quant à lui à la manière dont un professionnel s'approprie plus ou moins complètement la structure conceptuelle de la situation en fonction de son expérience, de la connaissance de la tâche à réaliser et de ce qui caractérise la situation. Nous faisons l'hypothèse qu'il peut être influencé par ce que Clarke nomme le « style du tutorat » (2006) (qui s'apparente au concept de style d'action en clinique de l'activité) et qui est tantôt un levier, tantôt un frein à l'efficacité des conseils adressés à l'enseignant débutant.

Au plan didactique, nous retenons le principe selon lequel en dégagant la structure conceptuelle de la situation d'observation puis en la confrontant avec les concepts organisateurs de l'activité de tuteurs experts et plus largement avec leur modèle opératif, des contenus de formation peuvent être formalisés. Il est possible d'en dégager des apprentissages professionnels ou de contribuer au développement de compétences acquises par leur reconfiguration grâce à un « scénario didactique » (Pastré, 1999). Ce scénario didactique doit être entendu sous sa double acception de reconfiguration d'un contenu à acquérir d'une part et de didactisation d'autre part. Dans le champ du travail et de la formation professionnelle comme le soulignent Orly et Vidal-Gomel (2011, p.127) « la transposition ne peut se prétendre didactique *a priori* et nécessite de passer par une analyse de l'activité ». Ainsi, l'approche de Chevallard, (1985) dont l'horizon est la transmission et la transposition de savoirs disciplinaires, agit comme métaphore de ce qui pourrait être mis en œuvre dans le champ d'une didactique professionnelle.

■ ***Le style d'action et la controverse professionnelle en clinique de l'activité***

En clinique de l'activité, le « genre professionnel » (Clot, 1995, 2001 ; Clot & Faïta, 2000) est un système souple de variantes normatives et de descriptions instaurant des fonctionnements partagés dans un milieu de travail. Il renvoie à des savoirs et des manières de faire (conventions d'action ou règles, opérations, moyens), de dire et de prendre les choses (gestion des émotions, adaptation, relation à l'autre) convenues au sein de la communauté professionnelle. Il incarne la dimension transpersonnelle du métier traversé par une histoire collective qui franchit les situations, les générations et qui constitue une mémoire des attendus de l'activité dans un milieu de travail. Dans cette perspective, être du métier permet grâce au style de se soustraire des rigidités opératoires ou relationnelles dans l'exécution de l'action à l'intérieur du genre social, technique et langagier. S'affranchir du genre sans le nier grâce à son « style d'action » n'est possible qu'au fil du temps.

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale des enseignants, ce cadre d'analyse nous amène à considérer que l'apprentissage du métier renvoie à celui du genre. Devenir un professionnel à titre personnel c'est développer un « style d'action ». Les controverses professionnelles sur le « style d'action » entre experts permettent au métier de demeurer vivant (Clot, 1995). Autrement dit, sans répondant social, la formation d'enseignants devient « un exercice technique » privé d'une dynamique qui résulte d'échanges, voire de « controverses » ou de « disputes entre professionnels » à propos de « ce qui se fait ou ne se fait pas » et « comment » tenir conseil efficacement. En effet, les tuteurs partagent encore trop rarement leur « façon de voir et de faire » dans le cadre d'une formation de formateurs. Dans cet article, l'orchestration de controverses professionnelles sur les rapports entre « style d'action » et

modèle opératif des tuteurs experts peut être considérée comme un moyen de formation et de renforcement de leur activité constructive.

2. Méthode

Nous avons suivi de façon longitudinale pendant une année deux tuteurs experts volontaires en EPS. Ils étaient formés à leur mission d'accompagnement professionnel, mais avaient une expérience différente du tutorat (Tableau 1). Ayant bénéficié au cours des cinq dernières années d'au moins quatre journées communes de formation à leur fonction dans le cadre du plan académique de formation des enseignants du second degré, tous deux connaissaient les documents de cadrage de leurs missions, mais n'avaient jamais bénéficié d'apports fondés sur l'analyse vidéo des pratiques enseignantes ou sur la typicalité des difficultés des enseignants entrant dans le métier. Dans le cadre du tutorat, ils n'avaient jamais eu de « stagiaires » en reconduction de stage ou ayant d'importantes difficultés professionnelles. Ils étaient soucieux de leur professionnalisation et intéressés par l'analyse de leur activité. Un contrat éthique préservait leur anonymat et explicitait l'usage des données audio et vidéo recueillies.

Tableau 1 - Caractéristiques des tuteurs participant au recueil

Caractéristiques	TU-A (Homme)	TU-B (Femme)
Expérience d'enseignement de l'EPS	>20 ans	>20 ans
Expérience de la fonction de tuteur	8 ans	5 ans
Nombre de stagiaires sous leur responsabilité	8 stagiaires consécutifs	5 stagiaires non consécutifs
Durée globale de la formation spécifique reçue	>10 journées	4 journées
Établissement d'affectation	Lycée professionnel	Collège

■ L'activité d'observation en situation : analyse extrinsèque

À quatre reprises, pour le TU-A et le TU-B, un enregistrement vidéo a été recueilli grâce à des lunettes avec caméra embarquée portée in situ (Illustration 2 ci-après) et permettant de voir avec leurs yeux (activité du stagiaire et/ou des élèves, zones spatiales, objets, usage des outils du formateur [cahier de notes, tablette numérique], etc.). Ce corpus numérique a été analysé par le chercheur (CH) à l'aide d'une grille reprenant des catégories *ad hoc* dont le but était de circonscrire la structure conceptuelle de la situation d'observation (en matière de tâche effective) (Tableau 2 ci-après) en complément de l'étude des documents prescripteurs de l'activité tutorale. Cette structure conceptuelle de la situation d'observation a été retravaillée puis validée par les deux tuteurs à l'issue de l'étude.

Tableau 2 - Structure conceptuelle de la situation d'observation de la pratique d'enseignement du débutant :
« Comment ça se réalise »

Tâche prescrite			
Texte de cadrage	Observer la pratique du professeur stagiaire en se rendant dans une ou plusieurs de ses classes afin de l'aider à analyser sa pratique		
	Organiser l'observation en vue de la tenue d'entretien de conseil pédagogique		
Conditions externes	Préparation de la visite, consultation des fonctionnaires stagiaires		
	Organisation matérielle de l'observation (lieu, durée, moyens) et de l'entretien post observation		
	Cahier des charges de l'évaluation des stages des fonctionnaires stagiaires		
	Référentiel des 14 compétences de l'enseignant*		
*Ministère de l'Éducation nationale. Arrêté du 1-7-2013 — J.O. du 18-7-2013 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation			
Tâche effective			
Finalités poursuivies par les tuteurs	Observer pour conseiller	Observer pour aider le stagiaire en situation	Observer pour évaluer
Classe de situations			
Actions, opérations	Repérer le registre d'efficacité ou d'inefficacité du stagiaire	Établir un contrat de formation définissant le registre et les modalités d'une intervention dans son cours	Porter des jugements à partir de traces objectives (notes, photographies, extraits vidéos, production d'élèves, propos enregistrés) sans en faire des preuves à charge
	Sélectionner les indicateurs permettant une analyse conjointe des difficultés ou problèmes rencontrés	Ne pas intervenir en situation sauf si le stagiaire :	Hiérarchiser les difficultés et les problèmes identifiés
	Les problématiser pour définir des axes de travail	1. n'agit pas de façon éthique et responsable	Apprécier les acquis du stagiaire
	Prendre des indices sur l'état émotionnel du stagiaire / vs des élèves	2. n'arrive pas à mettre en œuvre les conseils prodigués en lien avec des problèmes récurrents	Établir un profil de progression
	Anticiper l'organisation de l'entretien en fonction des traces recueillies (notes, photographies, extraits vidéos, production d'élèves, propos enregistrés)	3. les conditions de sécurité ne sont pas réunies	Positionner le stagiaire sur le référentiel de compétences
		4. l'intégrité physique des élèves peut être atteinte	
		Faire des feedbacks opératoires in situ	
		Proposer des ressources adaptées aux dispositions à agir du stagiaire	
Variables qui orientent l'action			
	Caractéristiques de la situation de travail (période, profil de la classe, organisation matérielle, créneau horaire)	Profil singulier de chaque stagiaire	Attentes institutionnelles et compétences visées par l'employeur (référentiels, cahier des charges, documents d'évaluation)

Illustration 2 - Usage par les tuteurs experts (TU-A et TU-B) de lunettes avec caméra embarquée

■ ***L'activité d'observation en situation : analyse intrinsèque***

Pour chaque tuteur, deux entretiens d'autoconfrontation vidéo simple (ACS) ont été réalisés à la fin du premier semestre et du second semestre. Les commentaires adressés au chercheur (CH) lors de la confrontation aux images de leur activité d'observation recueillie grâce aux lunettes caméra qu'ils portaient ont été enregistrés. Les questions de relance du CH visaient à aider les tuteurs à voir autrement leur activité d'observation et de conseil et à en expliciter la dynamique en termes de processus de décision (inférences, diagnostic) et d'intervention compte tenu de conditions internes (expériences, croyances ou conceptions) et externes (caractéristiques de la situation, prescriptions, demandes de l'enseignant débutant).

■ ***Former des tuteurs entrant en fonction à l'observation des pratiques enseignantes***

Quelques mois après la fin de cette étude et à partir des ressources produites avec les TU-A et TU-B dans une perspective de didactique professionnelle, une formation (d'une durée de douze heures en EPS) de tuteurs entrant en fonction a été conçue et mise en œuvre. Dans ce cadre, il a notamment été proposé à un groupe de dix tuteurs d'échanger à propos de certains extraits des ACS des TU-A et TU-B. Cela a engagé quatre d'entre eux dans une controverse sur le rapport entre style d'action et modèle opératif au regard des classes de situations d'observation (Tableau 2). Leurs échanges ont été enregistrés en audio numérique avec leur autorisation.

3. Concevoir une formation à l'observation des pratiques enseignantes dans une perspective de didactique professionnelle

Les extraits suivants documentent les problèmes posés au tutorat lorsque les formateurs constatent que les enseignants débutants ont des difficultés récurrentes qui limitent les apprentissages des élèves. Les tuteurs A et B ne poursuivent pas la même finalité au regard de leur connaissance des classes de situations d'observation, de leur modèle opératif et de leurs croyances ou conceptions de la formation au métier d'enseignant.

■ ***Un registre d'action interventionniste dissociant l'observation de la phase d'entretien de conseil post-observation***

Dans cet exemple l'enseignant débutant est au début d'un cycle d'athlétisme avec des élèves de 2^{de} professionnelle au mois de décembre. Cette troisième séance en course de haies est réalisée en fin de matinée, sous le soleil et en extérieur sur le plateau sportif du lycée. La pratique effective des élèves est de soixante minutes. Le TU-A dispose d'un cahier de suivi sur

lequel il prend des notes. Il est proche de l'espace de travail du groupe classe et se déplace pour suivre l'évolution des actions sur la piste d'athlétisme.

Illustration 3 - La situation d'enseignement observée par le TU-A, course de haies (l'enseignant débutant est à gauche et de dos)

Après la phase d'échauffement général, l'enseignant débutant aménage une situation de franchissement des haies réparties sur deux couloirs, quatre étant pourtant disponibles. Les vingt-cinq élèves de la classe passent donc deux par deux en vagues successives ce qui occasionne une attente importante et une démobilité du groupe. À cheval sur deux couloirs, il adresse un commentaire général aux élèves qui viennent de pratiquer (Illustration 3). L'exercice qui leur est proposé pendant trente minutes a pour objet l'impulsion entre les haies et l'alignement du bassin. L'un des buts dans la tâche d'observation des tuteurs est l'identification de problèmes professionnels rencontrés par le débutant notamment ceux récurrents. C'est le cas ici dans la mesure où le placement spatial inadapté de ce dernier avait déjà fait l'objet de conseils au cycle précédent (« en Volley, on en a déjà discuté »). À ce moment de l'activité d'observation du tuteur en situation, ce n'est pas la difficulté professionnelle rencontrée par l'enseignant débutant en lien avec sa propre activité (« Il a le nez dans la situation ») bien que typique (« systématique avec les stagiaires ») qui est problématisée et associée à une éventuelle préoccupation de mise au travail ou de gestion des élèves. Le TU-A diagnostique que l'aménagement de la situation proposée aux élèves n'est pas porteur d'apprentissages (« Il y a plus de trente minutes que ce qu'il propose tourne à vide ») et l'une des causes identifiées est un placement inadapté du stagiaire (« il est pratiquement tout le temps sur les haies au milieu du parcours ») qui l'empêche de circonscrire les problèmes moteurs rencontrés par les élèves (« le franchissement, la jambe d'attaque au niveau des haies, c'est ce qui pose problème aux élèves ») et de les réguler au plan didactique et pédagogique (« là il n'est pas focalisé sur ça »).

Ce diagnostic oriente son registre d'action : le TU-A décide d'intervenir, se déplace du bord de la piste vers les deux couloirs aménagés et adresse à l'enseignant débutant une injonction (« je lui dis de prendre une photo de ce qui se passe dans le cours ») avant de reprendre sa place initiale. « Prendre une photo du cours », renvoie à un concept pragmatique. Il renvoie à la nécessité de s'extraire spatialement de la situation, d'adopter une démarche de résolution de problème vis-à-vis des élèves et de faire des inférences sur leur motricité pour proposer une régulation pédagogique ou un autre aménagement du milieu. Cette injonction adressée dans le feu de l'action de l'enseignant débutant est orientée vers la différenciation pédagogique au service des apprentissages des élèves. Elle fait suite au jugement de dysfonctionnements dans l'aménagement des deux couloirs de haies proposé par l'enseignant débutant. « Prendre une photo » c'est laconique et l'enseignant débutant ne semble pas avoir de ressources suffisantes pour proposer immédiatement autre chose aux élèves. C'est en effet son premier cycle d'athlétisme. Le TU-A assume pourtant pleinement son choix interventionniste (« ça peut le perturber »). À ce propos, il rend compte au CH de ses préoccupations d'enseignant expert qui le poussent à agir (« mon souci principal c'est que les élèves se transforment ») mais n'explique pas pourquoi ce moment du cours ne fera pas l'objet de conseils ciblés lors de l'entretien de

tutorat post-observation. Interrogé sur l'efficacité de son style de tutorat, il reste évasif (« je n'en sais rien moi »), bien que persuadé de l'efficacité de son intervention (« si ça l'a perturbé je pense que c'est quelque chose qui lui reste » ; « je me mets à côté et je lui dis “prends une photo et regarde où sont placés tes élèves là ; ça ne me gêne pas d'intervenir »). Le TU-A explique au CH ce qu'il attendait du stagiaire (« il faut mettre des plots là et là et faire passer les élèves derrière sinon ça ne va pas marcher ») et sa conception de la formation professionnelle qui se rapporte à un modèle d'apprentissage par essais-erreurs (« Tu lui en parles, tu ne le fais pas à sa place, tu lui dis c'est tout. Il le reprend ou pas, il le refait ou pas »). Le modèle opératif du TU-A (Tableau 3) est proche d'une situation d'observation qui viserait à aider l'enseignant débutant (Tableau 2), mais ce dernier n'est ni consulté ni en demande de conseils prodigués de cette façon (et déjà mis en œuvre dans le cycle précédent en volley de façon improductive).

Deux constats peuvent être faits. En premier lieu, il s'agit de l'absence de mise en perspective de l'activité d'observation avec l'entretien de tutorat y faisant suite. Dans cet extrait, ce qui prévaut sur le conseil pédagogique c'est l'expertise du travail dans la classe donc le genre enseignant et non le genre formateur d'enseignants (Chaliès & Durand, 2000). Autrement dit le TU-A tutore comme il enseigne et agit avec le débutant comme il le ferait avec un élève en tant qu'enseignant (Clarke, 2006 ; Parker-Katz & Bay, 2008). En second lieu, cette « confusion des genres » permet d'identifier un style d'action du tuteur assez normatif et modélisant bien que ce dernier ait reçu une formation continue disciplinaire supérieure au TU-B (Tableau 1). Il s'agit d'un problème de posture qui est documenté par la littérature du domaine (Chaliès & Durand, 2000). Cette posture s'avère éloignée des savoirs-être (bienveillance, empathie, écoute) et des savoir-faire (travail collaboratif, régulation formative, problématisation du conseil, accompagnement de la démarche réflexive du formé, propositions alternatives d'action au plus près de ses préoccupations, etc.) requis pour l'accompagnement professionnel. Il y a dans cet extrait un décalage entre le modèle opératif du TU-A et la structure conceptuelle de la situation d'observation (Tableau 1). Le TU-A a recours à des classes de situations d'enseignement davantage qu'à des classes de situations de formation à l'enseignement pour établir son diagnostic (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007). Cela s'apparente à former et conseiller comme l'on enseigne (Chaliès & Durand, 2000 ; Clarke, 2006).

Tableau 3 - Le modèle opératif du TU-A

<i>But</i>	Faire évoluer l'aménagement proposé aux élèves par l'enseignant débutant, son placement pour tendre vers des apprentissages
<i>Concepts organisateurs (variables qui orientent le diagnostic)</i>	La transformation de la motricité des élèves est essentielle Perturber l'esprit de l'enseignant débutant peut être formatif S'extraire de la situation permet de mieux identifier les problèmes rencontrés par les élèves
<i>Diagnostic</i>	Ce que l'enseignant débutant propose tourne à vide Il est au milieu du parcours des haies Il n'est pas focalisé sur ce qui est problématique : la jambe d'attaque au niveau des haies Il faut l'attraper, l'interpeler
<i>Action(s)</i>	Intervenir et faire une injonction pour transformer la situation
<i>Concept pragmatique</i>	Prendre une photo de la situation
<i>Genre de référence</i>	Former comme l'on enseigne = enseignement vs formation

■ ***Un registre d'action non interventionniste associant l'observation avec la phase d'entretien de conseil***

Dans ce second exemple, la séance de classe se situe au milieu d'un cycle de gymnastique mené avec des élèves de 4^e au mois de janvier. Cette cinquième séance est réalisée dans le gymnase du collège. La pratique effective de la classe est de quatre-vingts minutes hors temps d'installation du matériel. Les élèves sont en groupes répartis sur plusieurs ateliers (barres parallèles ; cheval ; poutre ; appuis tendus renversés, etc.). La TU-B dispose d'un bloc-notes pour garder des traces de son observation. Elle se déplace d'atelier en atelier et s'assoit régulièrement au bord des tapis pour prendre connaissance des apprentissages des élèves.

*Illustration 4 - La situation d'enseignement observée par la TU-B
(l'enseignante débutante est accroupie à gauche en train de lacer ses baskets tout en faisant le bilan de fin de séance)*

À la fin de sa séance, l'enseignante débutante rassemble ses élèves devant le vestiaire pour réaliser un bilan. Ils sont agités, bavardent et les conditions d'écoute ne sont pas réunies. Elle-même semble pressée par le temps et s'adresse à eux tout en relaçant ses baskets, tête baissée (Illustration 4). Elle est confrontée à une difficulté récurrente où se mêlent des enjeux de posture professionnelle et de maîtrise de l'enseignement qui font que la TU-B décide d'en faire un objet de formation (« *je voulais prendre le temps de déconstruire cela avec elle pendant l'entretien pour faire un vrai apport* »). Malgré le caractère emblématique de cette fin de séance et bien qu'assise à proximité des élèves, la TU-B n'intervient à aucun moment. Le but poursuivi par celle-ci semble être l'efficacité des apports de formation davantage qu'une simple régulation dans le feu de l'action (« *ce n'est pas une aide ponctuelle qui aurait été utile* »). En termes de diagnostic (Tableau 4), la TU-B juge que la débutante est toujours confuse quant au rapport à sa propre autorité ainsi que sur la posture d'enseignante qu'elle doit adopter pour gérer la classe (« *elle ne prend pas la posture du prof qui clôt sa séance avec un côté un peu solennel* »). La tutrice considère que la stagiaire « *n'est plus du tout crédible* » à l'appui des indicateurs suivant : « *faire ses lacets tout en faisant le bilan* » qui « *se fait après la sonnerie* » ; « *elle a laissé passer des choses tout au long de la séance, elle a été mal avec les incivilités de certains* »). À cela s'ajoute un autre jugement sur le manque de répondant de l'enseignante débutante sur le fond (« *elle ne sait pas trop quoi dire* »). Le bilan de fin de séance est un moment porteur d'apprentissages pour les élèves, au plan didactique et pédagogique, à la condition de maîtriser certaines règles organisatrices de l'action (« *où l'on pose un certain nombre de choses avec les élèves aussi sur leur comportement et pour formaliser ce qui a été acquis ou qui reste à travailler pour certains et que l'on met en perspective avec la séance suivante* »). L'enseignante débutante ne les maîtrise pas et la TU-B se propose d'aborder cela lors de l'entretien post-observation.

La TU-B décide de ne pas agir sur l'instant à partir d'une inférence faite sur l'inconfort émotionnel de l'enseignante débutante (« elle a été mal ») peu propice à une analyse immédiate du problème posé par sa posture (« n'était pas en état de comprendre tout ce qui se jouait à ce moment-là »). Le modèle opératif de la TU-B (Tableau 4) se rapporte à une situation d'observation dont la visée est de conseiller (Tableau 2) lors de moments ponctuels de réflexion post-leçon (« *c'est toujours a posteriori* »). Il en découle une posture discrète (« *j'essaie en général de ne pas trop intervenir* ») pour ne pas déstabiliser davantage la stagiaire (« *il est vrai qu'on peut influencer la pratique de l'autre* »). L'option de formation retenue est précisée (« *Si l'on veut qu'il y ait une certaine liberté pédagogique, on est obligé de laisser les choses se construire d'une certaine manière* ») : laisser la stagiaire tâtonner, quitte à ce qu'elle entre parfois en conflit avec ses élèves. Cette approche par essais-erreurs est donc partagée entre la TU-B et le TU-A. Toutefois, cela laisse la première insatisfaite (« *Cet aller et retour est difficile à tenir* ») (Parsons & Stephenson, 2005). Dans cette situation, « être sur la retenue » apparaît comme l'expression d'un style de tutorat dissocié du style d'enseignement, son influence est moindre sur le modèle opératif de la tutrice (Clarke, 2006).

Tableau 4 - Le modèle opératif de la TU-B

<i>But</i>	Faire des apports de formation en déconstruisant « un problème fondamental »
<i>Concepts organisateurs (variables qui orientent le diagnostic)</i>	La nécessité d'adopter la posture du professeur qui clôt sa séance Le caractère récurrent d'un problème qui relève de la formation et non d'une aide ponctuelle Le bilan comme occasion d'apprentissages et de rappel des règles de vie de classe
<i>Diagnostic</i>	Le bilan est bâclé L'enseignante débutante est démunie par rapport au fond et à la forme de ce qu'est un bilan en EPS L'enseignante débutante est en inconfort émotionnel L'enseignante débutante est confuse sur ses représentations de l'autorité et n'adopte pas la bonne posture pour gérer la classe L'enseignante débutante opère des choix contradictoires
<i>Action(s)</i>	Ne pas intervenir, faire preuve de retenue Problématiser les difficultés rencontrées par l'enseignante débutante Organiser l'entretien de conseil pédagogique en commençant par le bilan Faire un vrai apport et souligner la difficulté à laquelle elle doit s'atteler
<i>Genre de référence</i>	Former à l'enseignement = formation vs enseignement

4. Rapport entre style d'action et modèle opératif des tuteurs experts dans le cadre de l'observation : un objet de controverse support à l'activité constructive de tuteurs entrant en fonction

Dans le cadre d'une formation de tuteurs entrant en fonction et portant sur l'observation des pratiques enseignantes, notre « scénario didactique » (Pastré, 1999) reposait sur le visionnage collectif d'extraits des ACS des TU-A et TU-B présentés précédemment. L'objectif d'apprentissage était de questionner les rapports entre le processus de décision (inférences,

diagnostic) et d'intervention compte tenu de leurs expériences et de la structure conceptuelle de la situation d'observation. Dix tuteurs étaient présents mais quatre d'entre eux (TU-C, TU-D, TU-E et TU-F) participent à une controverse professionnelle impulsée par la formatrice.

D'après le TU-F, l'enseignant débutant a besoin de solutions concrètes et il préconise une aide sur un registre interventionniste (« *Si pendant le cours on s'autorise à intervenir en l'étayant [l'élève] regarde ce qui se passe* » ; *pourquoi là tu ne siffles pas* », moi je pense que ça marque sur le moment »). Les effets transformatifs supposés relèvent d'une croyance sur l'efficacité de recettes prêtes à l'emploi pour gérer l'urgence de la situation de classe. Le TU-E va également dans ce sens (« *J'aurais tendance à dire qu'il y a des repères à construire [...] Moi j'aurais tendance en tant que tuteur à former un stagiaire comme l'on forme un élève, c'est-à-dire qu'à un moment donné les représentations de l'élève parfois je vais avec et parfois je vais contre. Le stagiaire pour moi c'est un peu la même chose* »). Ici apparaît un problème de posture documentée par la littérature du domaine à savoir « former comme l'on enseigne » (Chaliès & Durand, 2000 ; Durand, 2000). Déstabiliser l'enseignant débutant pour provoquer des apprentissages est même évoqué (« *j'aurais été jusqu'au conflit pour faire réagir sur un certain nombre de choses, pour la construction d'un certain nombre de règles [...] Moi je n'ai pas la patience* »). Nous sommes loin des savoirs-être d'écoute, d'empathie et des savoir-faire d'accompagnement réflexif du débutant pour construire conjointement des pistes alternatives d'action en classe. Ces deux tuteurs assument leur style de tutorat (Clarke, 2006) et sont persuadés que l'enseignant débutant va se construire ainsi des repères « par rapport à des éléments du genre et de la culture professionnelle ». Leur observation de la pratique en situation vise bien à aider l'enseignant débutant (Tableau 2) toutefois sans que ne soient établies conjointement les bases de l'intervention en fonction de besoins clairement identifiés.

La formatrice suscite alors une controverse au sein du groupe de tuteurs (« *ton registre d'action en fonction de quoi il se justifie ? Des caractéristiques de la situation et des difficultés propres au stagiaire ?* » « *Est-ce que c'est le fait d'avoir de la patience ou pas qui est questionné là ?* »). Le TU-F argumente son propos en l'enrichissant d'éléments contextuels (« *il faut qu'il y ait un climat relationnel où je peux me permettre de le faire ; avec ce public de collège un peu difficile [...] je ne sais pas trop si je le ferais* ») et envisage la nécessité d'une concertation (« *ça dépendrait du coup de ce qu'on aurait évoqué avant ensemble* »). Le TU-C prolonge l'analyse et évoque un « cadre de fonctionnement en fonction de l'évolution de ses problèmes » dans l'intérêt de faire « avancer le stagiaire ». L'idée d'une activité instrumentée pour construire le conseil pédagogique chemine. Le TU-D souligne alors, en se rapportant à la structure conceptuelle de la situation (Tableau 2), que « l'observation ce n'est pas que pour de l'aide immédiate ». Le principe de l'articulation entre la phase d'observation et la phase d'entretien post-observation est dès lors « discutable » au sein du groupe. En ce sens, le TU-D rappelle la finalité du tutorat qui est de « se mettre au service du stagiaire alors que comme enseignant on est au service des élèves ». Il établit ainsi un lien entre le contrat de formation et les moyens permettant de réduire l'écart entre le modèle opératif du tuteur et la structure conceptuelle de la situation d'observation en fonction des caractéristiques du stagiaire (« *Là, c'est un outil le contrat, on pourrait s'appuyer dessus pour remettre les choses à plat sans non plus trop personnaliser la relation c'est pas le but recherché quand même !* »). La remarque du TU-C fait office de synthèse de cet extrait : « *L'observation ce n'est pas que pour de l'aide immédiate... Du coup il faut s'ajuster et c'est vrai que ça dépend du moment de l'année, des caractéristiques de la classe, des besoins des stagiaires et nous il faut qu'on soit au clair sur ce que l'on veut faire avec eux et comment on va procéder à partir de ce que l'on observe* ».

La controverse impulsée par la formatrice remet le groupe à l'ouvrage sur le genre de formateur d'enseignants (Clot & Faïta, 2000) et permet d'apprécier comment l'analyse du travail et de l'activité des tuteurs A et B est devenue une ressource pour la conception et la mise en œuvre d'une formation dont la plus-value se situe dans le questionnement du registre d'intervention lors de l'observation des pratiques enseignantes et sur les modalités mêmes de cette observation. Il est possible de considérer que l'activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004) des intéressés a contribué au développement de leurs compétences acquises ou déclaratives par leur reconfiguration (Orly & Vidal-Gomel, 2011).

Conclusion

L'objectif de cet article était de mieux comprendre ce que les tuteurs retiennent de ce qu'ils perçoivent dans la situation de classe observée et donc comment se construit leur observation. Nous nous sommes également intéressées à ce qui les anime lorsqu'ils portent conseil immédiatement ou plus tard. Cet objectif nous a conduits à interroger les rapports existant entre style de tutorat et le diagnostic opéré lors de l'observation de la pratique des enseignants débutants. Le décalage entre le modèle opératif et la structure conceptuelle de la situation d'observation est devenu un objet de formation dont la transposition didactique *a posteriori* s'inscrit dans une perspective de didactique professionnelle (Orly & Vidal-Gomel, 2011). Les extraits présentés permettent de souligner à quel point la formation institutionnelle reçue par le TU-A et le TU-B ne leur permet pas de s'adapter à la complexité de cette tâche sans confondre les genres professionnels de référence (Clarke, 2006).

Concernant les rapports entre le style d'action et modèle opératif des tuteurs experts, celui de la TU-B renvoie à un modèle de formation de type clinique privilégiant la démarche d'analyse réflexive des enseignants débutants et leur implication dans la recherche des solutions à leurs difficultés (Parsons & Stephenson, 2005). À l'opposé, le TU-A privilégie une forme de « compagnonnage » caractérisé par des échanges assez normatifs instaurant un rapport de type expert/novice (Parker-Katz & Bay, 2008). Toutefois, « l'interventionnisme » de l'un comme « la réserve » de l'autre, tels qu'ils sont présentés sous la forme d'engagements à la fois professionnels et idéologiques *a priori*, accordent peu de place à une relation tutorale « concertée » et ne leur permettent pas de prendre en considération son caractère idiosyncrasique (Chaliès & Durand, 2000).

Les connaissances produites par les résultats de notre étude ne prétendent pas à une généralisation. Ils invitent davantage à prolonger les investigations engagées. Plusieurs limites apparaissent en effet. La première renvoie au fait que dans les deux situations d'enseignement documentées le modèle opératif des tuteurs lors de l'observation est influencé par leur style de tutorat qui prend le pas sur leur appropriation de la structure conceptuelle de la situation. Afin de faire de l'observation des pratiques un objet d'apprentissage en formation des tuteurs, il apparaît comme indispensable d'identifier le rapport entre style de tutorat et modèle opératif de chacun reprenant ainsi pour partie les recommandations de Clarke (2006) et Orland (2001). Par ailleurs, les deux situations d'observation présentées sont différentes dans la mesure où les enseignants débutants ne rencontrent pas les mêmes difficultés professionnelles (régulation des difficultés motrices des élèves, posture et gestion de la classe), que le public scolaire est distinct (collège, lycée professionnel) et que les moments de pratique portent sur des phases différentes de la leçon (le bilan de séance, une situation d'apprentissage moteur). Mettre en évidence les opérations cognitives communes à des situations de référence ayant des facteurs organisationnels aussi différents apparaît également comme une étape incontournable de la conception didactique d'une telle formation. Un scénario pédagogique progressif doit être envisagé avec des activités complémentaires à celles évoquées dans cet article. La seconde limite est l'absence de données documentant le point de vue des enseignants débutants sur le registre d'intervention de leur tuteur respectif. Malgré ces limites le caractère potentiellement « apprenant » de la situation d'observation et la contribution conjointe de la didactique professionnelle et d'une approche clinique de l'activité nous semblent ouvrir de nouvelles perspectives de recherche et de conception en formation de formateurs.

Bibliographie

CHALIES Sébastien et DURAND Marc (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de Synthèse », *Recherche et Formation*, n°35, p.145-180.

CHEVALLARD Yves (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CLARKE Anthony (2006), « The nature and substance of cooperating teacher reflection », *Teaching and Teacher Education*, n°22(7), p.910-921.

CLOT Yves (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.

CLOT Yves (2001), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », dans Bruno. MAGGI (éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France, p.133-156.

CLOT Yves et FAITA Daniel (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, p.7-42.

CLOT Yves, FAITA Daniel, FERNANDEZ Gabriel et SCHELLER Livia (2000), « Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives Interdisciplinaires sur le travail et la santé* (PISTES), n°2(1).

DURAND Marc (2000), « Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs », dans Christine GOHIER et Christian ALIN (éds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, l'Harmattan, p.161-180.

MOLLO Vanina et FALZON Pierre (2004), « Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied Ergonomics*, n°35(6), p.531-540.

ORLAND Lily (2001), « Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor », *Teaching and Teacher Education*, n°17(1), p.75-88.

ORLY Pierre et VIDAL-GOMEL Christine (2011), « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie », *Activités*, n°8(2), p.115-149.

PARKER-KATZ Michèle et BAY Mary (2008), « Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders », *Teaching and Teacher Education*, n°24(5), p.1259-1269.

PARSON Margaret et STEPHENSON Maggie (2005), « Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n°11(1), p.95-116.

PASTRÉ Pierre (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation Permanente*, n°139, p.13-35.

PASTRÉ Pierre (2005), « La conception des situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action », *Modèles du sujet pour la conception*, Pierre RABARDEL & Pierre PASTRÉ (éds.), Toulouse, Octarès, p.73-107.

PASTRÉ Pierre (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.

SIX-TOUCHARD Bénédicte (1998), « Développement de la compétence tutorale par l'auto-analyse du travail », *Éducation Permanente*, n°135, p.87-98.

SMITH Kari (2005), « Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? », *Teaching and Teacher Education*, n°21(2), p.177-192.

VERGNAUD Gérard (2008), « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas », *Travail et apprentissages*, n°1, p.51-57.

VIDAL-GOMEL Christine et ROGALSKI Janine (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités*, n°4(1), p.49-84.