



HAL
open science

Les dissymétries de pratiques professionnelles entre formateurs novices et expérimentés comme ressource pour la formation des professeurs des écoles maîtres formateurs

Martine Boyer-Gouillard

► To cite this version:

Martine Boyer-Gouillard. Les dissymétries de pratiques professionnelles entre formateurs novices et expérimentés comme ressource pour la formation des professeurs des écoles maîtres formateurs. Education. 2023. dumas-04323508

HAL Id: dumas-04323508

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04323508>

Submitted on 5 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Pratiques et Ingénierie de la formation, Parcours Formation de Formateurs



INSPE/DFTLV Université de La Réunion
Année 2022-2023

**Les dissymétries de pratiques professionnelles
entre formateurs novices et expérimentés comme ressource
pour la formation des professeurs des écoles maîtres formateurs**

Martine BOYER-GOILLARD

Mémoire réalisé sous la direction de Stéphane TALÉRIEN, Maître de Conférences en
Sciences de l'Éducation et de la Formation (Laboratoire ICARE, EA 7389)

Soutenu le 1/09/2023

JURY

Stefano BERTONE

Professeur, Université de La Réunion

Président du jury

Stéphane TALÉRIEN

MCF Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de La Réunion

Directeur de mémoire

*Aux M&M's,
À Maxime, Mathilde et Maleaume*

REMERCIEMENTS

Si l'élaboration d'un mémoire a constitué pour moi une aventure unique elle n'est en aucun cas le fruit d'une histoire individuelle. Sans la rencontre, l'engagement et l'expertise d'êtres clés ou la générosité et la confiance d'autres, je ne me serais sûrement pas engagée dans un tel projet.

Aussi, je tiens en premier lieu à signifier ma reconnaissance à mon directeur de mémoire Stéphane Talérien. Je le remercie pour son enseignement et son accompagnement qui m'ont tous deux soutenue tout au long de cette aventure humaine et intellectuelle. Ils furent précis et exigeants, tout autant déroutants que respectueux et bienveillants. Ses multiples remarques m'ont permis de me questionner et de me requestionner en permanence, entre autres sur la validité scientifique de mes propositions, contribuant fortement à ma formation d'apprentie chercheuse.

Je tiens à remercier également mon institution, l'Éducation nationale, et plus particulièrement Thierry Lallemand (Inspecteur de l'Éducation Nationale) pour sa confiance, nos échanges informels et sa volonté toujours intacte depuis plus de dix ans à vouloir m'accompagner sur la route professionnelle que je souhaite tracer. Sous son impulsion, rigueur et flexibilité ont sûrement guidé mes pas tout au long de ce travail de recherche.

Je n'oublie pas les autres étudiants inscrits à ce master pour leur esprit de partage et leurs encouragements. Je retiendrai particulièrement nos échanges de doutes qui ont été autant d'occasions de s'apprendre et d'apprendre.

Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des professeurs des écoles maîtres formateurs qui ont participé à ce travail de recherche et plus spécialement Aurélie Apavou, Christelle Benne, Benjamin Cappelle, Christine Damour, Véronique Érudel, Christelle Fontaine, Christine Gerbandier, Jean-Pierre Maillot, Laure Nicolas, Pierre Thon-Hon. Sans eux cette étude n'aurait pu être réalisée : ce mémoire est le nôtre.

Pour finir, je souhaite témoigner de mon immense gratitude à ma famille. Mes parents, beaux-parents et amis qui encore une fois m'ont portée par leur soutien indéfectible. Mes M&M's, Maxime, mon mari et mes deux pépites, Mathilde et Maleaume, qui parce que ce mémoire arrive à sa fin, ont trouvé le juste équilibre entre me donner du temps pour étudier, et me solliciter dans mon rôle de mère et d'épouse.

« Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fut plus utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. »

Condorcet,

Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présentés au nom du comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792, cité par A. Léon (1983), p. 189.

*« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes
de ce qu'on a fait de nous »*

(Sartre, 1952, p. 63)

Saint Genet, comédien et martyr. Paris, Gallimard.

RÉSUMÉ

Un des objectifs majeurs des politiques éducatives européennes en matière de formation professionnelle des enseignants consiste à favoriser la constitution d'environnements de travail plus aptes à répondre à la fois aux exigences d'une société en mutation et aux préoccupations des acteurs de terrain. Sa traduction au sein de l'Éducation nationale française se traduit par une injonction à la mise en œuvre de « *collectifs apprenants* » (Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie, 2017). Ainsi, ils correspondraient à un levier puissant de développement professionnel pour ses agents, génératif de progrès et d'innovations pour l'organisation. Parmi eux, cette étude s'intéresse plus spécifiquement aux professeurs des écoles maîtres formateurs organisés en un pôle formateur, soit un groupe de formateurs de terrain exerçant au sein d'une circonscription du premier degré.

Si la littérature scientifique pointe l'importance de renforcer la collaboration entre les formateurs par des dispositifs fondés sur le modèle des « communautés d'apprentissage professionnelles » (Hord, 1997), elle reste cependant peu précise en ce qui concerne leurs activités au sein de tels dispositifs. Aussi, les recherches existantes ont peu à dire en matière d'efficacité à propos des processus et des étapes qui permettent d'en arriver à pareil rapport d'enquête sur sa propre pratique et à semblable collaboration entre collègues. Peu est dit également sur les conditions qui permettent de faire durer une communauté, traverser ses cycles de vie, suivre son évolution, gérer ses crises et contribuer à leur dépassement. La présente recherche a précisément pour objet d'analyser les activités de formation de deux formateurs expérimentés présentant des dissymétries de pratique et leurs conséquences sur la construction du collectif professionnel.

L'étude mobilise successivement deux cadres théoriques. D'une part, elle s'inscrit dans un programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) dont les présupposés théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004). D'autre part, elle emprunte à la Clinique de l'activité les concepts de genre professionnel et de conflits dialogiques afin de mettre en exergue la construction d'un collectif de travail.

Les principaux résultats de la recherche montrent la modélisation de l'activité de conseil des maîtres formateurs auprès d'enseignants novices contribuant ainsi à documenter la recherche sur cette fonction. Ils témoignent d'une diversité de pratiques et de l'intérêt de rendre intelligibles les règles qui les régissent pour mettre au jour les conflits qu'elles contiennent afin que les acteurs (re)définissent les contours de leur genre professionnel et puissent le transmettre en tant que ressource collective aux formateurs novices. C'est une condition majeure de la transformation d'une collection de formateurs en un collectif professionnel implanté.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ	5
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES FIGURES	8
PROPOS LIMINAIRE, ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL	9
PARTIE 1 L'INTRODUCTION	12
<i>Chapitre 1 L'origine du concept de développement professionnel des professeurs des écoles maîtres formateurs.....</i>	
12	12
1. Se préparer à devenir acteur et principal constructeur de sa qualification	12
2. S'éduquer et se former tout au long de la vie.....	14
3. S'adapter à la société de la connaissance par le « <i>life-wide learning</i> ».....	17
4. Constituer des collectifs apprenants au sein de l'Éducation nationale française	19
<i>Chapitre 2 La professionnalisation des professeurs des écoles maîtres formateurs, entre mythes et réalités</i>	
24	24
1. Étude exploratoire de l'activité ordinaire des PEMF	24
1.1 Protocole d'entretien	24
2. Analyse de contenu des entretiens exploratoires	26
2.1 Une fonction aux contours mouvants, difficile à définir et à exercer.....	26
2.2 Une fonction qui se construit essentiellement de manière informelle : seul et entre pairs	28
2.3 Des PEMF qui nourrissent des attentes très fortes envers l'institution en matière de reconnaissance de leur fonction, de contrôle de leur action et d'offre de formation visant la collaboration entre pairs	30
<i>Chapitre 3 La revue de littérature scientifique sur les collectifs apprenants</i>	
34	34
1. La méthode de sélection des travaux.....	34
1.1 Les critères de sélection des écrits scientifiques	35
1.2 La recherche et la sélection des travaux	35
2. L'analyse des données	36
2.1.1 La dimension individuelle de l'apprentissage	37
2.1.2 La dimension collective de l'apprentissage	38
2.1.3 La dimension organisationnelle de l'apprentissage	42
<i>Chapitre 4 La délimitation de l'objet d'étude</i>	
46	46
PARTIE 2 LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	48
<i>Chapitre 1 Les concepts relevant du PRT anthropoculturel</i>	
50	50
1. L'immanence du sujet aux et par les expériences du langage	50
2. Les capacités anthropologiques et les capacités normatives	51
3. L'accès de l'acteur aux règles régissant sa pratique.....	51
4. Approche par vision synoptique et entretien d'autoconfrontation à visée développementaliste	52
<i>Chapitre 2 Les concepts relevant de la clinique de l'activité</i>	
53	53
1. Une perspective de transformation du travail et de son organisation	53
2. Le genre professionnel : une condition d'élaboration du collectif.....	54
3. Le style : s'affranchir pour se développer	56
4. Le cadre dialogique : polyphonie des voies du dialogue réel à la frontière entre l'intérieur et l'extérieur	57
5. La chercheuse, destinataire multiple du dialogue.....	59
6. Approche méthodologique des entretiens en autoconfrontation croisée.....	60
<i>Chapitre 3 : Proposition d'un dispositif technologique</i>	
62	62
1. Les hypothèses.....	62
2. Le dispositif technologique	64
PARTIE 3 LA MÉTHODE	67
<i>Chapitre 1 Le contexte de recueil des données.....</i>	
67	67
1. La contractualisation avec les acteurs.....	67
2. Les participants à l'étude	68
<i>Chapitre 2 Le recueil des données</i>	
69	69
1. Les données d'enregistrement de pratique	69
2. Les données d'autoconfrontation	70
2.1 Les modalités de recueil des données d'autoconfrontation	70
2.2 La méthode de recueil des données d'autoconfrontation à visée développementaliste.....	71
2.2.1 Poser le cadre éthique	71
2.2.2 Entrer en matière	71

2.2.3	Se confronter à sa propre image	72
2.2.4	Visionner les amorces d'entretien de conseil pédagogique de PF1 et de PF2	72
2.2.5	Conduire l'entretien	72
2.3	La méthode de recueil des données d'autoconfrontation croisée	73
2.3.1	Poser le cadre éthique et entrer en matière	73
2.3.2	Visionner l'amorce de l'entretien de conseil pédagogique	74
2.3.3	Conduire l'entretien	74
3.	Les données d'enregistrement de l'allo-confrontation collective	75
3.1	Les modalités de recueil des données	75
3.2	Les méthodes de recueil des données	76
3.2.1	Poser le cadre éthique et entrer en matière	76
3.2.2	Visionner les amorces des entretiens de conseil pédagogique de PF1 et PF2	76
3.2.3	Conduire l'entretien	77
	Chapitre 3 Le cadre d'analyse des données	77
1.	Le traitement des données issues de l'entretien d'autoconfrontation à visée développementaliste	77
1.1	Étape 1 : la retranscription <i>verbatim</i> des données	77
1.2	Étape 2 : le découpage des données d'autoconfrontation en unités d'interaction	77
1.3	Étape 3 : l'identification de l'étayage de la signification	78
1.4	Étape 4 : la formalisation des règles	78
1.5	Étape 5 : l'enquête grammaticale synchronique	79
2.	Le traitement des données issues des autoconfrontations croisées	80
2.1	Étape 1 : la retranscription <i>verbatim</i> des données	80
2.2	Étape 2 : le découpage des données d'autoconfrontation en tours de parole	81
2.3	Étape 3 : l'identification de l'étayage de la signification et la formalisation des règles	81
2.4	Étape 4 : la catégorisation des extraits par maillon intermédiaire	81
2.5	Étape 5 : l'analyse des mouvements d'objets et d'adresses du discours suivant la méthodologie décrite par Voisin-Girard (2020)	81
3.	Le traitement des données de l'allo-confrontation collective	84
	PARTIE 4 LES RÉSULTATS	85
	<i>Chapitre 1 La vision synoptique de la pratique de PF1 et de PF2 et l'identification des dissymétries de pratiques professionnelles</i>	<i>85</i>
1.	La vision synoptique de la pratique de PF1 et de PF2	86
1.1	La présentation chronologique des règles régissant la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1 et PF2	86
1.2	L'identification des significations des règles	90
1.3	Le regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires	95
1.4	La modélisation de la vision synoptique de la pratique spécifique des deux PEMF	96
2.	L'identification des dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre PF1 et PF2	96
	<i>Chapitre 2 La revitalisation du genre professionnel par les PEMF certifiés</i>	<i>99</i>
1.	Instaurer le cadre de l'entretien	99
2.	Susciter l'expression du PES sur sa pratique	101
3.	Évaluer le PES	105
	<i>Chapitre 3 L'appropriation du genre professionnel par les formateurs novices</i>	<i>109</i>
1.	Instaurer le cadre de l'entretien	109
2.	Susciter l'expression du PES sur sa pratique	110
3.	Évaluer le PES	115
	PARTIE 5 LA DISCUSSION	117
	<i>Chapitre 1 Les apports de la recherche</i>	<i>118</i>
1.	Permettre l'accès préalable des PEMF à la vision synoptique de leur pratique spécifique	118
2.	Rendre le genre visible et discutable entre expérimentés présentant une différence d'épaisseur expérientielle	119
3.	S'approprier le genre professionnel en tant que formateurs novices	120
	<i>Chapitre 2 Les limites de la recherche</i>	<i>120</i>
	<i>Chapitre 3 La perspective de prolongements à mettre en œuvre</i>	<i>122</i>
	PARTIE 6 LA CONCLUSION	124
	BIBLIOGRAPHIE	126
	ANNEXES	133

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 Formateurs interrogés au cours des entretiens exploratoires.	25
TABLEAU 2 Critères d'inclusion et d'exclusion des études.	35
TABLEAU 3 Résultats de la recherche des travaux portant sur les collectifs apprenants.	35
TABLEAU 4 Données d'enregistrement de pratiques.	70
TABLEAU 5 Données d'enregistrement des autoconfrontations.	71
TABLEAU 6 Exemple de traitement des données issues de l'entretien d'autoconfrontation.	79
TABLEAU 7 Regroupement des règles de PF2 par le maillon intermédiaire « Instaurer le cadre de l'entretien ».	80
TABLEAU 8 Exemple de traitement des données issues de l'autoconfrontation croisée.	84
TABLEAU 9 Présentation chronologique des règles régissant la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1.	87
TABLEAU 10 Présentation chronologique des règles régissant la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF2.	90
TABLEAU 11 Présentation des significations attribuées par PF1 à chacune de ses règles.	92
TABLEAU 12 Présentation des significations attribuées par PF2 à chacune de ses règles.	94
TABLEAU 13 Regroupement des règles énoncées par PF1 en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.	95
TABLEAU 14 Regroupement des règles énoncées par PF2 en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.	96

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 Modélisation du cadre d'analyse de la transformation d'une collection de formateurs en un collectif de travail via la transmission explicite de connaissances ordinaires entre pairs.	63
FIGURE 2 Les 3 étapes du dispositif technologique.	66
FIGURE 3 Prises de vue réalisées lors de la captation de la pratique de PF1 et PF2 et montage audio-vidéo élaboré par synchronisation entre les images animées et la bande-son.	70
FIGURE 4 Exemple d'enregistrement audiovisuel de l'autoconfrontation simple menée avec PF2.	72
FIGURE 5 Exemple d'enregistrement audiovisuel de l'autoconfrontation croisée.	74
FIGURE 6 Prise de vue réalisée lors de la captation de l'allo-confrontation collective et montage audio-vidéo élaboré par synchronisation entre les images animées et la bande-son.	76
FIGURE 7 Visions synoptiques de la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1 et de PF2. Ces pratiques articulent respectivement 4 et 5 maillons intermédiaires identifiés par les ressemblances sémantiques entre les règles les caractérisant.	97

PROPOS LIMINAIRE, ÉMERGENCE D'UN QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Professeure des écoles depuis 2000, j'ai choisi d'exercer de manière prolongée dans une même école au sein d'un réseau d'éducation prioritaire et souhaité m'inscrire dans une équipe stable afin d'apprendre mon métier avec et par les collègues, de pouvoir élaborer des projets pertinents et d'avoir le recul nécessaire pour les évaluer à long terme. En effet, « *Le travail en équipe concourt à la confiance partagée dans la réussite de tous les élèves. Il contribue à la construction, à la mise en œuvre et à l'évaluation collégiale du projet de réseau, au développement professionnel de chacun et il facilite la résolution des difficultés rencontrées.* » (Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 2014, p. 12).

Au fil des ans, j'ai pu élargir ma vision et ma connaissance du métier en travaillant en échanges de service avec des élèves de tous les niveaux de classe. Aussi, c'est dans une envie de partager ces expériences avec de futurs enseignants ou des enseignants débutants que j'ai souhaité m'impliquer dans la formation initiale en obtenant le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur en 2009 (Cafipemf).

À partir de 2013, le désir de me consacrer entièrement à la formation des enseignants, en m'intéressant particulièrement à la formation continuée et continue, m'a amenée, sur sollicitation d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN), à accepter la fonction de Conseillère Pédagogique de Circonscription (CPC) déchargée de classe.

Sous l'impulsion de l'IEN, en collaboration avec l'autre CPC, nous nous sommes d'abord attelés à mieux cerner les besoins des élèves de la circonscription et chercher à y répondre en instaurant un travail collaboratif avec les différents acteurs des réseaux d'éducation alentour (IA-IPR¹, chefs d'établissement, médecins scolaires, membres du Rased², coordonnateurs de réseaux, enseignants du 1^{er} et du 2nd degré).

Depuis 2017, à la demande de l'inspecteur de circonscription, un changement de cap a été entrepris en termes de stratégie de formation des enseignants de la circonscription. Considérée comme consubstantielle à la réussite des élèves, la prise en compte de la singularité des parcours et attentes des enseignants est désormais la priorité. C'est sur ces fondations que les formateurs s'appuient maintenant pour bâtir le plan de formation et d'accompagnement annuel. Forts des échanges avec les enseignants, nous avons catégorisé leurs besoins en formation suivant cinq profils : (1) des enseignants qui affichaient une volonté d'avoir plus de temps pour réaliser des projets collaboratifs au sein de leur établissement ; (2) des enseignants qui émettaient des

¹ IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional.

² Rased : Réseau d'Aide aux Élèves en Difficulté.

besoins en formation relevant de la conception et de la mise en œuvre des parcours éducatifs obligatoires ; (3) des enseignants qui formulaient des besoins relevant de la didactique des disciplines ; (4) des enseignants qui signifiaient des besoins d'accompagnement liés à des situations particulières ou l'exercice de missions spécifiques (enseignants novices ou affectés en éducation prioritaire, professeurs des écoles maîtres formateurs, remplaçants, directeurs d'école) ; (5) des enseignants qui n'exprimaient pas de besoins.

C'est ainsi qu'au croisement entre les attentes institutionnelles et celles des enseignants, une diversité de parcours a été imaginée. Aussi, tous les Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs (PEMF) de la circonscription - novices comme expérimentés - se sont mobilisés. De la répartition des modules entre formateurs à la conception concertée des dispositifs envisagés, chaque acteur, s'est investi pleinement. L'idée était à moyen terme de constituer ce que nous avons appelé le « pôle formateur » ; soit un groupe de formateurs agissant sur une même circonscription, œuvrant collectivement à l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation d'itinéraires d'accompagnement et de formation à destination des enseignants.

Aujourd'hui, j'ai la conviction que ces actes de formation réalisés ont un impact positif sur les équipes enseignantes. Cela s'atteste notamment par une réduction de l'absentéisme aux animations pédagogiques, une augmentation des initiatives d'école, un accueil effectif des professeurs des écoles novices, une relation de confiance instaurée entre formateurs et équipes pédagogiques, une communication améliorée entre les directeurs d'école et leurs équipes pédagogiques, des réponses aux questionnaires de satisfaction institutionnels encourageantes.

Mais force est de constater qu'après quatre années de fonctionnement, ce pôle formateur a tendance à s'essouffler. Cela se traduit par une implication irrégulière et inégale de ses différents membres, source de mécontentements, de frustrations et de tensions au sein même du groupe. Pourtant, à l'origine, nous avons imaginé que réunir des formateurs aux expériences différentes aurait une triple portée : favoriser les échanges et le travail collaboratif entre formateurs, optimiser la cohérence entre les différents temps de formation (initiale, continuée et continue) pour les enseignants mais également pour les PEMF et enfin, générer une certaine richesse et un renouvellement dans les propositions d'actes de formation faites aux équipes enseignantes. Or, il s'avère que sur la durée, les PEMF éprouvent des difficultés à être force de proposition et deviennent plus passifs voire se découragent en manifestant le souhait de démissionner. Par ailleurs, les réformes successives de l'institution impactant la formation continue comme l'accompagnement des classes dédoublées (2019), la mise en œuvre du plan mathématiques en 2018 puis du plan français en 2020, a entraîné, certes, l'arrivée d'un nouveau formateur (le Référent Mathématiques de Circonscription, RMC), mais également une

mobilisation croissante des formateurs en présence sur des missions nouvelles les rendant moins disponibles et disposés au travail collaboratif. La conséquence première a été un moindre temps accordé à des réunions de concertation aboutissant à un clivage flagrant entre novices et expérimentés entérinant dans cet élan une situation de travail dégradée.

Étant désormais responsable du pôle formateur, je vois dans ce travail de recherche l'opportunité d'éprouver mes intuitions premières et de situer mon activité de conseillère pédagogique en l'éclairant du « génie » nécessaire aux prises de décision, aux réajustements ou changements de direction. **Alors, comment amener ce groupe de formateurs à se redynamiser et à s'orienter vers l'écriture d'une nouvelle page de son histoire commune au bénéfice des enseignants de la circonscription et *in fine* des élèves ?**

Aussi, dans la perspective de délimiter un objet d'étude que Saury (2012) qualifierait d'« interfaciel », c'est-à-dire socialement et scientifiquement signifiant, le premier chapitre s'attache à retracer l'ancrage institutionnel du concept de développement professionnel au sein de l'Éducation nationale et ses conséquences en termes d'orientations pour les formateurs d'enseignants. Parmi ces orientations, celles visant à renforcer le travail collaboratif sont plus particulièrement étudiées. Dans un second chapitre, la formation des professeurs des écoles maîtres formateurs est l'objet d'un examen attentif. Une recherche d'identification des besoins des acteurs par une analyse de contenu d'entretiens exploratoires (Bardin, 2013) y est menée. La présentation des résultats d'une revue de littérature internationale portant sur les apprentissages organisationnels constitue l'enjeu du troisième chapitre. Enfin, une synthèse est proposée et aboutit à la formalisation de l'objet de cette étude.

PARTIE 1

L'INTRODUCTION

Cette première partie se compose de trois chapitres.

Le Chapitre 1 décrit l'origine du concept de développement professionnel des professeurs des écoles maîtres formateurs.

Le Chapitre 2 détaille les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès de quatre professeurs des écoles maîtres formateurs.

Le Chapitre 3 présente les résultats d'une revue de la littérature internationale portant sur les apprentissages individuels et collectifs au sein d'organisations apprenantes.

Chapitre 1

L'origine du concept de développement professionnel des professeurs des écoles maîtres formateurs

Ce premier chapitre a pour objet de décrire le contexte institutionnel dans lequel évoluent les professeurs des écoles maîtres formateurs afin de documenter l'émergence du concept de développement professionnel au sein de l'Éducation nationale française. Pour ce faire, la recension de textes institutionnels élaborée par Talérien (2018) dans sa thèse portant sur le développement professionnel des enseignants expérimentés sera convoquée.

Fruit d'une lente gestation européenne, le développement professionnel correspond à la réponse privilégiée par le ministère de l'Éducation nationale française pour favoriser l'adaptation de ses agents à une société soumise à la permanence du changement. Il se situe ainsi au cœur de « collectifs apprenants » au sein desquels les apprentissages formels émanant de la formation continue et les apprentissages informels issus d'activités d'apprentissage autonome, individuel et collaboratif seraient optimisés.

1. Se préparer à devenir acteur et principal constructeur de sa qualification

Pour comprendre l'origine du concept de développement professionnel des professeurs des écoles maîtres formateurs, il est nécessaire d'opérer une rétrospective historique et législative, de son élaboration au niveau européen à son interprétation par l'Éducation nationale française. Sur la scène d'une société en mutation où les savoirs prédominent et peuvent potentiellement être facteurs d'exclusion sociale, la Commission européenne en vient à placer les systèmes éducatifs au centre de son adaptation (Talérien, 2018).

La Commission européenne, dans son Livre blanc sur l'éducation et la formation paru en 1995, *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, indique que l'Europe, comme le reste du monde, fait face à trois chocs moteurs qui impactent profondément et durablement le contexte de l'activité économique et le fonctionnement des sociétés : l'avènement de la société

de l'information, la production et la diffusion accélérées de connaissances scientifiques et d'objets techniques, enfin, la mondialisation de l'économie (Talérien, 2018). Si ces défis sont perçus comme vecteurs de progrès, « *[c]es potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là.* » (Commission Européenne, 1995, p. 2). Dans cette nouvelle société qualifiée de « *cognitive* », chaque individu devra être en capacité d'apprendre de manière autonome. « *C'est dans cette perspective que se place le rôle bien évidemment central des systèmes éducatifs - et donc au premier chef des enseignants - et de tous les acteurs de la formation.* » (Commission européenne, 1995, p. 2).

Dans cette visée, la Commission européenne propose d'activer deux leviers.

En premier lieu, favoriser l'accès à la culture générale est la mission principalement dévolue à l'école. Elle permettrait à chaque individu à terme de se saisir de la signification des choses, d'accroître sa compréhension et sa créativité, enfin de renforcer sa capacité de juger et de choisir. En effet, face « *à une profusion d'informations parcellaires et discontinues faisant l'objet d'un grand nombre d'interprétations et d'analyses partielles. Il existe dès lors un risque que la société européenne se divise entre ceux qui peuvent interpréter, ceux qui ne peuvent qu'utiliser, et ceux qui sont marginalisés dans une société qui les assiste : autrement dit, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.* » (Commission européenne, 1995, p. 11).

En second lieu, la Commission européenne entend développer, chez tous les citoyens européens, l'aptitude à l'emploi et l'activité. Elle se définit comme « *une accumulation de savoirs fondamentaux, de savoirs techniques et d'aptitudes sociales [...] acquis dans le système d'enseignement formel, dans la famille, dans l'entreprise, par divers réseaux d'information* » (Commission européenne, 1995, p. 13).

Les connaissances fondamentales relèvent du système éducatif et d'apprentissages formels. Elles se composent de savoirs élémentaires et de compétences méthodologiques à acquérir permettant à chaque individu d'apprendre ultérieurement en autonomie. Ensuite apparaissent les connaissances techniques. Elles correspondent aux savoir-faire propres à un métier qui s'acquièrent à l'école, mais également par le biais de la formation professionnelle. Enfin, les aptitudes sociales que sont « *les capacités relationnelles, le comportement au travail et tout une gamme de compétences qui correspondent au niveau de responsabilité occupée : la capacité de coopérer, de travailler en équipe, la créativité, la recherche de la qualité.* » (Commission européenne, 1995, p. 14). Comme l'indique le Livre blanc, ce n'est qu'en milieu de travail que leur maîtrise peut pleinement se réaliser.

Par conséquent, « *Dans la société du savoir, par essence universelle, une identité sociale et culturelle n'est que partiellement transmissible. Celle-ci doit être **construite** non seulement par l'école, dont la fonction demeure irremplaçable, mais aussi par l'individu lui-même, en puisant dans la mémoire collective, en assimilant des informations diverses en provenance du monde, à travers son immersion dans différents milieux, professionnel, social, familial, culturel.* » (Commission européenne, 1995, p. 10).

Cependant, la Commission ajoute qu'il est essentiel de placer l'individu dans un réseau coopératif qui le soutient : « *Si l'individu peut de moins en moins s'en remettre à une institution unique pour développer son aptitude à l'emploi, il ne peut non plus être livré à lui-même. Toutes les expériences montrent que c'est par son insertion dans un réseau d'acteurs qui coopèrent qu'il trouvera le plus grand profit éducatif.* » (Commission européenne, 1995, p. 21). C'est précisément dans cette même section que sont mentionnés les réseaux de formation interne aux organisations, lesquels participeraient à la modification en profondeur de la nature des actions professionnelles menées au sein des entreprises. « *On sait désormais que, dans l'entreprise, c'est la coopération au sein d'une équipe de travail responsabilisée qui permet l'amélioration de la qualité de la production. [...] Ces coopérations ont permis, à partir de l'expérience professionnelle, de transformer le savoir-faire automatique en capacité d'autonomie, c'est-à-dire en véritable savoir* » (Commission européenne, 1995, p. 25).

En somme, dans la société du futur dite « cognitive », tout citoyen européen devra être en mesure « *de devenir l'acteur et le constructeur principal de sa qualification [...] en combin[ant] les compétences transmises par les institutions formelles et les compétences acquises par sa pratique professionnelle et par ses initiatives personnelles en matière de formation.* » (Commission européenne, 1995, p. 15). Dans ce sens, il saura s'insérer dans un réseau d'acteurs qui « *coopère, qui éduque, forme et apprend.* » (Commission européenne, 1995, p. 16).

2. S'éduquer et se former tout au long de la vie

En 1996, Delors se voit confier par l'Unesco (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) la présidence d'une commission internationale chargée d'engager une réflexion sur l'éducation du XXI^e siècle. Fruit de la collaboration entre 14 experts internationaux, un rapport intitulé *L'Éducation – Un trésor est caché dedans* fut publié (Delors, 1996).

Si cette commission réaffirme la nécessité d'aller vers « *une société éducative* » (Delors, 1996, p. 19), elle précise que l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent le moyen à développer pour y parvenir. « *Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule*

au début de sa vie un stock de connaissances, dans lequel il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant. » (Delors, 1996, p. 83).

Aussi, la Commission détaille les bases de l'éducation et de la formation tout au long de la vie qu'elle décline sous la forme de quatre piliers complémentaires.

Le premier pilier, l'apprendre à connaître, relève de l'acquisition des instruments de la compréhension du monde sous ses divers aspects. Selon l'auteur, ils ont trait à l'apprentissage d'un nombre limité de connaissances dans plusieurs domaines et de la capacité d'apprendre à apprendre en exerçant son attention, sa mémoire et sa pensée (Talérien, 2018). Dans cette perspective, la Commission insiste sur le rôle essentiel de l'école. En effet, *« l'éducation première peut être considérée comme réussie si elle a donné l'impulsion et les bases qui permettront de continuer à apprendre tout au long de la vie, dans le travail, mais aussi hors du travail. »* (Delors, 1996, p. 86).

L'apprendre à faire, seconde base de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, est plus étroitement liée au monde du travail et à la formation professionnelle. La Commission détaille les nécessaires évolutions de signification que revêt cette expression en raison de la diminution des tâches physiques au profit de tâches de plus en plus intellectuelles (Talérien, 2018). Ainsi, à la qualification, c'est-à-dire aux savoir-faire matériels, se substitue la compétence plus à même de représenter selon l'auteur le *« cocktail propre à chaque individu, combinant la qualification au sens strict acquise par la formation technique et professionnelle, le comportement social, l'aptitude au travail en équipe, la faculté d'initiative, le goût du risque. »* (Delors, 1996, p. 88). De plus, la dématérialisation du travail et les économies de services ont mis l'accent sur la capture et le traitement personnalisé d'informations spécifiques. La capacité des individus à établir et gérer des relations interpersonnelles devient essentielle : *« La relation à la matière et à la technique doit être complétée par l'aptitude à la relation interpersonnelle. Le développement des services impose donc de cultiver des qualités humaines que n'inculquent pas forcément les formations traditionnelles. »* (Delors, 1996, p. 88).

Le troisième pilier évoqué par la Commission est l'apprendre à vivre ensemble. *« Sans doute cet apprentissage représente-t-il un des enjeux majeurs de l'éducation aujourd'hui. »* (Delors, 1996, p. 90). Il se développe en premier lieu à l'école dès la petite enfance par des enseignements formels visant la découverte de l'autre et la mise en œuvre de projets coopératifs. Par la suite, son apprentissage se poursuit par l'intermédiaire d'organisations éducatives qui prennent le relais de l'école. Car, selon l'auteur *« même dans le travail, combien de réalisations*

n'auraient pu voir le jour si les conflits habituels aux organisations hiérarchisées n'avaient pas été transcendés par le projet commun ! » (Delors, 1996, p. 92).

L'apprendre à être, dernier pilier de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, se caractérise par le développement de la personnalité des individus afin qu'ils soient en mesure d'agir avec « *une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.* » (Delors, 1996, p. 95). Ce développement serait la résultante d'une double activité : l'une, relevant de l'individu lui-même, l'autre, issue des interactions au sein de groupes professionnels. En effet, la Commission ajoute : « *Ce développement de l'être humain, qui va de la naissance à la fin de la vie, est un processus dialectique qui commence par la connaissance de soi pour s'ouvrir ensuite au rapport à autrui. En ce sens, l'éducation est avant tout un voyage intérieur, dont les étapes correspondent à celles de la maturation continue de la personnalité. Supposant une expérience professionnelle réussie, l'éducation comme moyen d'un tel accomplissement est donc à la fois un processus très individualisé et une construction sociale interactive.* » (Delors, 1996, p. 94).

La Commission affirme ainsi que les bases d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie reposent en grande partie sur l'école et donc, sur les enseignants. Dans cet esprit, « *la formation des enseignants demande à être repensée, de manière à cultiver chez les enseignants précisément les qualités humaines et intellectuelles propres à favoriser une nouvelle approche de l'enseignement dans la direction proposée par le présent rapport.* » (Delors, 1996, p. 148). À ce sujet, la Commission précise que les enseignants devront disposer d'une solide formation prenant appui, en formation initiale sur des experts de l'enseignement et de la recherche, et en formation continue sur des réflexions collectives : « *Une formation de qualité suppose que les futurs enseignants soient mis au contact de professeurs expérimentés, ainsi que de chercheurs travaillant dans leurs disciplines respectives. Les enseignants en exercice devraient se voir offrir régulièrement l'occasion de se perfectionner grâce à des sessions de travail en groupe et des stages de formation continue.* » (Delors, 1996, p. 152).

Pour autant, si les formateurs ces « *professeurs expérimentés* » forment les enseignants, qu'ils soient débutants ou plus chevronnés, ils doivent eux aussi, en tant que membre de la société cognitive compléter leurs connaissances et leurs techniques en continu. Car, « *Le monde dans son ensemble évolue aujourd'hui si rapidement que les enseignants, comme les membres de la plupart des autres professions, doivent désormais admettre que leur formation initiale ne leur suffira plus pour le restant de leur vie : il leur faudra, tout au long de leur existence, actualiser et perfectionner leurs connaissances et leurs techniques.* » (Delors, 1996, p. 168).

3. S'adapter à la société de la connaissance par le « *life-wide learning* »

Quatre années plus tard, le *Mémorandum de Lisbonne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2000) cherche à définir les fondements non plus d'une préparation, mais d'une adaptation à cette société qu'il situe désormais dans « *l'ère de la connaissance* ». En effet, « *les conclusions du Conseil européen de Lisbonne confirment que l'évolution vers l'éducation et la formation tout au long de la vie doit accompagner une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance.* » (Commission des Communautés Européennes, p. 3). Ainsi, « *Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes. Le facteur déterminant est cette capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution.* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 8). Par conséquent, si les individus doivent s'adapter aux transformations sociales et économiques, « *les procédures établies doivent aussi être modifiées.* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 3) afin qu'ils puissent tous avoir accès à l'éducation et à la formation tout au long de leur vie.

Dès lors, « *L'éducation au sens le plus large est la condition requise pour comprendre ces défis et apprendre à les relever.* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 6). Correspondant à « *toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 3), elle doit devenir le fil conducteur à la fois pour l'offre de formation et la participation de tous aux opportunités d'apprendre. C'est ainsi qu'au concept de formation tout au long de la vie se substitue celui de « *life-wide learning* » (apprentissage dans tous les domaines de la vie) promouvant la diversité et la complémentarité des apprentissages qui peuvent avoir lieu à tout moment et en toute occasion de la vie d'un individu.

Dans ce texte, trois modes d'apprentissage sont définis : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. « *L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus. L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens). L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas*

forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences. » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 9).

Ainsi, l'éducation et la formation tout au long de la vie visent à fournir aux citoyens les outils essentiels dont ils ont besoin pour s'épanouir et participer activement dans la société moderne. Aussi, dans son premier message, la Commission européenne en vient à définir des compétences de base organisées autour de cinq grands domaines : les technologies de l'information, la maîtrise de langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise et les aptitudes sociales. À noter que les compétences sociales – confiance en soi, indépendance et aptitude à prendre des risques – jouent un rôle croissant, car les individus sont censés être plus autonomes que par le passé (Talérien, 2018). En cohérence avec les recommandations de l'Unesco préalablement évoquées, sont également fixées des compétences générales telles que « *apprendre à apprendre, à s'adapter au changement et à décrypter d'importants flots d'informations* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 12).

Enfin, dans la société de la connaissance où l'individu est amené à apprendre par lui-même n'importe quand et n'importe où, l'éducation formelle est appelée à jouer un rôle prépondérant amenant conséquemment les enseignants et les formateurs à être confrontés à d'importantes évolutions dans l'exercice de leur profession « *les enseignants et les formateurs deviendront des guides, des tuteurs et des médiateurs* ». En ce sens, le Mémorandum indique que l'une des compétences professionnelles essentielles à acquérir par les spécialistes de l'éducation et de la formation sera « *l'aptitude et la confiance nécessaires pour définir et mettre en pratique des méthodes ouvertes et participatives d'enseignement et d'apprentissage* » (Commission des Communautés Européennes, 2000, p. 16) misant sur la collaboration entre apprenants.

Par conséquent, au sein de la société de la connaissance, le formateur d'enseignants aura une double mission. D'une part, il s'agira de développer l'aptitude à l'autoformation et à la collaboration chez les enseignants qu'ils forment. D'autre part, il devra être capable à l'instar des autres citoyens européens d'apprendre par lui-même et avec ses pairs en continu tout au long et au large de sa vie. Ainsi, la dimension individuelle et collective de l'apprentissage devrait se décliner à ces deux niveaux. Cette singularité est pleinement à l'origine de la conception actuelle du développement professionnel des professeurs des écoles maîtres formateurs et des mises en tension qui impactent son activité.

4. Constituer des collectifs apprenants au sein de l'Éducation nationale française

Selon le ministère de l'Éducation nationale, la formation continue constitue un vecteur essentiel de développement professionnel pour ses agents en leur permettant d'adapter continuellement leur emploi aux transformations rapides induites par une société mouvante. Le décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État prévoit dans son premier article « *la formation continue, tendant à maintenir ou parfaire [...] la compétence des fonctionnaires en vue d'assurer : a) leur adaptation immédiate au poste de travail ; b) Leur adaptation à l'évolution prévisible des métiers.* » (MEN, 2007).

En France, parmi les formateurs du premier degré, on retrouve les professeurs des écoles maîtres formateurs, titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, lesquels accomplissent une mission d'enseignement et d'éducation auprès d'élèves en tant qu'enseignants et contribuent à la formation initiale et continue des enseignants en tant que formateurs. Les PEMF sont à la fois des professeurs des écoles responsables de classe (avec une décharge de service d'une journée par semaine) et des formateurs à temps partiel. À ce titre, ils reçoivent des stagiaires dans leurs classes (étudiants de M1, voire de M2) pour les initier au métier (lors de stages d'observation). Suite à la réforme de la mastérisation et depuis la création des Espé en 2013 (Écoles Supérieure du Professorat et de l'Éducation), ils participent à la formation en alternance en étant « tuteurs terrain » d'étudiants stagiaires M2 : ils réalisent des visites de classe et participent à leur évaluation et à leur titularisation. La circulaire n° 2016-148 du 18 octobre 2016 relative aux missions des formateurs des premier et second degrés précise que ce sont : « *ces deux responsabilités qui font d'eux des acteurs essentiels de la formation des personnels enseignants et d'éducation : en tant qu'experts de la pratique de la classe, de la mise en œuvre de la politique éducative d'établissement et de suivi des élèves, de la polyvalence de leur métier, ils sont les garants d'une articulation [...] entre savoirs théoriques et pratique professionnelle et des relais pour faire connaître et diffuser les outils et les ressources institutionnelles.* » (MEN, 2016, p. 1).

Aussi, ces deux missions articulées entre elles s'appuient sur deux référentiels distincts : le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013) qui constitue pour une part le cadre de référence pour orienter l'action enseignante, et le référentiel de compétences professionnelles du formateur des personnels enseignants et éducatifs (MEN, 2015) qui définit l'accompagnement des élèves fonctionnaires stagiaires et des enseignants titulaires.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation réaffirme plusieurs grands principes qui semblent faire consensus aujourd'hui au niveau européen : l'idée d'un continuum de formation de la formation initiale à une formation continue tout au long de la carrière ; la nécessité d'une dimension collective du métier (savoir travailler en équipe, inscrire son action dans un cadre collectif notamment une école, collaborer avec d'autres personnels pour œuvrer à la réussite des élèves) ; la nécessité d'avoir un lien avec la recherche et ses apports. La 14^e compétence commune aux différents personnels mentionne que le formateur en tant qu'enseignant doit « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » et qu'à ce titre il doit : « *compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. Réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.* » (MEN, 2013, p. 1)

Le référentiel spécifique aux formateurs actuellement en vigueur a été construit en 2015 à partir de travaux menés dans le cadre de l'université d'été *Former les formateurs* pilotée par la Direction Générale de L'Enseignement SCOLAIRE (Dgesco) en collaboration avec la chaire Unesco *Former les enseignants au XXI^e siècle* et l'Institut Français de l'Éducation (Ifé). Les contours d'une « professionnalité » et d'une éthique propres aux formateurs y sont dressés. Quatre domaines de compétences professionnelles structurent ce référentiel : (1) Penser, concevoir, élaborer ; (2) Mettre en œuvre, animer ; (3) Accompagner l'individu et le collectif et (4) Observer, analyser, évaluer (MEN, 2015, Annexe 1, p. 1). Si le détail des compétences confère aux formateurs une diversité de tâches, de l'amont à l'aval d'une action de formation continue, le référentiel prévoit que c'est à eux que revient la responsabilité de se former tout au long de leur parcours professionnel. Deux voies d'accès leur sont indiquées. En premier lieu, il est question d'autoformation par la consultation notamment de ressources en ligne comme Éduscol³ qui pourra « *servir [à] la constitution d'une culture commune entre les formateurs.* » (MEN, 2015, p. 1). En second lieu apparaissent les réflexions entre pairs au travers de la mise en œuvre de leur compétence : « *Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.* » (MEN, 2015, p. 2).

³ Éduscol : Site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation.

En somme, ces arrêtés s'inscrivent pleinement dans les perspectives européennes quant à la volonté de favoriser l'adaptation constante des individus aux évolutions des savoirs et au souci de les rendre acteurs de leur parcours de formation. Le PEMF, pour se développer professionnellement, peut ainsi effectuer des apprentissages informels (mobiliser son expérience professionnelle accumulée, sa capacité à apprendre de manière autonome et des réflexions entre pairs). S'agissant des apprentissages formels, les PEMF, à l'instar des autres professeurs des écoles, bénéficient de la formation continue portant sur leur mission d'enseignement. Toutefois, les textes mobilisés ne mentionnent pas l'existence d'une formation continue spécifiquement dédiée aux PEMF tenant compte précisément de leur mission de formation.

En septembre 2016, Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Éducation nationale, confie au chercheur en éducation, François Taddei, la mission de constituer un groupe de travail qui s'attacherait à tracer des perspectives de ce que pourrait être une véritable recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie permettant d'améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif et de « *faire que la France devienne une société réellement apprenante. Une société où tous les potentiels individuels et collectifs se réalisent grâce à une formation de qualité dès la petite enfance et tout au long de la vie* ». Dans son rapport *Un plan pour co-construire une société apprenante – À l'intelligence collective, la planète reconnaissante* (Taddei et al., 2017), le chercheur révèle l'inadéquation du système éducatif à s'adapter aux mutations rapides de la société. En introduction sont détaillées les balises essentielles à l'impulsion d'une dynamique collective considérée comme la pierre angulaire d'un véritable changement de paradigme dans la formation tout au long de la vie : « *La démarche de développement personnel et professionnel continu va bien au-delà du modèle de formation magistrale hérité du XIXe siècle. Elle se fonde en particulier sur des modes d'échange plus horizontaux, plus collaboratifs et autorégulés, sur des modalités d'évaluation bienveillantes et positives.* » (Taddei et al., 2017, p. 3). Il est question ici de développement personnel et professionnel continu, et la mise en œuvre d'environnements plus propices au travail collaboratif en constitue le cœur. C'est ainsi qu'il en vient à définir le concept d'organisation apprenante où « *tous les membres apprennent les uns des autres, les innovations et les apprentissages des uns facilitant ceux des autres. Les individus comme le collectif sont invités à apprendre à apprendre et développer des approches réflexives pour faciliter les dynamiques d'apprentissage individuel et collectif. Cette communication transversale permet l'émergence de dynamiques facilitant l'innovation, l'intelligence collective et l'adaptation permanente aux changements de l'environnement, assurant le développement durable de l'organisation. Toutes les organisations peuvent devenir apprenantes, celles qui sont dédiées*

aux apprentissages, à l'enseignement et à la recherche étant idéalement placées pour donner l'exemple. » (Taddei et al., 2017, p. 7). Dans cette perspective, Taddei invite les différents acteurs de la société apprenante à réfléchir à l'implantation de collectifs apprenants à toutes les échelles de l'organisation : l'école, l'établissement, l'académie, le territoire.

Faisant écho à ce rapport, dès 2019, le ministère entend engager une politique de formation plus à l'écoute des besoins des personnels et au service du développement professionnel des individus et des collectifs, de manière à améliorer sur tous les territoires le système éducatif et faire réussir les élèves. *« L'ensemble des personnels de l'éducation [...] doivent [...] faire évoluer [ses] pratiques professionnelles en tenant compte notamment des évolutions scientifiques, techniques ou sociales pour toujours mieux répondre aux besoins des élèves ; et partager leurs expériences entre pairs. Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse doit ainsi permettre à ses personnels d'acquérir et développer leurs compétences professionnelles par une formation qui réponde à la fois à leurs demandes et aux besoins de l'institution. »* (MENJ, 2019, p. 1). En matière d'orientation de la formation continue des formateurs d'enseignants, ce cahier des charges prévoit notamment dans son axe 2 – Se perfectionner et adapter ses pratiques professionnelles – la *« professionnalisation des acteurs de la formation »* sans que ce terme ne soit explicitement défini. L'actuel schéma directeur de la formation continue 2022-2025, poursuit la démarche engagée en 2019 dans le respect de ses grands principes : il s'adresse à tous les personnels du ministère, s'appuie sur un recueil des besoins individuels et collectifs, permet un continuum de formation initiale, continuée et continue, à travers des actions conduites le plus possible en proximité des environnements professionnels. La mission des formateurs se trouve par voie de conséquence réaffirmée et étendue. En ce sens, ce texte précise que la formation continue doit pouvoir s'appuyer sur des viviers de formateurs diversifiés et permettre à ces personnels de valoriser les compétences acquises, en particulier grâce à la reconnaissance institutionnelle de leurs compétences.

C'est aussi par la formation que des organisations de travail apprenantes peuvent se constituer et permettre, par l'analyse des gestes et pratiques professionnels, une montée en compétences et une meilleure qualité de vie au travail, au profit de la réussite de tous les élèves. En effet, dans son annexe, est clairement défini comme axe prioritaire l'accompagnement du développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques de formation. Parmi les dix priorités est déclinée l'impulsion de dynamiques de coopération et de développement de collectifs apprenants au travers de thématiques à explorer telles que les communautés de pratique, le co-développement, l'intelligence collective, la démarche *design* ou l'animation de réseau.

Enfin, cette volonté de transformation de l'offre de formation se traduit sur chaque territoire académique, à partir de janvier 2022, par la création d'une École Académique de la Formation Continue (EAFC) placée sous l'autorité des recteurs et l'élaboration de nouveaux programmes de formation à partir de janvier 2022. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, cette structure a pour objectif « *d'offrir à tous les agents une formation continue : plus lisible, [...] plus accessible, [...] plus riche, [...] plus cohérente, [...] mieux valorisée tout au long de leur carrière, en inscrivant les parcours de formation dans la durée et dans la progressivité, activables à tout moment.* » (MENJS, 2022, p. 1).

En somme, pour se développer professionnellement, le PEMF peut s'appuyer sur son expérience professionnelle engrangée, sa capacité à l'autoformation et des réflexions entre pairs. Si les PEMF sont considérés comme des acteurs essentiels de la stratégie globale de formation mise en place par le ministère de l'Éducation nationale, les textes institutionnels régissant leur fonction restent cependant silencieux quant au déploiement d'une formation continue qui leur serait spécifiquement dédiée. Or, à l'appui du schéma directeur 2022-2025, le MEN s'engage à « *accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques RH et de formation* » en impulsant des dynamiques de coopération et en développant des collectifs apprenants. On peut dès lors s'interroger sur la nature de cet accompagnement et sur son efficacité à permettre un développement professionnel effectif chez les professeurs des écoles maîtres formateurs. Sur ces points, il a semblé opportun de questionner les bénéficiaires de cet accompagnement que sont les PEMF du pôle formateur puis de recenser les travaux de recherche portant sur les apprentissages impulsés par les organisations.

Ainsi, les 2 chapitres suivants feront l'objet respectivement, de la présentation des résultats d'une étude exploratoire engagée auprès de PEMF de la circonscription support de cette étude et d'un recensement des travaux de recherche portant sur les apprentissages organisationnels.

Chapitre 2

La professionnalisation des professeurs des écoles maîtres formateurs, entre mythes et réalités

1. Étude exploratoire de l'activité ordinaire des PEMF

Que disent les professeurs des écoles maîtres formateurs du pôle formateur de la circonscription de leur fonction ? Pour comprendre les difficultés inhérentes à leur activité et ainsi identifier les freins au travail collaboratif entre ces formateurs d'une même circonscription, une exploration en deux temps a été mise en œuvre.

En premier lieu, les vocables utilisés par ces formateurs pour désigner leur métier à l'occasion de présentations en début de séquences de formation ont été relevés. En second lieu, en novembre 2021, des entretiens exploratoires ont été menés auprès d'un échantillon de quatre maîtres formateurs du pôle formateur. En effet, comme le soulignent Blanchet et Gotman : *« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent »* (2007, p. 24).

Ainsi, les appellations utilisées par ces professionnels pour se désigner, variant de « maître formateur » à « enseignant » en passant par « formateur de terrain » et « tuteur », sont venues compléter les trois points saillants résultant de l'analyse de contenu (Bardin, 2013) des entretiens semi-directifs qui ont suivi. Les propos tenus par les professionnels interrogés sont à pondérer. Il ne s'agit en aucun cas d'effectuer ici, une étude représentative de la profession, mais plutôt de mettre en lumière l'activité ordinaire des formateurs du pôle formateur afin d'identifier spécifiquement les problèmes de terrain qu'ils rencontrent pouvant correspondre à des freins à la collaboration entre formateurs. C'est ainsi que le questionnement professionnel posé initialement pourra être précisé.

1.1 Protocole d'entretien

Du 22 au 29 novembre 2021, des entretiens exploratoires ont été réalisés auprès de 4 professeurs des écoles maîtres formateurs volontaires, 2 titulaires et 2 novices, âgés de 29 à 52 ans, en fonction depuis 2 à 8 ans dans une même circonscription du 1^{er} degré de l'académie de La Réunion. Les enseignants inscrits au parcours « Devenir formateur » (soit en cours de certification) font partie intégrante du pôle formateur et exercent les mêmes missions que les maîtres formateurs dont l'expertise a été attestée par l'obtention du Cafipemf. Ils seront donc désignés PEMF novices tout au long de cet écrit de recherche. Ainsi, l'échantillon s'est

composé de 4 formateurs dont les profils détaillés dans le tableau 1 ci-après ont été récoltés par l'intermédiaire d'une enquête sociodémographique qui a précédé la tenue des entretiens.

Dans la perspective d'« *amener l'interlocuteur à exprimer son vécu ou la perception qu'il a du problème auquel le chercheur s'intéresse* » (Quivy & Van Campendoudt, 2017, p. 98), le choix de mener des entretiens semi-directifs a été retenu.

Chaque entretien, conduit à partir d'un guide d'entretien préalablement rédigé (Annexe 1.), a été enregistré puis a fait l'objet d'une retranscription *verbatim* (Annexe 2.1 à 2.4) avant d'être analysé. En effet, chaque entretien peut être décodé en tant que processus au cours duquel l'interlocuteur exprime sur lui-même une vérité plus profonde que celle qui est immédiatement et explicitement perceptible (Quivy & Van Campendoudt, 2017). Aussi, Bardin propose une analyse de contenu permettant d'y accéder qu'elle qualifie comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 2013, p. 43).

Acteurs	Genres	Ancienneté générale de service	Cafipemf	Fonctions actuelles	Expériences professionnelles
Formateur 1 F1 (52 ans)	M	28 ans	Admissible (2020)	Référent mathématiques (depuis 2018)	Formateur à l'ESPÉ pendant deux ans (2016-2018)
Formateur 2 F2 (47 ans)	F	22 ans	Titulaire (2014)	Professeure des écoles maître formateur	Formatrice en sciences à l'ESPÉ (2016-2018)
Formateur 3 F3 (38 ans)	M	9 ans	Admissible (2020)	Professeur des écoles	Référent mathématiques (2018-2020) Conseiller pédagogique faisant fonction (2018-2020)
Formateur 4 F4 (30 ans)	F	7 ans	Titulaire (2021)	Professeure des écoles maître formateur	Formatrice en français à l'INSPÉ (2019)

Tableau 1 Formateurs interrogés au cours des entretiens exploratoires.

Cette phase, à visée épistémique, a cherché dans un premier temps à accéder à ce que les maîtres formateurs disent de leurs pratiques pour les rendre intelligibles et à s'intéresser ainsi à d'autres aspects du problème de recherche posé.

Cette première étape a semblé précieuse et indispensable compte tenu de l'évolution rapide de la fonction. De plus, la chercheuse faisant partie de la communauté de pratique, elle a ainsi pu « éviter de se lancer tête baissée sur une mauvaise piste ou de négliger des aspects essentiels du problème par trop de familiarité avec lui. » (Quivy & Van Campendoudt, 2017, p. 82). Cette recherche se veut par conséquent à la fois, impliquée et distanciée. Impliquée, puisqu'il s'agit de passer d'une expérience subjective de maître formateur à une compréhension objectivée d'un groupe de PEMF. Autrement dit, travailler à comprendre comment se construit, se transforme l'activité des maîtres formateurs à travers ce qu'ils en disent « *c'est aussi regarder son propre itinéraire et prendre appui sur son expérience.* » (Maleyrot, 2012, p. 8). Mais cette recherche se veut aussi distanciée. En effet, l'expérience singulière de CPC et la responsabilité du pôle formateur depuis cinq ans s'avèrent tout autant être une aide à l'investissement du milieu qu'un obstacle. Un double jeu de proximité et de distance s'est donc avéré nécessaire afin de porter un regard plus interrogateur sur ce qui semble aller de soi et sur ce qui se joue pour les PEMF dans leurs différents contextes professionnels.

L'objectif étant ici d'éclairer l'activité ordinaire des PEMF, quatre temps principaux ont été abordés lors de ces entretiens :

- la définition et les enjeux de la fonction ;
- le travail ordinaire d'un PEMF : joies et difficultés ;
- l'apprentissage de la fonction ;
- les besoins en formation.

L'analyse de leurs propos met en lumière trois thématiques : (1) une fonction aux contours mouvants, difficile à définir et à exercer ; (2) Une fonction qui s'apprend essentiellement de manière informelle : seul et entre pairs ; (3) Des PEMF qui nourrissent des attentes très fortes envers l'institution en matière de reconnaissance de leur fonction, de contrôle de leur action et de développement de l'offre de formation visant la collaboration entre pairs.

2. Analyse de contenu des entretiens exploratoires

2.1 Une fonction aux contours mouvants, difficile à définir et à exercer

Les formateurs interrogés identifient clairement deux grands pôles où s'exerce leur action : le suivi des PES (Professeur des Écoles Stagiaire) et l'accompagnement collectif des enseignants à travers des animations pédagogiques et des plans nationaux en français et mathématiques mis en œuvre depuis 2017. Plusieurs PEMF considèrent que l'accompagnement

des stagiaires est d'ailleurs le cœur de la fonction : « *La grosse partie de notre boulot et celle que je préfère, c'est quand même l'accompagnement de stagiaires.* » (F2. 156). Si la modalité de l'échange varie en accompagnement collectif, la finalité reste la même : « *En animations pédagogiques, je fais passer des messages, j'essaie de [...] faire évoluer les pratiques [...]* » (F2. 18). S'ajoute à cette ambition la volonté de ne pas laisser s'installer une forme d'inertie dans les pratiques enseignantes en « *bouscul[ant] un peu les habitudes.* » (F2. 50).

Le groupe de formateurs interrogés semble en capacité d'identifier les principaux champs de leur action ainsi que certaines compétences liées à leur fonction. Pourtant une définition claire, objective et univoque de celle-ci semble difficile à formuler. F3 l'explique par le positionnement ambigu du PEMF : « *Il n'existe pas de corps [...] entre le PE (Professeur des Écoles) et l'inspecteur. Il n'y a pas eu un concours entre les deux* » (F3. 64). Même si les formateurs s'accordent sur le fait que l'obtention du Cafipemf leur octroie une « *une forme de légitimité* » (F2. 200), cette certification ne leur paraît pas valider la maîtrise d'un savoir-faire identifié : « *mes gestes, mes postures [...], c'est très flou.* » (F4. 90).

Les formateurs soutiennent l'idée que la fonction est complexe à définir, car ses limites sont fluctuantes. Dans ce sens, les maîtres formateurs interrogés soulignent l'adaptabilité permanente que revêt la fonction en lien avec l'évolution du métier d'enseignant. « *Tu ne peux pas figer la formation des enseignants. Ta pratique doit évoluer en même temps que la pratique des enseignants que tu accompagnes.* » (F3. 40). De plus, les formateurs considèrent que la fonction est lourde et chronophage. Ils soulignent l'accumulation de nouvelles missions au fil des ans : « *Je trouve qu'on nous demande de plus en plus d'être expert de tout et en tout. J'ai l'impression qu'avant, on nous formait et après, voilà, on faisait passer les messages. Là, maintenant, j'ai l'impression que tu devrais savoir suivre des PES, former des constellations, former des formateurs, tout quoi, sans jamais avoir été formée.* » (F2. 72).

Le caractère mouvant et pluriel des missions décrites conduit à penser que la fonction de maître formateur est difficile à exercer. Et s'ils ont du mal à définir précisément ce qu'ils font (bien), les formateurs ont plus de facilité à identifier ce qui les met en inconfort. Ils évoquent sans détour les incertitudes liées à leur posture lorsqu'ils exercent leurs missions. F4 évoque notamment la peur de se tromper lors du suivi des PES : « *Là, il n'y avait qu'un seul regard sur le stagiaire et c'était le mien, et si moi je me trompais, je pouvais gâcher sa carrière.* » (F4. 38). Avec ce public spécifique, le formateur peut se retrouver dans des situations malaisantes quand son autorité est contestée : « *L'année dernière en formation initiale, deux stagiaires étaient vraiment en grosse difficulté et, en plus, remettaient en cause ce que je faisais. Alors là, ça a été très dur !* » (F2. 150). En outre, ce constat ne se limite pas à la prise en charge des stagiaires,

puisque le PEMF peut aussi être amené à former ses collègues dans sa propre école, ce qui, là aussi, peut générer de l'inconfort : *« J'ai été amenée à former les collègues de mon école [...] que je vois tous les jours au travail, et dont certains sont des amis. Donc, j'avais peur de ce changement de posture. »* (F4. 50).

Autre difficulté du formateur, les résistances du public formé. Alors que les enseignants conviennent du fait que leur métier est en perpétuelle évolution et qu'ils doivent se former pour s'y adapter, ils se montrent souvent réfractaires à ce qui leur est proposé. F2 témoigne : *« Tu vois que les gens sont là parce qu'ils sont obligés, qu'ils n'ont pas envie d'être là et qu'ils ne sont même pas intéressés. »* (F2. 24). Malgré son envie de bien faire, il craint des fois que sa légitimité soit mise en doute : *« La plupart du temps, je forme des gens bien plus âgés que moi et qui ont bien plus d'expérience que moi. [...] Ils pourraient se dire : "Mais pour qui elle se prend ?" »* (F4. 54). Parfois, le maître formateur perçoit l'inadéquation entre ce qu'il avait envisagé et l'épreuve du réel : *« On essaie de livrer ce que l'on sait, le mettre en partage, on se rend compte que ça ne fonctionne pas comme on voudrait que ça fonctionne. »* (F2. 4), ce qui l'amène à questionner la pertinence de son action pour la faire évoluer.

2.2 Une fonction qui se construit essentiellement de manière informelle : seul et entre pairs

Tous les professeurs des écoles maîtres formateurs interrogés, novices comme expérimentés, s'accordent à dire que cette fonction s'apprend, bien au-delà de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) en l'exerçant au quotidien : *« C'est quelque chose que tu construis. Ce n'est pas quelque chose que tu apprends à l'Inspé... Enfin, c'est un apprentissage, mais vraiment sur le long terme, en faisant. »* (F2. 196). Dans le prolongement de cette idée, même s'il est un passage obligé, l'obtention du Cafipemf *« ne fait pas tout »* (F4. 42). Pour F3, il s'agit davantage d'une reconnaissance institutionnelle qui offre la possibilité de poursuivre son développement professionnel : *« En fin de compte, la certification va juste me donner [...] une reconnaissance de l'institution en disant : "Voilà, on a reconnu chez vous les capacités pour. S'ouvre maintenant la porte pour construire votre posture de formateur." »* (F3. 4). Ce n'est qu'en situation réelle de travail qu'ils estiment pouvoir effectuer, évaluer et réajuster leur action en s'appuyant sur les effets produits. *« L'expérience. L'écoute de l'autre, en fait. C'est lorsque je dis, comment c'est perçu. Lorsque je propose, comment c'est reçu. Lorsque je mets en situation, comment c'est activé et pour quel rendu ? »* (F1. 10). En effet, ils sont unanimes à penser que cette posture de formateur résulte d'un processus long et progressif d'accumulation d'expériences : *« Moi, je n'ai pas de soucis en animation*

pédagogique par exemple, parce que [...] c'est quelque chose que j'ai construit depuis des années à force d'en faire. » (F2. 196).

Dans cette perspective, les témoignages récoltés indiquent que l'autoformation est la voie principale de formation qu'ils mobilisent : *« Je lis beaucoup les documents Éduscol. On va dire beaucoup de documents de l'Ifé, aussi. » (F4. 116).* En revanche, selon les formateurs, cette modalité de formation présente des limites : elle est délicate à mettre en œuvre sans accompagnement et ne permet pas de dépasser leurs conceptions initiales. En effet, F2 indique : *« Je suis allée voir un peu. Mais après, ce n'est pas évident de s'autoformer. [...] Si tu n'as pas non plus quelqu'un qui t'aide un peu. » (F2. 78).* F1 ajoute : *« Mais cette autoanalyse ne sera pas suffisante parce qu'on va rester au fond [...] de nos représentations. » (F1. 10).* Aussi, ce PEMF novice précise que pour être efficace, l'autoformation doit comprendre des partages d'expériences avec d'autres individus : *« L'autoformation, pour moi, ce n'est pas je me forme seul, je marche seul [Rire]. [...] mon autoformation n'est que le résultat de rencontres de qualité avec des gens incroyablement inspirés et qui ont accepté de partager avec moi ce qu'ils savaient. » (F1. 50).*

Donnant corps à cette idée, les professeurs des écoles maîtres formateurs interrogés relatent différents acteurs qui sont source d'apprentissages informels :

- les enseignants exerçant dans leur école : *« Mes collègues, aussi. Oui, j'ai une collègue avec qui je travaille beaucoup et qui me fait aussi découvrir des choses, qui me parle de certains guides, manuels, etc. Et on conçoit pas mal de choses ensemble. » (F4. 118) ;*

- les réseaux d'enseignants volontaires partageant la même ambition : *« qui ont envie de devenir formateurs. [...] Ça les a intéressées de venir se greffer sur une animation, de réfléchir à la conception d'une animation. J'ai pu réfléchir avec ces gens-là. » (F3. 10) ;*

- les constellations d'enseignants dans le cadre d'un accompagnement collectif : *« Toi, tu viens pour former. Ils croient que c'est toi qui vas tout donner, ou que c'est eux qui sont en position de recevoir. Eh bien, non. Tu grandis en même temps. [...] Tu prélèves ce dont tu as besoin [...] pour t'améliorer. » (F3. 8) ;*

- les autres formateurs : *« Nos représentations peuvent évoluer lorsque des formateurs se rencontrent pour échanger sur la question. [...] Se rencontrer pour parler de manière informelle, parce qu'on va dire des choses qui sont décontextualisées. » (F1. 10) ;*

- les pairs formateurs du pôle formateur de la circonscription : *« À travers les discussions, on me tire vers le haut, ça me construit. Je découvre, je vois les choses différemment au fur et à mesure, et c'est ça qui m'aide à me questionner et à évoluer. » (F4. 66).*

À ce niveau, l'observation entre pairs formateurs est décrite comme un moyen privilégié pour apprendre leur fonction : « *Apprendre en regardant quelqu'un faire puis en faisant. Je ne vois que ça.* » (F2. 184). Tout se passe comme si les temps d'échanges informels étaient abordés comme des moments constructifs de libres paroles : « *Il y a ces moments de rencontres informelles entre formateurs pour lesquels, entre lesquels, des sujets peuvent être multiples, variés et absolument pas décidés à l'avance. Et cette liberté va faire qu'on va partager sainement et honnêtement.* » (F1. 10).

2.3 Des PEMF qui nourrissent des attentes très fortes envers l'institution en matière de reconnaissance de leur fonction, de contrôle de leur action et d'offre de formation visant la collaboration entre pairs

À l'interface entre des injonctions institutionnelles, le réel de leur activité et la manière dont ils s'adaptent continuellement à cette dernière, les PEMF interrogés font état de nombreuses attentes qu'ils nourrissent envers l'institution et pour finir, envers le pôle formateur.

Si, selon F4, le pôle formateur permet le partage de tâches de plus en plus nombreuses, il pallie en quelque sorte un manquement de l'institution. En ce sens, il clame avec vigueur : « *J'en veux à l'institution de ne pas forcer le recrutement de formateurs parce que la demande est forte. [...] On doit se renouveler constamment et l'enseignement n'est pas [...] quelque chose de fixe. [...] Il y a un savoir qui doit évoluer [...], et pour cela il faut des formateurs.* » (F1. 38).

Un autre point évoqué par les PEMF concerne leur besoin en matière de soutien institutionnel corrélé à une attente forte de reconnaissance de leur fonction : « *Dans l'Éducation nationale, on n'a aucune reconnaissance de la part de l'Institution.* » (F2. 170). Dans le cadre d'un épisode difficile en termes d'accompagnement d'un PES, F2 rapporte : « *Quand je vais voir l'inspecteur et qu'il me raconte qu'il a reçu la PES, je ne ressens pas de soutien de sa part. Je ressens un soutien de la part des conseillers pédagogiques, du pôle formateur, de l'équipe de suivi. Mais, vous êtes mes pairs. À ce moment-là, ce que je recherche, c'est le supérieur hiérarchique.* » (F2. 166).

L'origine de ce manque de soutien et de reconnaissance institutionnels tiendrait, selon les maîtres formateurs interviewés, à une méconnaissance par l'organisation de ce qu'ils font concrètement au quotidien dans le cadre de leur fonction. Ce faisant, novices comme expérimentés, sont favorables à davantage de contrôle de l'institution en situation de travail. Selon F4, l'IEN pourrait exercer ce rôle : « *ça serait bien que quelqu'un de plus haut... qu'un IEN [...] regarde* » (F3. 18).

Parallèlement, s'agissant des apprentissages formels, tous les PEMF, novices comme expérimentés déclarent avoir bénéficié d'une formation préparant à la certification. Toutefois, les novices actuellement inscrits à ce parcours soulignent l'évolution positive de ses contenus plus enclins, selon eux, à les conduire vers une appréhension plus réelle de l'activité d'un formateur : « *Objectivement, la façon dont elle est conçue... la formation. [...] Je trouve qu'elle est intéressante dans le sens où tu brasses les deux. Tu peux dissocier le théorique, le relationnel [...] et le terrain. On a vraiment un accompagnement sur le terrain. Ce qui permet de recroiser ensuite les deux, de fait.* » (F3. 22). Trois limites sont cependant évoquées. Eu égard aux temps de rassemblement à l'Inspé, ils avouent éprouver de l'angoisse à se retrouver uniquement avec des novices qui partagent les mêmes préoccupations. En second lieu, du point de vue opérationnel, l'institution aurait dû, selon eux, leur garantir la possibilité d'exercer effectivement en responsabilité l'accompagnement et le suivi d'un professeur des écoles stagiaire afin qu'ils puissent mettre en pratique les apports émanant de l'observation de pairs expérimentés : « *C'est toujours un peu pareil avec l'institution. Souvent les idées sur le papier, c'est bien. Et après, dans la mise en œuvre, ça pêche. Les gens qui sont inscrits au parcours auraient dû garder un PES pour faire plus de visites, pour faire plus d'accompagnement, pour pouvoir faire des entretiens. Parce que là, on a vu beaucoup, mais on n'a peu pratiqué.* » (F3. 22). Enfin, F3 témoigne de son indignation face à une formation théorique proposée par l'Inspé qui n'a pas été conçue spécifiquement pour les formateurs : « *Tu fais une formation pour des personnes qui vont passer la certification. On [...] leur donne la même formation qu'à des PE qui sont en circonscription !* » (F3. 22).

En matière de formation continuée ou continue, les PEMF déplorent que le Plan Académique de Formation (Paf) ne prévoit pas de modules spécifiques à leur intention : « *J'ai rien trouvé au niveau du Paf, [...] je n'ai rien trouvé qui concerne les formateurs.* » (F4. 48). En effet, tous les PEMF s'accordent à dire que la formation continue est inexistante au niveau académique malgré une demande des formateurs qui se fait de plus en plus criante : « *Quand tu es PEMF, [...], tu aides à concevoir des animations pédagogiques, mais tu ne vas plus en animation pédagogique ! Elle est où, la formation continue pour les PEMF ? Il n'y en a pas.* » (F3. 74). La formation continuée, selon eux, est également absente du Paf et mérite d'être déployée « *[...] en année N+1. Il faudrait ajouter quelques journées de formation pour les gens qui auront la certification pour continuer un peu.* » (F3. 22). Par ailleurs, selon F2, cette formation gagnerait à favoriser les échanges informels entre pairs, car « *une conversation autour d'un café, des fois, amène beaucoup plus de choses en termes de développement qu'un cadre trop rigide qui voudrait nous former à.* » (F2. 10). Pour ce faire, le temps, mentionné à plusieurs reprises par les PEMF lors des entretiens, semble être une donnée essentielle à prendre

en compte : « *Il faudrait que l'institution trouve les moyens de laisser le temps [...] aux formateurs de se construire [...] et l'institution ne l[es] a pas encore trouvé[s].* » (F1. 16).

Aussi, pour se former, un maître formateur recourt à l'ANCP&AF (Association Nationale des Conseillers Pédagogiques et Autres Formateurs), devant parfois opérer un choix par défaut : « *Il n'y avait que ça : l'art et le numérique. Je n'avais pas trop le choix, mais je me suis dit que ce serait quand même bon à prendre.* » (F4. 44).

Face au triple constat, d'une méconnaissance de leur fonction par l'organisation, d'un manque de reconnaissance de leur hiérarchie et d'une formation continue et continuée déficitaire dans l'académie, tous les PEMF interrogés cultivent le désir de développer la collaboration entre les formateurs du pôle formateur. Les raisons invoquées sont diverses et ont trait à différentes dimensions : affective, développementale et sociale.

La première raison exprimée par un PEMF novice est « *de ne pas être seul.* » (F3. 12). La formatrice la plus expérimentée insiste sur ce point : « *On se sent vachement seul, en fait, quand on a des difficultés dans notre métier. Parce qu'on va voir qui ? C'est ça, le problème.* » (F2. 156). Tout se passe comme si, le formateur, par sa fonction, naviguait entre deux mondes, celui des enseignants et celui du pilotage hiérarchique. Par conséquent, aux prises avec des difficultés professionnelles, les pairs formateurs sont perçus par lui comme le seul recours permettant soutien et réassurance : « *Le collectif [...] a galvanisé mon expertise en me soutenant [...] parce qu'à un moment, tu doutes. [...] Est-ce que, finalement, je suis encore capable de faire ce boulot ?* » (F2. 156).

Un deuxième argument en faveur du travail collectif est défendu par F4. Il correspond à la possibilité de tirer parti de l'expertise de chaque membre du groupe afin de vivre des expériences actives de maîtrise personnelle des tâches à effectuer (Bandura, 2003) : « *Il y a quelque chose que je faisais avec un formateur l'année dernière et que j'ai trouvé intéressant aussi [...], on regroupait nos accompagnements. Il s'occupait de former les stagiaires en maths. Et moi, je m'occupais de former les stagiaires en français. J'ai trouvé ça génial puisqu'on pouvait vraiment se concentrer sur ce qu'on maîtrise le mieux. Et je pense que ce serait top de faire ça avec toute l'équipe de formateurs.* » (F4. 68).

Un troisième argument est exposé : apprendre à « *travailler en équipe* » (F1. 36) de formateurs permet d'« *accueillir et accompagner l'individu qui arriverait dans ce collectif.* » (F1. 36), « *Ce qui est intéressant, c'est de partager des valeurs* » (F2. 178). Pour F1, la dimension communautaire, mais également constructive portée par ce groupe est essentielle, car elle permet de passer avec succès l'épreuve de la solitude et du découragement inhérente à

l'entrée dans la fonction. Aussi, pour limiter ce risque, « *un accompagnement pas-à-pas* » (F1. 38) est souhaité par les formateurs interrogés.

Autoriser un développement professionnel en continu de tous les acteurs est une quatrième perspective développée par les PEMF. À ce niveau, en premier lieu, « *Le fait d'être à plusieurs [...] avec différents [...] niveaux d'expérience permet de ne pas s'enfermer. [...] dans une idée de vérité qui ne serait que la mienne [...]* » (F3. 12). En second lieu, les propos des formateurs interrogés appellent à ce que le pôle formateur corresponde à un espace permettant d'évaluer la qualité de leur action : « *Tu ne peux pas t'empêcher de penser que : zut, on forme, on forme, mais tout ce que je fais ce n'est peut-être pas bon, tu vois ?* » (F2. 140).

En somme, les professeurs des écoles maîtres formateurs interviewés attestent du caractère mouvant de leur fonction qui la rend de fait, individuellement, difficile à définir et à exercer. À ce sujet, ils mettent en exergue les limites des compétences prescrites par leur référentiel de compétences lesquelles ne leur permettent pas d'éclairer explicitement leur pratique quotidienne. Aussi, pour s'adapter, les formateurs interrogés mettent en œuvre des apprentissages informels, seuls (par accumulation de leur expérience professionnelle ou par autoformation) ou au travers d'échanges entre pairs. Cependant, au sein du pôle formateur, les PEMF souhaitent développer la collaboration entre formateurs. En effet, ce travail collaboratif est perçu par eux comme vecteur, de réassurance en évitant l'isolement, de construction de valeurs communes, de développement et de contrôle de leur action individuelle et collective. Or, force est de constater qu'ils ne font état d'aucune formation continue leur permettant d'être accompagnés dans cette initiative. Ainsi, tout se passe comme si, la volonté organisationnelle d'impulser des dynamiques de coopération et de développer des collectifs apprenants, pourtant fixée par le schéma directeur de la formation continue actuellement en vigueur, ne s'appliquait pas aux PEMF de ce pôle formateur. Ce constat a pour effet de renforcer leur désir d'être davantage reconnus et soutenus par l'institution.

Ces éléments nous amènent ainsi à préciser notre questionnement professionnel initial : **Comment concevoir un dispositif de formation permettant de générer au sein du pôle formateur du développement professionnel individuel et collectif en continu tenant compte à la fois des orientations organisationnelles et des besoins des acteurs ?**

Dans la perspective de comprendre les enjeux scientifiques de ce questionnement professionnel, une revue de littérature scientifique portant sur les « collectifs apprenants » a été réalisée.

Chapitre 3

La revue de littérature scientifique sur les collectifs apprenants

Dans un contexte de transformation profonde du métier d'enseignant, la formation des professeurs des écoles pose actuellement question.

Il s'agit désormais de préparer et soutenir l'exercice d'un métier « *de plus en plus "bourgeonnant" d'excroissances, avec un cœur de plus en plus difficile à identifier.* » (Lantheaume, 2010). Aussi, la conférence de consensus de la chaire UNESCO « *Former les enseignants du XXI^e siècle* » invitait à considérer « *l'activité des formateurs comme un point névralgique dans la mesure où les principales difficultés inhérentes à la formation se précipitent et se retrouvent en tension au sein de leur activité quotidienne.* » (Serres & Moussay, 2016, p. 236).

En France, au sein de l'Éducation nationale, l'ambition politique consistant à impulser des dynamiques de coopération dans la triple idée, de transformer de l'intérieur le système éducatif, d'accompagner le développement professionnel de ses agents pour *in fine* favoriser la réussite des élèves sur tous les territoires (MEN, 2022) trouve un écho dans la littérature scientifique nationale et internationale.

Ce chapitre portant sur les apprentissages organisationnels est organisé en 3 parties.

La première partie permet de poser la méthode qui a été utilisée afin de recenser les travaux.

La deuxième partie traite de l'articulation entre travail et apprentissages sous-tendue par le concept d'organisation apprenante. Sont successivement envisagés la nature de ces apprentissages, les outils et aménagements facilitant l'observation et la transformation d'une « collection de professionnels » en un « collectif apprenant ».

Dans un troisième temps, une synthèse de cette revue de littérature est proposée et débouchera sur la délimitation de l'objet de cette étude.

1. La méthode de sélection des travaux

Trois étapes successives ont été nécessaires à la conception de la revue de littérature présentée ci-après. Premièrement des critères de sélection des écrits scientifiques ont été définis, lesquels ont permis, dans un second temps, de mettre en œuvre une recherche plus ciblée. Enfin, les données recueillies ont été analysées.

1.1 Les critères de sélection des écrits scientifiques

La revue de littérature s'intéressant aux apprentissages organisationnels des professeurs des écoles maîtres formateurs au sein de collectifs apprenants, les critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis. Ils sont recensés dans le Tableau 2 ci-après.

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Étude qui porte sur les PEMF - Étude qui porte sur les apprentissages organisationnels - Étude qui porte sur le développement individuel et collectif des formateurs au sein de communautés - Étude qui tient compte de l'activité réelle des formateurs (dispositifs de formation qui s'appuient sur les traces d'activité du formateur ou des formés). 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude parue il y a plus de 10 ans - Étude qui ne porte pas sur la formation - Étude qui porte sur les apprentissages individuels uniquement - Étude qui ne tient pas compte de l'activité réelle des formateurs.

Tableau 2 Critères d'inclusion et d'exclusion des études.

1.2 La recherche et la sélection des travaux

La recherche électronique manuelle a été effectuée dans la base de données « Cairn » à partir des mots clés « (maîtres) formateurs », « apprentissage organisationnel », « développement professionnel », « communauté apprenante », « formation continue ».

Parmi les 41 études identifiées, 22 ont été retenues après application des critères d'inclusion/exclusion et élimination des doublons. Afin de mieux comprendre l'objet de recherche, le corpus initial a été enrichi de 6 travaux qui apparaissaient dans l'étude de Jacq et Ria (2019) et de 3 rapports publiés par le Centre national d'études des systèmes scolaires à la suite de sa conférence de comparaisons internationales portant sur la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation.

Le Tableau 3 présente la sélection des travaux.

Recherches initiales dans la base de données	Articles trouvés	Articles sélectionnés	Recherches complémentaires	Articles sélectionnés
CAIRN	41	22	Études non trouvées dans la base de données	2
			Articles de recensement de travaux	3
			Articles de référence (institutionnels ou théoriques)	4
Total	41	22	Total	9

Tableau 3 Résultats de la recherche des travaux portant sur les collectifs apprenants.

2. L'analyse des données

Traditionnellement, les programmes et les modalités de formation initiale et continue visaient à inculquer un ensemble figé de connaissances et de compétences requises à l'accomplissement de tâches identifiées dans le cadre de rôles professionnels bien définis. Or, le rythme fulgurant des transformations qui interviennent de nos jours sur le lieu de travail a fait perdre à ces rôles et à ces tâches leur caractère stable et prévisible. Ainsi, les organisations sont de plus en plus confrontées à la gestion et à la création de connaissances leur permettant de répondre de manière flexible aux changements de leur environnement de travail. Par conséquent, « *Elles se transforment en organisations apprenantes et attendent de leurs agents qu'ils apprennent tout au long de leur vie.* » Au sein d'organisations apprenantes, « *les travailleurs sont incités à mettre en commun et à développer ensemble les connaissances sur et concernant leur lieu de travail.* » (De Laat & Simons, 2002, p. 14).

C'est ainsi que depuis une dizaine d'années, dans le monde de l'éducation et de la recherche, le domaine de l'apprentissage s'enracine désormais au sein de « collectif apprenant », « établissement formateur », « circonscription apprenante », « académie apprenante » – une multiplicité d'expressions qui traduit en elle-même une difficulté à qualifier les liens existants entre travail et apprentissages collectifs. En ce sens, par son positionnement clé, l'activité du formateur constitue « *un bon analyseur des transformations en cours [...] de la formation des enseignants* » (Saujât, Saussez & Sève, 2016, p. 236).

Aussi, cette revue de littérature scientifique se propose de dresser un panorama synthétique, non exhaustif et *de facto* subjectif des travaux de recherche qui se sont intéressés à ces liens.

De nombreux champs théoriques se sont emparés de cette question en proposant différentes approches qu'il s'agit de resituer pour mieux les mobiliser. Pour autant, tous s'accordent à dire que pour aborder cette question, il est inévitable d'adopter une vision systémique en prenant en compte trois échelles : l'individu, le collectif et l'organisation.

Le recensement des travaux scientifiques qui s'ensuit s'organise en trois parties distinctes et articulées suivant la dimension de l'apprentissage qui y est développée de manière privilégiée et rend compte de cette nécessaire triple articulation pour analyser et concevoir un accompagnement professionnel des PEMF adapté aux exigences de la place du travail.

2.1.1 La dimension individuelle de l'apprentissage

Deux grandes approches de la formation proposent des cadres théoriques pour penser les relations entre travail et apprentissage. Elles mettent en lumière une dimension individuelle de l'apprentissage qui s'appuie respectivement, sur l'expérience et l'activité du professionnel.

Une première approche anglo-saxonne aborde l'apprentissage comme un processus de transformation cognitive sur le lieu de travail. Issue de la psychologie de l'apprentissage et de la psychologie culturelle, cette conception atteste « *d'une intelligence professionnelle basée sur l'expérience et sur une réflexivité qui s'exerce dans et à propos de l'action.* » (Jacq & Ria, 2019, p. 112). Très largement diffusés dans le monde de l'éducation, les travaux portant sur le « *praticien réflexif* » (Schön, 1991) ont contribué, entre autres, à populariser cette approche. Ici, l'apprentissage correspond à un cycle au cours duquel un professionnel mobilise ses connaissances dans une expérience concrète. Puis, suite à un processus réflexif, il est amené à construire des savoirs et savoir-faire nouveaux qu'il expérimentera *a posteriori*. Cette approche s'inscrit en rupture avec l'idée que les pratiques professionnelles sont le résultat de savoirs théoriques enseignés en formation initiale et légitime de fait un rapprochement entre les instituts de formation des maîtres et la place du travail (Jacq & Ria, 2019, p. 112).

Pourtant, des chercheurs tels que Bertone, Chaliès et Clot (2009) affirment qu'il existe une différence fondamentale entre le fait de parvenir à énoncer des difficultés et à envisager des actions potentiellement réalisables pour les résoudre et réussir à les réaliser en situation. Depuis les années 1980, la mise en place d'un processus de professionnalisation visant à engager individuellement des praticiens responsables, autonomes et réflexifs dans une rationalisation de leurs pratiques en vue de leur optimisation (Amigue, Félix & Saujat, 2008) a eu pour conséquence « *de tenir les [...] formateurs en dehors de débats sur les critères de qualité de leur travail et de vouloir le transformer en « exterritorialité » par la prescription, l'évaluation et la formation* » (Saujat, Saussez & Sève, 2016, p. 236).

Une seconde approche francophone privilégie une entrée par l'ergonomie, la psychologie du travail, les approches sociales et culturalistes en traitant les notions de travail et d'activité. Selon cette approche, le travail est à la fois le « *travail prescrit* » (organisation des tâches, définition des procédures, management) et « *l'activité réelle* », ce que fait effectivement un professionnel (Durand, 2012). Dans cette perspective, la conférence de consensus de la chaire Unesco *Former les enseignants du XXI^e siècle* invitait à aborder le problème de la formation des formateurs d'enseignants par une analyse du travail. Il en ressort que « *si l'activité du formateur est organisée par des prescriptions, elle est aussi réorganisatrice de ces dernières dans "ses rendez-vous avec le monde réel", où elle adapte la prescription là où elle fait défaut,*

en poursuivant dans l'usage la conception forcément inachevée de cette dernière (Bourgeois & Hubault, 2013). Ce faisant, elle s'offre comme une ressource potentielle pour l'organisation des systèmes de travail et de formation des formateurs, au bénéfice de leur plasticité là où une logique de maîtrise, de contrôle par le standard et les "bonnes pratiques" préside trop souvent à leur conception. » (Saujat, Saussez & Sève, 2016, p. 236). Comprendre le travail du formateur nécessite alors de prendre en compte deux dimensions de l'activité. Une dimension productive : « par le travail, l'homme transforme le réel », et une dimension constructive liée à l'apprentissage et au développement professionnel continu : « en transformant le réel, l'homme se transforme lui-même » (Pastré, 2008, p. 70).

Afin d'appréhender l'activité individuelle de professionnels débutants ou expérimentés de manière pleine, soit tenant compte de ses deux dimensions, de nombreux chercheurs mettent en œuvre des méthodologies de conception de formation qui « reposent sur le recueil combiné de traces d'activités (vidéo, photo, audio), qui donnent à voir la face visible d'une activité (les actions d'un professionnel dans son environnement de travail) et d'entretiens qui permettent d'accéder à la face masquée de l'activité (ses émotions, ses perceptions, ses intentions, ses connaissances). Ces traces et/ou les modèles élaborés à partir de l'analyse servent ensuite de support à la formation. » (Jacq & Ria, 2019, p. 113).

2.1.2 La dimension collective de l'apprentissage

Dans le monde de l'éducation, le XX^e siècle a souvent été qualifié de « siècle de l'individu » (Feldman, 2000). Alimentée par les théories du développement d'inspiration piagétienne, cette description sous-tend que l'apprenant serait « un chercheur solitaire de connaissance (Feldman, 2000) » (Escalié, 2013, p. 34). L'influence croissante de la théorie socio-constructiviste de Vygotsky témoigne d'un autre mouvement en parallèle qui cherche à s'éloigner de cette visée individualiste en reconnaissant les apports d'autrui dans les apprentissages individuels. Ainsi, selon Feldman (2000), on assiste progressivement à un changement de paradigme, qu'il traduit par un passage « de l'âge de l'individu à l'ère de la communauté » (Escalié, 2013, p. 34).

De nombreux travaux de recherche mettent en lumière l'existence d'une dimension collective de l'apprentissage. Certains chercheurs la conçoivent comme un processus de participation à des pratiques sociales, d'autres comme un vecteur d'épanouissement professionnel.

Le collectif, un processus de participation à des pratiques sociales

Sous l'influence du socio-constructivisme vygotkien, un grand nombre d'approches majoritairement anglo-saxonnes démontrent que les interactions sociales avec les pairs, les formateurs sont source d'apprentissage. Les études menées dans le champ de l'éducation et de la formation mettent en exergue le développement professionnel des enseignants « *à l'intérieur d'un contexte communautaire (Fullan, 2001).* » (Escalié, 2013, p. 34). Elles mobilisent, de plus, la théorie des communautés de pratique, issue des travaux en anthropologie cognitive (Lave et Wenger, 1991). Dans ce contexte, l'apprentissage est considéré comme « *un mode d'appartenance à un groupe et comme un processus progressif de participation à des pratiques sociales. C'est la dimension sociale de l'apprentissage qui prédomine dans cette approche à travers la nécessité pour un novice de s'approprier les normes, les traditions, les valeurs d'une communauté professionnelle.* » (Jacq & Ria, 2019, p. 114).

Si cette modalité est à mettre en correspondance avec la volonté des professeurs des écoles maîtres formateurs interrogés d'accompagner « *pas-à-pas* » les novices au sein du pôle formateur, au sein de l'Éducation nationale, « *La transition vers un modèle d'apprentissage communautaire demande le passage d'une culture d'isolement à une culture de collaboration et de partage (Charlier, 2010 ; Roberts & Pruitt, 2003)* » (Escalié, 2013, p. 34).

Depuis la publication de l'ouvrage de Wenger sur les communautés de pratique en 1998, la notion de Communauté d'Apprentissage Professionnelle (CAP) impulsée notamment par le mouvement anglo-saxon du « *School improvement* » tourné vers l'amélioration de l'école a connu un essor considérable. En effet, nombre de pays y ont vu une idée très prometteuse : parier sur les capacités des acteurs à résoudre ensemble les problèmes rencontrés afin de transformer de l'intérieur des organisations éducatives (Lessard, 2021). Ainsi, selon Stoll et al. (2006), une communauté d'apprentissage professionnelle est « *un groupe de personnes partageant et interrogeant leurs pratiques d'un œil critique et de manière suivie, réflexive, collaborative, inclusive, centrée sur l'apprentissage et encourageant leur évolution (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002); fonctionnant comme une entreprise collective (King & Newmann, 2001).* » (Lessard, 2021, p. 28).

Cette communauté se caractérise par : (a) des valeurs et des normes communes ; (b) une responsabilité collective ; (c) un travail d'analyse de la pratique professionnelle ; (d) une promotion de l'apprentissage collectif aussi bien qu'individuel et (e) la valorisation d'une activité de collaboration entre membres (Escalié, 2013, p. 41). Pour ce faire, « *les communautés d'apprentissage professionnelles exigent que les enseignants développent des normes adultes*

dans une profession adulte où la différence, le débat et le désaccord sont vus comme les premières pierres du progrès » (Hargreaves, 2003, p. 163).

Un ensemble de chercheurs (Leclerc et Moreau, 2010 ; Leclerc et al., 2009) a identifié trois stades permettant notamment de faire évoluer une école en une école apprenante via la mise en place d'une CAP : le stade d'initiation dans lequel la vision de l'école n'est pas claire et non partagée par l'ensemble des personnels (1), le stade d'implantation où le climat est assez favorable à la collaboration et au partage d'expérience (2), enfin le stade d'intégration où les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école (3).

Dans leur revue des écrits sur les CAP, Stoll et al. (2006) constatent des effets positifs de la CAP sur les enseignants : *« davantage de confiance en soi, plus grande croyance dans leur capacité de faire une différence dans l'apprentissage des élèves, engagement dans la collaboration avec des collègues, plus grande ouverture à l'innovation et au changement de sa pratique. En somme, un plus grand sentiment de compétence et d'efficacité »* (Lessard, 2021). Cependant, plusieurs chercheurs (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon & Derobertmeasure, 2018 ; Gauthier, 2016) ont souligné les limites importantes d'une pratique réflexive qui *« tournerait à vide »* sans le recours aux connaissances scientifiques relatives aux pratiques d'enseignement efficaces ou à l'animation par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. D'autres travaux, par exemple Dulude et Gélinas-Proulx (2020), laissent transparaître un positionnement du modèle dans une perspective plus managériale consistant à le mobiliser comme outil de gestion des connaissances (Cox, 2005). *« Initialement assimilable à une lentille conceptuelle permettant d'examiner la construction sociale située de significations partagées, ce modèle est de plus en plus utilisé pour optimiser le partage de connaissances entre les membres de groupes virtuels patronnés par une organisation »* (Escalié, 2012, p. 48).

Quant aux effets des CAP sur les élèves, des études permettraient de penser qu'il y aurait des données, mais préliminaires (*« indications »*) (Stoll et al., 2006) ou *« preliminary findings »* (Vescio et al., 2008) seulement, associant les CAP à une amélioration de l'apprentissage des élèves.

Ainsi, la pratique de l'enquête, valorisée dans les CAP, renforcerait et développerait les savoirs professionnels des enseignants, et ce d'autant plus que ceux-ci sont coconstruits par les enseignants et les experts mis à contribution. Toutefois, *« les recherches existantes ont peu à dire en matière d'efficacité à propos des processus et des étapes qui permettent d'en arriver à pareil rapport d'enquête sur sa propre pratique et à semblable collaboration entre collègues.*

Peu est dit aussi sur les conditions qui permettent de faire durer une CAP, traverser ses cycles de vie, suivre son évolution, gérer ses crises et contribuer à leur dépassement. » (Lessard, 2021, p. 32).

Le collectif, un vecteur d'épanouissement professionnel

D'autres travaux de recherche ont permis d'explorer la fonction psychologique du travail au sein de collectifs également dans une perspective ergonomique en s'intéressant plus particulièrement à leur impact sur la santé et l'épanouissement professionnel (Caroly & Clot, 2004). Une distinction très claire entre travail collectif et collectif de travail y est opérée.

Ainsi, Lantheaume (2015) identifie différentes formes de travail collectif :

- La coopération s'appuyant au préalable sur trois conditions : la volonté de coopérer, des moyens pour communiquer, le partage d'un objectif commun. Sur cette base peut se définir un référentiel commun fondé sur la pratique ;

- la régulation favorisant la création d'un langage spécifique utilisé entre experts d'un domaine fondé sur des connaissances acquises par la pratique ;

- la coordination permettant de planifier et d'agencer des actions de façon cohérente ;

- la concertation, instrument de la coopération (dans ce cas, les partenaires se partagent le travail, résolvent les sous-tâches individuellement et assemblent ensuite les résultats partiels en une proposition finale) et de la collaboration (ici, les partenaires réalisent le travail ensemble).

Mais, si « *tout travail est social* » (Lantheaume, 2015), bâtir un collectif de travail nécessite que les professionnels se fassent suffisamment confiance, bénéficient de la reconnaissance de leurs compétences pour élaborer des règles de métier (Flageul-Caroly, 2001). Lorsque ces conditions sont réunies, elles offrent la possibilité aux professionnels de développer des interactions entre pairs sur les critères de qualité du travail. Source de « *disputes professionnelles* » (Clot, 2014), elles permettent de confronter les manières de faire, selon les singularités de chacun liées à leur style, leur expérience et leur contexte d'exercice. C'est ainsi que l'invention collective peut être favorisée et permet conséquemment de dépasser la dimension individuelle des difficultés pour en assumer collectivement la responsabilité. Transposées à la formation des formateurs d'enseignants, ces règles appréhendées suivant le concept de genre professionnel de Clot sont une condition fondamentale pour construire un collectif de travail générateur d'une redéfinition des « *contours d'un "genre professionnel formateur" mis à mal par la permanence du changement* (Dugué, 2010) » (Saujat, Saussez & Sève, 2016, p. 241).

Ici encore, la vidéoformation entendue comme « *les modalités et/ou environnements de formation mobilisant les ressources vidéo (ou traces vidéo de l'activité professionnelle observée) en présentiel ou à distance, seul ou à plusieurs, en autoformation ou en formation collective institutionnalisée* » (Ria, 2016, p. 257) est l'instrument privilégié par les chercheurs consultés afin de favoriser chez les professionnels, la description des dilemmes qu'ils éprouvent et les compromis provisoires qu'ils échafaudent dans le feu de l'action (Jacq & Ria, 2019). Toutefois, nombreux sont les acteurs « *qui ressentent un inconfort lorsqu'ils sont filmés ou lorsque leur pratique est visionnée par d'autres. Ils mettent alors en place des mécanismes d'autodéfense [...], voire refusent de participer à ce type de dispositif de formation.* » (Gaudin et al., 2015., p. 143). Pour surmonter ces difficultés prévisibles, Gaudin (2015) invite à établir « *une communauté de soutien et d'apprentissage* ». Ainsi, la mise en œuvre et le maintien d'un cadre éthique sont nécessaires pour garantir la qualité des relations interpersonnelles afin de s'assurer que les échanges restent d'ordre professionnel et éviter les faux consensus et jeux de pouvoir (Jacq & Ria, 2019, p. 115).

Mais, « *Dans une forme scolaire très marquée par une conception solitaire de la pratique enseignante, selon une logique qualifiée de cellulaire (une salle, un groupe classe, une heure, une discipline)* » (Jacq & Ria, 2019, p. 115), le collectif ne peut exister que « *si l'organisation y est propice et si l'institution crée des temps, des espaces de travail favorables à ces débats de normes, plutôt que d'augmenter les prescriptions.* » (Lantheaume, 2017, paragr. 2).

2.1.3 La dimension organisationnelle de l'apprentissage

« *Les chercheurs reconnaissent désormais que les connaissances construites par un individu ou un groupe d'individus constituent un avantage indéniable dans le monde du travail. Celles-ci représentent dès lors la ressource la plus importante d'une organisation (Wenger, 1998)* » (Leclerc, 2012, p. 12).

L'apprentissage organisationnel

Le développement d'une théorie sur l'apprentissage organisationnel est à l'origine de l'organisation apprenante. Cette théorie a été initiée dès la fin des années 1950 par Simon et March (1958), deux chercheurs en théorie de la décision et des organisations, puis approfondie par Argyris et Schön (1978) pour leurs travaux sur les différents modèles d'apprentissage. Ces chercheurs soulignent le fait que comme les individus, les organisations adhèrent plus facilement à des schémas d'actions connus. Aussi, pour engager une dynamique d'amélioration continue d'une organisation cette dernière doit être en capacité d'inciter à la découverte individuelle et collective (Jacq & Ria, 2019, p. 116). « *L'apprentissage organisationnel ne se réduit donc pas à la somme des apprentissages et des savoir-faire individuels. Il résulte de*

l'ensemble des connaissances [...] mises en commun diffusées à l'intérieur de l'organisation à travers la pratique quotidienne du travail » (Benhamou & Lorenz, 2020, p. 11).

Dans le monde de l'éducation et la formation, la définition la plus mobilisée du concept d'organisation apprenante est celle proposée par Senge dans son ouvrage à succès paru en 1990, « *La cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent* ». Selon ce spécialiste, une organisation apprenante est une « *organisation où les personnes augmentent continuellement leur capacité de créer les résultats qu'elles désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives ne sont pas freinées et où les personnes apprennent continuellement comment apprendre ensemble* » (Senge, 1990, p. 10). Son principal apport aura été de doter ce concept d'un corpus théorique bâti sur un contenu analytique « *systémique* » des différents processus d'apprentissage en s'appuyant sur l'analyse des mécanismes cognitifs et comportementaux. Ainsi, pour déclencher une dynamique d'apprentissage généralisée à l'intérieur des organisations, cinq principes généraux sont définis :

1) le développement de méthodes de travail et de pratiques managériales propices à une dynamique d'autoapprentissage fondée sur le développement personnel et professionnel ;

2) le dépassement des « *modèles mentaux* » préétablis et des cadres de représentation dominants favorisant les processus d'apprentissage « *routiniers* » mais empêchant, parfois de façon inconsciente, une compréhension systémique des mutations de l'environnement des organisations et leur anticipation ;

3) le développement de « *l'apprenance* » en équipe pour partager les connaissances et les « *savoir-faire* » formels et informels en situation de travail ;

4) le développement d'une vision partagée « *des futurs possibles et désirables* » soutenant l'engagement et la volonté de tous les membres d'une organisation d'apprendre en continu ;

5) le développement d'une pensée systémique pour appréhender la complexité des phénomènes économiques, organisationnels, sociaux et comportementaux.

Par conséquent, c'est bien la capacité d'une organisation à permettre à ses membres « *d'apprendre en continu dans un environnement instable et complexe, de prendre des risques "en sortant" des cadres de règles prédéterminées et d'en modifier leurs actions* » (Benhamou & Lorenz, 2020, p. 10) qui caractérise fondamentalement une organisation apprenante.

En 2018, Jacq et Ria dans le cadre d'une expérimentation portant sur l'apprentissage en situation de travail dans le collège *Federico Garcia Lorca* aboutissent à une grille permettant d'observer, positionner et accompagner le développement de collectifs professionnels. Cet écrit invite à considérer l'organisation apprenante comme la résultante d'un processus de transformation d'un groupe professionnel. Ainsi, quatre étapes non linéaires sont définies, de la collection de professionnels à l'organisation apprenante (Senge, 1990) en passant par le collectif émergent (Lave et Wenger, 1991), et le collectif implanté (Caroly & Clot, 2004). Pour chacun de ces stades, quatre principes de fonctionnement sont observables et permettent de situer le collectif dans son évolution. Il s'agit d'abord de repérer les objectifs et objets du collectif (d'une concertation ponctuelle et commandée par l'administration jusqu'à la formulation d'un plan d'action (Lantheaume, 2015), son pilotage (du prescrit jusqu'au leadership systémique et multiscalair) (Caroly & Clot, 2004), son organisation (des échanges informels jusqu'à la réification de la mémoire de travail) (Lave et Wenger, 1991), et enfin les effets sur la professionnalisation des acteurs (de la formation hors-sol subie jusqu'à l'organisation collective du travail) (Argyris et Schön, 1978). Pour que le collectif bascule d'un état à un autre et se pérennise, des conditions sont nécessaires. Le collectif, pour émerger, doit d'abord trouver une certaine stabilité et s'accorder sur une éthique professionnelle (Gaudin, 2015). Son implantation se réalise ensuite si l'institution lui affirme son soutien (Lantheaume, 2017). À ce stade, c'est la capacité du collectif implanté à faire du lien, à formaliser ses actions qui l'institueront enfin en organisation apprenante (Senge, 1990). Au final, cette communauté ne constitue pas un absolu fini. Elle est sujette à la transformation et peut demeurer comme se dissoudre par la mise en exergue de valeurs communes (Lave et Wenger, 1991), de contradictions ou des remises en question (Caroly & Clot, 2004).

La conception d'environnements capacitants

Consécutivement à ces recherches, des travaux en ergonomie (Falzon, 2013) s'appuyant sur l'idée de « *capabilité* » développée par Sen (2012), ont contribué à prolonger la réflexion en s'intéressant au potentiel capacitant des organisations. Aussi, « *L'objectif n'est pas de créer une nouvelle tâche "capacitante" qui viendrait s'ajouter aux tâches existantes, mais d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser* » (Falzon & Mollo, 2009). C'est ainsi que trois dimensions d'un « *environnement capacitant* » ont pu être décrites : une dimension préventive, une dimension universelle et enfin, une dimension développementale. D'un point de vue préventif, un environnement capacitant préserve la santé des sujets et par conséquent garde intactes ses capacités futures à agir. D'un point de vue universel, un environnement capacitant prend en compte les différences interindividuelles (âge, genre, origine sociale, expériences antérieures...) et prévient ainsi

l'exclusion et le chômage. Enfin, d'un point de vue développemental, un environnement capacitant permet aux individus et aux collectifs la mise en œuvre de leurs capacités de manière efficace et l'acquisition de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs. Il contribue ainsi à développer leur autonomie en élargissant leurs possibilités d'action et leur degré de contrôle de la tâche contribuant ainsi aux apprentissages.

Aussi, pour favoriser les apprentissages individuels et collectifs au sein de collectifs apprenants, plusieurs leviers peuvent être actionnés (Jacq & Ria, 2019) :

- agir sur le contenu du travail. Dans ce cadre il s'agit d'éviter que les professionnels se trouvent confrontés à des expériences non-apprenantes (routines non questionnées) et d'orienter plutôt le potentiel d'apprentissage sur l'ensemble des situations de travail, en organisant la rencontre des professionnels avec des tâches variées, complexes, des situations problématiques, qui vont générer une attention et une réflexion plus exigeante (Mayen & Gagneur, 2017) ;

- rendre la dimension constructive d'une activité explicite pour le professionnel, indépendamment de sa dimension productive. Conséquemment, cela modifie la nature de l'expérience et rend l'apprentissage intentionnel pour le professionnel. Ce dernier modifie alors son activité en se plaçant en position délibérée d'apprentissage et de développement ;

- organiser des espaces et des temps effectifs de travail collectif (tutorer de nouveaux arrivants, participer à des groupes de travail ...) ;

- ménager des « *parenthèses intellectives* » dans la continuité du travail ordinaire (Mayen & Gagneur, 2017, p. 74) afin d'encourager le partage des difficultés ordinaires et permettre que les problèmes soient effectivement analysés et traités de manière collective. Ce faisant, ces temps d'analyse du travail doivent être soutenus par des outils théoriques et méthodologiques, s'inscrire dans un temps long, et faire l'objet de traces consultables *a posteriori* par les professionnels. Ces différents temps doivent également être animés par des personnels formés à la conception de formation pour adulte. Aussi, pour qu'ils puissent jouer leur rôle d'accompagnateurs, ces formateurs doivent être reconnus institutionnellement.

Les chercheurs reconnaissent désormais que les connaissances construites par, un individu ou un groupe d'individus, constituent la ressource la plus importante des organisations (Leclerc, 2012) leur permettant de s'adapter en continu à un monde du travail en perpétuel changement. Dans le souci d'engager ce processus d'apprentissage généralisé, les organisations

se transforment en « organisations apprenantes » et cherchent à favoriser les apprentissages individuels et collectifs de leurs agents en impulsant la constitution de « collectifs apprenants ».

La revue de littérature scientifique met en lumière l'existence d'une dimension organisationnelle de l'apprentissage à l'origine du concept de « collectifs apprenants » au cœur de communautés d'apprentissage professionnelles. Les recherches attestent de la création d'un environnement favorisant la collaboration et les interactions entre pairs. Toutefois, ces travaux demeurent peu précis sur les étapes qui mèneraient ces professionnels à pareil rapport d'enquête sur leurs pratiques et à de tels résultats. En effet, rares sont ceux qui cherchent à identifier ce que font concrètement les formateurs d'enseignants dans ces dispositifs. Aussi, l'absence d'études longitudinales ne permet pas de documenter les conditions qui permettent de faire durer une CAP, traverser ses cycles de vie, gérer ses crises et contribuer à leur dépassement (Lessard, 2021). Ces deux derniers points correspondent à des zones d'ombre. En outre, les études consultées laissent apparaître une mobilisation croissante de ce modèle comme outil de rationalisation et de diffusion de connaissances souhaitées par les organisations. Or, dans le monde de l'éducation et de la formation, animé par une conception solitaire de la pratique, le collectif ne peut exister que si l'institution, plutôt que d'augmenter les injonctions, crée des environnements favorables à l'analyse et au traitement des difficultés issues de l'activité ordinaire des professionnels. C'est ainsi que des chercheurs sont parvenus à étendre la réflexion en s'intéressant au potentiel « capacitant » des organisations lequel revêt une dimension préventive, inclusive et développementale.

Chapitre 4

La délimitation de l'objet d'étude

Selon le ministère de l'Éducation nationale, le PEMF peut, pour se développer professionnellement, s'appuyer sur son expérience professionnelle accumulée, sa capacité à l'autoformation et les réflexions entre pairs. Si les PEMF sont identifiés comme des acteurs essentiels de la stratégie globale de formation mise en place par le ministère, les textes institutionnels régissant leur fonction restent cependant silencieux quant au déploiement d'une formation continue qui leur serait spécifiquement dédiée. Pour autant, à l'appui du schéma directeur de la formation continue 2022-2025, le MEN s'engage à accompagner le développement professionnel de l'ensemble des agents et des collectifs de travail par la transformation des politiques RH et de formation en impulsant des dynamiques de coopération et en développant des « collectifs apprenants ».

De leur côté, les PEMF du pôle formateur, animés par leurs besoins de réassurance, de construction de normes communes, de développement et de contrôle de leur action individuelle et collective, souhaitent développer les apprentissages participatifs au sein de leur communauté

professionnelle. Or, force est de constater qu'à l'échelle de l'académie de La Réunion, la formation continue à destination des maîtres formateurs est inexistante et ne leur permet pas d'être accompagnés dans ce projet par l'organisation.

La revue de littérature scientifique met en exergue l'existence d'une dimension organisationnelle de l'apprentissage au cœur des communautés de pratique. Parmi les divers dispositifs mis en œuvre sur ce modèle, celui des CAP a été le plus largement investigué. Si les recherches attestent de la création d'un environnement plus collaboratif et interactif entre les multiples formateurs impliqués, elle laisse également transparaître, et ce de manière croissante, un positionnement du modèle dans une perspective managériale comme outil de gestion des connaissances véhiculées par les organisations. Par ailleurs, ces travaux restent peu précis sur le caractère fonctionnel d'une telle entreprise. Par exemple, rares sont ceux qui cherchent à identifier ce que font effectivement les formateurs d'enseignants dans ces dispositifs. Du fait de l'absence d'études longitudinales, les recherches ont également peu à dire sur les conditions qui permettent de faire durer une CAP, traverser ses cycles de vie, gérer ses crises et contribuer à leur dépassement (Lessard, 2021). De plus, le monde de l'éducation et de la formation étant majoritairement animé par une « *logique cellulaire* » (Jacq & Ria, 2019), le collectif ne peut exister que si l'institution crée des « environnements capacitants » stimulant l'analyse et le traitement collectifs de difficultés ordinaires entre professionnels.

Au regard des forces et faiblesses mises en évidence dans les conclusions évoquées ci-dessus, il semble pertinent de poser comme objet d'étude de ce mémoire la transformation d'un groupe de maîtres formateurs en un collectif de travail à travers un dispositif de formation continue fondé sur les communautés d'apprentissage professionnelles. Aussi, l'enjeu de la recherche sera de favoriser la constitution d'une CAP soucieuse à la fois d'examiner la construction sociale située de significations partagées entre membres s'ancrant sur leurs pratiques ordinaires tout autant que d'intégrer en son sein les dimensions préventive, universelle et développementale qui caractérisent un « environnement capacitant ».

Par conséquent, les parties suivantes s'attacheront à donner forme à une double ambition de recherche et de formation. En premier lieu seront détaillés les postulats théoriques sur lesquels cette étude s'adosse. Dans une deuxième partie, la méthode sera développée. Elle sera suivie des résultats et d'une discussion débouchant sur une conclusion.

PARTIE 2

LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Les différentes investigations réalisées dans le cadre des théories de l'activité ont permis de mieux saisir les liens se tissant entre l'humain et le travail sous-tendus par le concept d'organisation apprenante. La revue de littérature scientifique a ainsi permis d'envisager la constitution d'une « CAP 2.0 » visant, par des processus d'enquêtes itératives, l'appropriation de normes, de traditions, de valeurs par les novices tout autant que la préservation de la santé, l'inclusion et le développement de tous les acteurs. Le but étant d'organiser l'existant de sorte qu'il permette aux individus et aux organisations de progresser.

Par conséquent, pour cette étude, compte tenu des éclairages présentés en partie introductive, le choix a été fait de s'inscrire au sein de deux courants théoriques : l'anthropologie culturaliste d'une part, la clinique de l'activité d'autre part.

Tout d'abord, cette étude s'inscrit dans un Programme de Recherche Technologique (PRT) anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) et cherche à étendre ses postulats scientifiques fondateurs à la formation initiale, continuée et continue des maîtres formateurs. En effet, au sein du pôle formateur de la circonscription cohabitent des enseignants PEMF novices, néotitulaires et expérimentés respectivement en formation initiale⁴, continuée⁵ et continue⁶. Si en formation initiale il est question de former des non-membres de la communauté de maîtres formateurs à des pratiques de métier (Talérien, 2018), en formation continuée, et continue, il s'agit d'étendre les pratiques de membres respectivement à la périphérie et au centre de cette communauté lesquels mobilisent de fait, des ressources différentes pour exercer leur fonction.

Le cadre théorique convoqué est en mesure de rendre compte de la grammaire de l'activité de conseil des PEMF et plus particulièrement de mettre en lumière les règles régissant la pratique des expérimentés comme celle des néotitulaires. En cela, il peut permettre de produire des connaissances sur cette activité et comporte ainsi des enjeux épistémiques.

Ensuite, les présupposés de la clinique de l'activité adossée à une conception vygotkienne du développement seront convoqués pour aborder la dimension transformative d'une collection de formateurs en un collectif de travail. À ce niveau, éclairée par la conception de la santé mise en lumière par Canguilhem, une compatibilité avec les postulats du PRT anthropoculturel a pu

⁴ Formation à destination des professeurs des écoles souhaitant devenir PEMF en obtenant le Cafipemf.

⁵ Formation à destination des titulaires du Cafipemf pendant leurs deux premières années d'exercice en tant que PEMF.

⁶ Formation à destination des PEMF certifiés durant toute leur vie professionnelle faisant suite à la formation continuée.

être envisagée. En effet, pour Canguilhem, cité par Clot (2010), la maladie participe de la santé. Il distingue normalité et normativité : « *La normalité renvoie aux défenses, à l'adaptation, à la fixation sur une seule norme de vie, elle est selon lui pathologique. La santé c'est être "plus que normal", c'est pouvoir suivre des nouvelles formes de vie, c'est être capable de normativité : de création de normes. D'un certain point de vue, c'est pouvoir se passer des défenses.* » (Clot, 2010). La clinique de l'activité vise cela en soutenant la revitalisation du genre professionnel, instrument collectif de l'activité individuelle.

En effet, dans une « *forme scolaire* » (Vincent, 1994) empreinte de changements permanents et d'une conception solitaire de la pratique enseignante, le collectif ne se décrète pas (Lantheaume, 2017), particulièrement lorsque ce groupe rassemble en son sein des novices, des néotitulaires et des expérimentés. Aussi, l'aménagement de temps, d'espaces de travail favorables à des débats de normes entre formateurs peut contribuer, via des « *disputes professionnelles* » (Clot, 2014), à redéfinir les contours d'un « *genre professionnel formateur* » (Dugué, 2010) permettant d'orienter l'activité des acteurs et par là même les amener à la développer individuellement. Car, comme les PEMF interrogés le laissent transparaître « *Quand l'histoire du genre professionnel se trouve suspendue, c'est-à-dire quand la production collective des attendus génériques du métier est mise en souffrance, chacun individuellement se trouve alors confronté aux mauvaises surprises d'une organisation du travail qui laisse "sans voix" face au réel* » (Clot, 2000, p. 34). C'est ainsi que le genre pourra s'exercer à la fois comme contrainte, mais également comme ressource pour l'activité de conseil des PEMF au sein d'un collectif de travail institué. Ce faisant – telle est l'ambition supportée par cette étude – , un cycle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel en continu pourra s'enclencher contribuant au dépassement de la crise actuellement vécue par le pôle formateur. Pour les formateurs novices, il s'agira de s'approprier un genre professionnel leur permettant d'identifier des îlots de certitudes et ainsi d'éviter d'avoir à errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994). Pour les formateurs expérimentés, il s'agira de partager leurs styles dans l'activité de conseil pédagogique et d'envisager, grâce à l'émergence de controverses, de nouvelles variantes acceptables aboutissant à un élargissement de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008).

En somme, il est possible d'imaginer un dispositif de formation fondé sur les communautés d'apprentissage professionnelles dont le rôle serait précisément d'exploiter les dissymétries d'expertise (PRT anthropoculturel) et les différences stylistiques (clinique de l'activité) des formateurs en présence, comme des ressources supplémentaires d'apprentissage et de

développement professionnel, fondations d'un collectif de travail dynamogène (Bonnemain, 2019).

Trois chapitres composent cette partie. Les deux premiers chapitres aborderont successivement les concepts clés et les méthodologies associées relevant respectivement des deux courants théoriques, l'anthropologie culturaliste d'une part et la clinique de l'activité d'autre part. Puis, des hypothèses de recherche seront formulées et le dispositif technologique qui les incarne présenté.

Chapitre 1

Les concepts relevant du PRT anthropoculturel

1. L'immanence du sujet aux et par les expériences du langage

Le courant anthropo-culturaliste soutient l'idée que « *le langage fonde la signification de toute réalité sociale* » (Talérien, 2018, p. 45) dont celle du sujet comme représentant d'une communauté linguistique. En usant du langage, c'est-à-dire de cet ensemble de signes, principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une syntaxe et d'une sémantique, réglementé au sein d'une communauté (Chaliès, 2012), l'individu se reconnaît comme sujet et comme membre de cette communauté. En ce sens, le langage est à la base de la subjectivité et, s'agissant d'une communauté professionnelle, « *de la pensée des sujets professionnels* » (Talérien, 2018, p. 45). Aussi, cette subjectivité ne s'exerce pas en dehors du langage et ne lui préexiste pas : « *ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure* » (Pouivet cité par Talérien, 2018, p. 45). C'est dans ce sens que Chaliès considère que le langage est un « *véritable outil intellectuel de la subjectivité* » (2012, p. 34).

Considérant que l'individu devient sujet « *pour autrui, à travers autrui et à l'aide d'autrui* » (Butler cité par Voisin-Girard, 2020, p. 123), « *il n'existe pas de langage en l'absence de règles qui le gouvernent (règles dont les critères de correction sont publics (Ricoeur, 1986)). Sans ces règles de syntaxe de l'expérience et du dialogue ordinaires, au mieux il ne nous reste qu'un son inarticulé (Pastorini, 2011 ; Wittgenstein, § 261, 2004).* » (Talérien, 2018, p. 45).

La pratique individuelle des PEMF peut donc être intelligible par les autres membres du pôle formateur par leur participation à la vie de la communauté professionnelle. Ce caractère public de la pensée n'exclut pas pour autant l'autorité de la « *première personne* » (Pouivet, 1997). Le sujet exerce son autorité, par exemple, en levant les malentendus interprétatifs – toujours possibles du fait des circonstances mouvantes de sa réalisation.

Par conséquent, c'est par les expériences de langage au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle que le professeur des écoles maître formateur saura être intelligible pour un autrui issu de la même communauté et en retour pour lui-même.

2. Les capacités anthropologiques et les capacités normatives

Ces expériences de langage s'ancrent sur deux types de capacités : des « *capacités anthropologiques* » et des « *capacités normatives* » (Wittgenstein cité par Escalié, 2012, p. 51).

Les capacités anthropologiques correspondent aux « *réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme ou encore la capacité à associer un air de famille entre différentes expériences vécues.* » (Escalié, 2012, p. 51). C'est par cette capacité qu'un PEMF expérimenté ou qu'un PEMF novice disposant d'une expérience en tant que formateur pour adultes pourra notamment rapprocher la pratique d'un pair de sa propre pratique.

Ces capacités anthropologiques universelles donnent à l'individu la possibilité d'apprendre d'autres capacités dites « normatives ». Ces capacités sont par définition « *la maîtrise d[e] certaine[s] technique[s], que l'on acquiert au terme d'un apprentissage et qui se déploie entièrement dans la pratique* » (Chauviré cité par Talérien, 2018, p. 48).

Chercher à décrire et comprendre les actions ordinaires d'un PEMF revient donc à connaître les capacités normatives qu'il mobilise dans la situation, « *c'est-à-dire à rattacher ses actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient finalement à accéder aux "règles" (Wittgenstein, 2004) qu'il a apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie ses actions.* » (Escalié, 2012, p. 52).

Il faut souligner l'importance du fait que la capacité normative apprise à produire des raisonnements pratiques permettant aux acteurs de signifier et d'expliquer le sens des actions réalisées et/ou observées est au cœur même de l'analyse qui peut être faite *a posteriori* par la chercheuse avec des visées épistémiques.

3. L'accès de l'acteur aux règles régissant sa pratique

Pour qu'il y ait partage des connaissances ordinaires entre les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle, cela suppose que l'acteur ait accès à ces connaissances. Cet accès du maître formateur aux règles régissant sa pratique est délicat compte tenu de l'existence d'un « *double régime de réflexivité* » (Ogien cité par Talérien, 2018, p. 49) : « *un régime de réflexivité de l'ordre de l'inhérence où le lien entre intention et action est direct, et un régime de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence pour lequel l'intention justifie l'action ex post actu et permet ainsi l'accès à la signification de la règle.* » (Voisin-Girard, 2020, p. 143).

Aussi, soit le formateur a appris ces règles et peut les identifier, les nommer (réflexivité de l'ordre de « *l'inhérence* » (Ogien cité par Talérien, 2018, p. 49)), soit ces règles lui sont non conscientes, car apprises implicitement en participant à la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Dans ce dernier cas, on parle alors de réflexivité liée à l'« *appréhension de l'inhérence* » (Ogien cité par Escalié, 2012, p. 52), les règles lui seront révélées par un apprentissage ultérieur au travers d'un dialogue à propos de ses actions. Ces échanges permettront au PEMF d'attribuer une intention « *ex post actu* » à son action. Il pourra alors énoncer la règle et l'invoquer pour justifier son action (Voisin-Girard, 2020, p. 143).

Par conséquent, la pratique des PEMF expérimentés et néotitulaires est régie par une somme de règles conscientes et non conscientes. Celles-ci peuvent faire l'objet d'énoncés et de formalisations afin de, partager des connaissances ordinaires avec les autres membres de la communauté et les former professionnellement.

4. Approche par vision synoptique et entretien d'autoconfrontation à visée développementaliste

Dans l'idée de permettre la transmission des règles de la pratique spécifique d'un pair formateur à un pair formé, Talérien et Bertone ont développé en 2018 une démarche qu'ils ont appelée « *l'approche par vision synoptique* ». Ainsi, le pair formateur filme sa pratique et vit un Entretien d'Autoconfrontation Simple (EAS) avec le chercheur. Le chercheur réalise ensuite, à partir de ces données d'action et d'activité, une vision synoptique des règles qui régissent cette pratique. Cette approche revêt une double dimension.

Dans sa dimension transformatrice réflexive, elle consiste en un entretien d'autoconfrontation de l'acteur à sa propre pratique. Durant cet entretien, « *l'acteur est en mesure d'identifier, échantillonner et juger des expériences vécues* » (Talérien, 2018). La visée transformatrice de l'entretien d'autoconfrontation simple a été modélisée dans le cadre d'un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants (Bertone & Chaliès, 2015). Dans cette conception, le chercheur fait parler l'acteur de ce qu'il fait, car « *parler de ce qu'il fait* » est grammaticalement lié à « *ce qu'il fait* » au cours de l'entretien (Bertone, 2011). Ainsi, le chercheur tente de participer à l'activité de l'acteur en se faisant instruire par l'acteur sur la signification de ses actions. Lors de cette instruction qualifiée « *d'étayage à l'envers* » (Bertone, 2011), l'acteur verbalise les règles ordinaires qu'il suit dans sa pratique. Pour Ogien (2007), ces règles énoncées correspondent à ce que les individus apprennent ou ont appris à dire de ce qu'ils font ou se voient faire. Par ailleurs, l'EAS permet à l'acteur, par le questionnement semi-structuré du chercheur, de s'exprimer au sujet de sa pratique en tant que membre de sa communauté de pratique. Il fait ainsi émerger de nouvelles

connaissances ordinaires – entendues comme des raisonnements pratiques, des règles – qui ne seraient pas venues à l’esprit de l’acteur de verbaliser en dehors de ces conditions favorables de l’EAS. Ces connaissances ordinaires « *propositionnalisables* » viennent compléter celles apprises dans le cadre de formations explicites antérieures.

Dans sa dimension épistémique, l’approche par vision synoptique permet d’aboutir à une vision d’ensemble simplifiée des règles qui régissent la pratique de l’acteur. Par conséquent, c’est « *à travers la mise en évidence des connexions, des différences et des analogies* » (Pastorini, 2011, p. 213) entre ces règles qu’il est possible de décrire les connaissances ordinaires impliquées dans la pratique professionnelle. Ainsi, la vision synoptique obtenue permet une appréhension simplifiée et claire des différentes dimensions de l’activité de l’acteur verbalisées lors de l’entretien. Il s’agit alors d’une modélisation des règles suivies lors de l’EAS quasi isomorphe à celles de la pratique, ou du moins considérée comme telle par les acteurs qui contribuent à la formaliser. Cette deuxième dimension de l’approche par vision synoptique permet de documenter les connaissances ordinaires des PEMF certifiés.

En somme, tout l’enjeu de ce cadre théorique est de proposer les outils conceptuels permettant de penser la pratique professionnelle à partir du langage de la communauté de pratique.

Le chapitre suivant s’attachera à décrire les principaux concepts, empruntés à la clinique de l’activité, également mobilisés pour cette démarche de recherche.

Chapitre 2

Les concepts relevant de la clinique de l’activité

1. Une perspective de transformation du travail et de son organisation

Barbier définit l’activité comme « *l’ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformation de lui-même s’opérant à cette occasion* » (2011, p. 15).

Les psychologues du travail ont repris la distinction entre tâche et activité à leur compte. Aussi, Clot soutient que « *la tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l’opposé, l’activité est ce qui se fait* » (2000, p. 2). Mais, en clinique de l’activité, ce qui se fait, que l’on peut considérer comme l’activité réalisée, « *n’a pas le monopole du réel de l’activité* » (Bonnemain, 2019, p. 36). En effet, elle n’est jamais que l’actualisation d’une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. Par conséquent, le réel de l’activité est également « *ce qui ne se fait pas, ce que l’on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l’on*

aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot et al., 2000, p. 2).

L'activité possède donc un volume qui révèle l'existence de conflits « *normaux* » dans le cours ordinaire de la réalisation du travail. Ces conflits ne se réalisent pas uniquement entre les individus, mais prennent leur source à l'intérieur même de toute activité et traversent chaque sujet (Bonnemain, 2019). Aussi, la possibilité de trouver des issues acceptables à ces conflits ordinaires de l'activité est liée au développement du pouvoir d'agir qui définit, comme abordé en amont, la santé dans une perspective développementale. Cette possibilité est à rattacher « *à la fois à la qualité du dialogue entre collègues qui permet de développer de nouvelles ressources pour arbitrer ces critères dans l'activité de chacun, mais aussi dans la qualité du dialogue à construire avec la hiérarchie, qui décide de la conception des tâches et de l'organisation* » (Bonnemain, 2019, p. 37).

Pour autant, la responsabilisation et l'initiative des professionnels de première ligne se déploient d'abord « *sur le territoire que les managers évacuent* » (Bonnemain, 2022, p. 4). Aussi, « *la délibération doit s'affranchir, dans un premier temps, de la présence hiérarchique. Et ce, afin de faire vivre le collectif dans les situations ordinaires de travail à rediscuter ensuite, et afin de faire une première expérience de dialogue entre professionnels – sans garantie d'y parvenir – qui constituera la base de tous les échanges ultérieurs avec la hiérarchie et les organisations syndicales.* » (Bonnemain, 2022, p. 4).

En somme, considérant que « *les transformations ne sont portées durablement que par les collectifs de travail eux-même* », la clinique de l'activité a pour objectif de « *seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d'agir [et] élargir leur rayon d'action* » (Clot, 2008, p. 102).

Aussi, dans le cadre de cette étude, le courant de la clinique de l'activité sera mobilisé comme moyen pour favoriser le développement de l'expérience et des compétences des PEMF et *in fine* mettre en exergue la transformation d'une « *collection de formateurs* » en un « *collectif de formateurs* » (Escalié, 2013, p. 48).

2. Le genre professionnel : une condition d'élaboration du collectif

Au-delà de la description traditionnelle du travail opposant le prescrit et le réel, Clot soutient, à la suite de Bakhtine, qu'il existe « *un travail de recreation de la tâche par les collectifs professionnels, une recreation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif* » (Clot, 2000, pp. 274-274). Ainsi, il existe un troisième terme décisif qu'il désigne comme « *le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les*

“obligations” que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler [...] parfois malgré l’organisation prescrite du travail » (Clot, 2008, p. 103). Clot propose ainsi de regarder l’activité ordinaire de travail comme « *la mobilisation d’un véritable enthymème social⁷ pour agir : partie sous-entendue de l’activité que les travailleurs d’un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent [...] ce qu’ils savent devoir faire grâce à une communauté d’évaluation présupposée, sans qu’il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu’elle se présente* » (Clot, 2008, p. 148).

Le concept de « *genre professionnel* » est donc un système ouvert composé de règles « *transpersonnelles* » non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l’usage des objets et l’échange entre les personnes (Clot, 2003). « *Ce sont des règles de vie et de métier pour réussir ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l’objet* » (Clot, 1999, p. 44). À la suite des travaux de Bakhtine, Clot et Faïta (2000) distinguent ainsi deux composantes du genre :

- le **genre de discours**, « *stock d’énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps sociodiscursif* », immédiatement disponible et dont le sujet doit parvenir à disposer pour entrer dans l’échange ;

- le **genre technique**, forme prescriptive que le travailleur s’impose pour pouvoir agir. Ainsi, « *le genre, comme intercalaire social [...] organise l’activité personnelle de façon tacite* (Clot, 1999, p. 106). L’activité, comme « *entrée dans la chaire des professionnels [...] soudée aux choses* » n’est même pas énoncée car, « *s’il fallait créer chaque fois dans l’action chacune de nos activités, le travail serait impossible* » (Clot, 1999, p. 105). Il s’agit ici de « *ce que les travailleurs d’un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent [...] ce qui leur est commun [...] ce qu’ils savent devoir faire [...], sans qu’il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu’elle se présente* » (Clot, 1999, p. 105).

Ces deux composantes du genre forment ensemble ce qu’on peut appeler des genres d’activités, une forme de « *préétabli disponible pour en disposer* » (Clot, 1999, p. 106).

Aussi, les PEMF, notamment en situation de conseil auprès d’un PES ou lors d’échanges entre pairs formateurs, mobilisent le genre du métier. Entendu comme prémédité social en mouvement, le genre ne relève pas de la prescription officielle, mais traduit « *les façons de travailler acceptables* » (Clot, 1999, p. 107), considérées comme justes dans le groupe de pairs à un moment donné. « *Il transporte l’intégrale des équivoques que son histoire y a laissé persister et qu’elle ne cesse de renouveler ; ou encore tout ce sur quoi les générations*

⁷ Syllogisme dont l’une des prémisses n’est pas exprimé, mais sous-entendu. Ex : Socrate est un homme, donc il est mortel. On sous-entend que tous les hommes sont mortels (Clot, Y. p. 148).

successives de professionnels ont buté, obligeant chacun, dans cette œuvre d'interprétation collective et singulière, à y mettre du sien » (Clot, 2002, p. 33). Il représente le système symbolique auquel l'action individuelle doit se rattacher afin d'éviter d'errer seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994). Ces conventions d'actions pour agir apparaissent à la fois comme des ressources et des contraintes, dictant la manière d'agir ou de s'abstenir d'agir dans des situations précises. C'est dans ce qu'il a d'essentiellement transpersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. En effet, « *le genre n'est pas amorphe [...], sa stabilité est toujours transitoire* » (Clot, 2008, p. 109).

Transposée au pôle formateur de la circonscription d'étude, l'hypothèse est faite que les changements rapides et multiples impactant l'organisation du travail les met en difficulté parce qu'ils ne parviennent plus à agir sur elle. Leur conception personnelle est fortement interpellée dans l'exploration des moyens d'affronter la situation mais l'échec d'une œuvre commune et individuelle d'élaboration du genre professionnel les laisse à leur propre impuissance sans la possibilité de s'engager dans le développement du collectif de travail. Autrement dit, ce groupe de formateurs est « *en panne de genre professionnel* » (Clot, 2004). Pour comprendre cette réalité psychologique individuelle et collective de l'activité de travail, il faut donc « *remettre le métier sur l'ouvrage* » entre les professionnels (Clot, 2008) afin que les contours d'un genre professionnel mis à mal par la constance des changements soient redéfinis par les acteurs et puissent orienter l'activité individuelle de chacun.

Confrontée à l'épreuve du réel, cette contrainte à respecter peut également être une ressource permettant un retravail du genre par les maîtres formateurs pour faire à leur façon et en fonction des circonstances selon leurs styles.

3. Le style : s'affranchir pour se développer

Les PEMF « *ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distances qu'on peut considérer comme des créations stylistiques* » (Clot, 2008, p. 109). Le style est ainsi considéré comme un retravail du genre en situation. Ce travail de style, ces « *créations stylistiques* » produisent « *une stylisation des genres susceptible de les "garder en état de marche"* », c'est-à-dire de les transformer en les développant (Clot, 2008, p. 109).

Ainsi, « *les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail sitôt que ces derniers se "fatiguent" comme moyen d'action* » (Clot, 2008, p. 109). Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. Il s'agit ainsi, pour ceux

qui travaillent, de « *pouvoir jouer avec le genre [...] jongler avec les différentes variantes qui animent la vie du genre* ». Mais l'élaboration du style, cette prise de liberté avec le genre, nécessite une fine appropriation de ce dernier. « *La non maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style* » (Clot, 2008, p. 110).

Par conséquent, dans le cadre de cette étude, est postulé que l'institutionnalisation d'espaces-temps visant l'analyse de l'activité de PEMF certifiés est susceptible de (1) remettre le genre en état de marche par la confrontation des styles des formateurs certifiés (2) autorisant dès lors son appropriation par les novices.

Prise de liberté avec le genre, nous envisagerons maintenant comment cet affranchissement ouvre la voie au développement par le biais du dialogue lorsque celui-ci est multi-adressé.

4. Le cadre dialogique : polyphonie des voies du dialogue réel à la frontière entre l'intérieur et l'extérieur

À l'instar de Voisin-Girard (2020), nous reprenons le postulat de Bakhtine pour qui le mot personnel porte une signification pour les membres de la communauté, comme un mot d'abord et avant tout contenu dans le mot d'autrui, rapatrié du mot antérieur au moment où il est prononcé. Ce que Bakhtine traduit par « *un mot plus grand que soi* » (1984, p. 370). Le mot est ainsi porteur d'une mémoire au sein de la communauté dans le cadre du dialogue.

Pour Bakhtine, cité par Voisin-Girard (2020), c'est donc « *l'expression qui organise l'activité mentale (Bakhtine, 1977), réfutant [...] tout mythe de l'intériorité (1976)* » (Voisin-Girard, 2020, p. 133). Le nœud de l'approche dialogique est constitué par les relations entre le dialogue intérieur et extérieur. « *Dans le dialogue, les répliques de l'un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l'autre* » (cité dans Clot, 2008, p. 205). Clot nous amène ainsi à mesurer « *à quel point le dialogue possède un volume que sa surface ne saurait envelopper tout entier. C'est d'ailleurs ce qui donne une histoire possible au dialogue qui est toujours plein de possibilités non réalisées* » (Clot, 2008, p. 206).

Ainsi, il n'y a donc pas de discordance entre les sujets, entre leur voix, qui ne soit aussi, simultanément, « *interférence de deux voix à l'intérieur d'une seule* » (Clot, 2008, p. 205). Il existe une interférence consonante ou dissonante des répliques du dialogue « *apparent* » avec des répliques du dialogue intérieur. Et c'est même cette discordance qui peut se révéler créatrice selon Bakhtine (Clot, 2008, p. 209). C'est à l'intérieur des différentes formes de dialogue, aux frontières entre le dialogue intérieur (microdialogue) et le dialogue apparent (dialogue réalisé) que se développent les formateurs dans le flux expérientiel au sein du « *combat dialogique* » (Voisin-Girard, 2020, p. 137).

Dans les répliques du dialogue réalisé avec le ou les interlocuteurs immédiats, deux autres destinataires sont simultanément présents :

- **le sur-destinataire**, qui regroupe la tonalité des voix du passé qui continuent à parler dans le présent. Une histoire collective de civilisation du réel. Il est très précisément « *transpersonnel* » et existe à l'intérieur des échanges singuliers. Ainsi, le mot va toujours plus loin et traverse son destinataire immédiat à la recherche d'une assistance, jusqu'au mensonge note Bakhtine : « *N'importe qui, à ma place, aurait menti* », (cité dans Clot, 2008, p. 205) ;

- **le sub-destinataire**, concept utilisé pour désigner les voix du dialogue intérieur. Dans ce microdialogue, se joue alors une partie réglée avec soi comme autrui, entre soi et la communauté de pratique, entre soi et la prescription institutionnelle. Une partie engagée dans l'activité dialogique avec l'interlocuteur immédiat et un autrui de référence (Voisin-Girard, 2020, p. 135).

Bakhtine inscrit ces deux dialogues mêlés à l'intérieur d'un troisième : le « *grand dialogue* ». C'est le « *troisième front* ». Ainsi, « *comprendre, c'est nécessairement devenir le troisième dans un dialogue* » (cité dans Clot, 2008, p. 206). Car ce qui intéresse Bakhtine, c'est moins de montrer l'homme en accord avec l'autre, que ce même homme dialoguant en dépit de l'autre, de lui-même et de ses propres intentions, réfractaire à la synthèse, et ce au nom de la recherche dans le réel de ce qui est vrai ou faux, juste ou injuste, bon au mauvais, efficace ou non. Selon Clot, c'est peut-être ce qui faisait écrire à Todorov que « *la vérité existe, mais on ne la possède pas* » (cité dans Clot, 2008, p. 210). La vérité serait plutôt le développement de nouvelles possibilités de pensée, la production de quelque chose de neuf, l'invention d'une possibilité de faire autrement ou de dire autrement. Elle se signale par une intensité différente du dialogue. (Clot, 2008, p. 210).

C'est ainsi une certaine conception des rapports entre le sujet individuel et le collectif qui est présumée. Selon les psychologues du travail, « *c'est l'état de la conflictualité sociale qui aménage le niveau de conflictualité interne à l'individu : son fonctionnement psychique se rétrécit et peut même s'éteindre lorsque la société ne lui offre plus de conflictualité externe, lorsqu'elle devient univoque, atone et, pour tout dire, monologique. La conflictualité interne du sujet, base de sa dynamique psychique, n'est pas installée une fois pour toutes. L'ouverture du dialogue intérieur ne peut se maintenir sans relais social qui l'alimente en énergie conflictuelle.* » (Duboscq & Clot, 2010, p. 256). La clinique de l'activité professionnelle s'intéresse à ce « *relais* ». Elle cherche à maintenir ou à restaurer la vitalité dialogique du social grâce à l'analyse du travail en expérimentant la fonction psychologique du collectif de travail.

C'est donc au cours des échanges, des discussions, des controverses (Clot, 2020), qui se déroulent entre formateurs, que s'engage un processus constituant la base des conflits interpsychiques rapatriés par les sujets dans leur psychisme, devenant par là même des conflits intrapsychiques. Ces derniers permettent ainsi d'envisager d'autres préoccupations et d'autres manières de faire. « *L'activité dialogique est ainsi une activité témoin de la relation à tous les participants du dialogue. L'adressage du dialogue s'exprime par l'emploi d'une grammaire et d'une syntaxe verbale repérable qui trahissent le[s] destinataire[s] à qui l'énoncé s'adresse (l'emploi des pronoms personnels, les modalisateurs logiques : verbes semi-auxiliaires tels que "devoir", "pouvoir", "falloir", "vouloir", les adverbes, adjectifs...), et d'indices non verbaux ou para-verbaux [intonations, silences, phatèmes, hésitations...] témoins de l'intention discursive, d'actions non réalisées, d'actions empêchées ou contrariées.* » (Voisin-Girard, 2020, p. 138).

5. La chercheuse, destinataire multiple du dialogue

Le dialogue étant considéré comme une activité pluri-adressée, il est opportun à ce stade de questionner le rôle de la chercheuse lorsqu'elle observe le déroulement d'un entretien ou qu'elle conduit des entretiens auprès des acteurs qui se trouvent être ses collègues.

En formation d'enseignants, Yvon et Clot (2003) considèrent que la présence du chercheur modifie les conditions de l'observation de leur activité par les professionnels et que cela ne constitue pas un obstacle, mais une ressource au développement de cette activité au sens où : « *il s'agit de "déformer" cette activité pour lui donner la possibilité de suivre un autre cours [...] Ne pouvant l'observer pour elle-même, le principe est d'intervenir sur l'activité du sujet et d'en étudier les transformations sous l'action de l'expérimentateur. De la sorte on provoque ou crée artificiellement un processus de développement psychologique* » (2003, p. 21). Ce point théorique nous permet d'insister sur le caractère transformatif de notre étude.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse, par sa présence et son statut professionnel, peut incarner, parfois de manière distincte et parfois de manière entremêlée, les rôles de destinataires multiples : destinataire immédiat involontaire en observant le déroulement d'un entretien de conseil pédagogique ; sur-destinataire en tant que conseillère pédagogique chargée d'animer le pôle formateur ; destinataire en tant que pair professionnel s'inscrivant dans la suite d'énoncés antérieurs, ou destinataire volontaire actif lorsqu'elle cherche à susciter la controverse pour relancer les formateurs en entretien d'autoconfrontation.

Par conséquent, le choix a été fait ici de considérer la présence et/ou les interventions de la chercheuse comme des vecteurs d'apprentissage par ce qu'elles montrent de son rapport à

l'objet du travail et aux sujets suivant une méthodologie qui sera détaillée à la prochaine section. « *L'apprentissage se fait ainsi par "imitation" entendue ici à la manière de Vygotski : comme préparation à mener de façon autonome ce que le sujet réalise d'abord avec et en collaboration avec [la] chercheu[se]* » (Yvon & Clot, 2003, p. 24).

6. Approche méthodologique des entretiens en autoconfrontation croisée

L'entretien en autoconfrontation croisée est une méthodologie qui vise à créer un cadre dialogique « *permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de co-analyse.* » (Clot et al., 2000, p. 1). Cette méthodologie se décline en trois phases.

La première demande la constitution d'un groupe de professionnels intéressés à développer leurs pratiques.

Pour la deuxième phase, trois étapes sont relevées : choix de séquences de quelques minutes qui constitueront les traces de l'activité sur lesquelles l'analyse sera portée ; confrontation du professionnel filmé aux images de sa propre activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple ou de premier niveau) ; confrontation du même professionnel de la même séquence en présence d'un pair, toujours accompagné du chercheur (autoconfrontation croisée ou de deuxième niveau). L'enjeu est ici de donner une place à la chercheuse dans le processus d'apprentissage du métier en organisant une confrontation de l'acteur non seulement aux traces de son expérience, mais aussi à des « *autrui* » significatifs, représentants de la communauté professionnelle de référence (Bertone & Chaliès, 2015). Ce n'est pas l'activité théorique qui peut expliquer l'activité réelle. C'est le réel de l'activité dialogique dans sa véracité et son authenticité qui doit s'expliquer avec la vérité théorique. En utilisant le dispositif technique de l'autoconfrontation croisée, Clot suggère de délimiter « *artificiellement un périmètre interlocutoire où cette expérience puisse devenir possible* » (2008, p. 213). Ainsi, l'autoconfrontation croisée consiste à demander à des professionnels de commenter des images vidéo de l'activité d'un collègue avant que celui-ci ne commente les siennes. Ces confrontations croisées préparent leur engagement réciproque dans des dialogues professionnels sur les gestes de métiers, dialogues qui ne sont jamais exempts de controverses (Clot, 2020). En effet, « *Dans ces circonstances, chacun voit dans l'activité de l'autre sa propre activité, la retrouve sans pouvoir la reconnaître tout à fait. C'est à la fois la même et pas la même, ce qui la rend indépendante de chacun des protagonistes du dialogue. Le commentaire croisé oriente les dialogues sur la confrontation des "manières de faire" différentes pour atteindre les mêmes objectifs ou s'en fixer d'autres. Les travailleurs concernés font alors l'expérience du plurilinguisme professionnel* » (Duboscq & Clot, 2010, p. 265). Le dialogue entre

professionnels rend ainsi le genre visible et discutable. Ils le font apparaître en le mettant à l'épreuve de la confrontation avec leur propre activité et avec celle de l'autre (Clot, 2008, p. 110). Chaque autoconfrontation croisée fait revivre le genre d'une façon personnelle, offrant la possibilité au collectif d'un perfectionnement du genre ou, en tout cas, celle d'un questionnement pouvant déboucher sur la validation collective de nouvelles variantes (Clot, 2008, p. 110). D'autres gestes possibles restés insoupçonnés peuvent être imaginés. Ils peuvent être « *pris à l'autre* », assumant une « *dynamique générique* » (Clot, 2008, p. 110). L'autoconfrontation croisée organise ainsi « *le refus de tout discours achevé [afin de] contaminer l'activité ordinaire [...] pour l'affranchir de tout ce qui est conventionnel, nécrosé, ampoulé, amorphe, de tout ce qui freine sa propre évolution* » (Clot, 2008, p. 230).

La troisième phase repositionne l'analyse au niveau collectif (Clot, 2008). Les discussions sur l'activité visionnée par le collectif permettent ainsi aux personnes de s'exprimer et d'être entendues au regard de leur activité, d'affecter et d'être affectées par l'activité des autres. Cette analyse peut prendre la forme d'une allo-confrontation collective (Mollo & Falzon, 2004). Lors d'une allo-confrontation collective, un groupe de sujets est face à la vidéo d'un des membres du groupe. Dans ce cadre, comme détaillé en amont, il faut considérer que « *l'expérience verbale de l'homme est un processus d'assimilation plus ou moins créatif des mots d'autrui* » (Duboscq & Clot, 2010, p. 258). Le « *on* » devient ainsi l'objet de l'activité dialogique elle-même. Cette migration du dialogue est de nature à restaurer la vitalité du « *métier au carré* », à « *relancer le travail générique* » et donc « *à faire reculer les frontières des sous-entendus partagés ; non pas en les niant, mais par la voie de leur développement* » (Clot, 2008, p. 229).

Cette succession de phases d'analyse – individuelle, à deux, en collectif – sur les mêmes images d'activité permet aux participants de reprendre leur première interprétation et celle de leurs collègues. Par conséquent, ce mouvement dialogique transforme l'expérience vécue, reconsidérée depuis ces contextes, en un objet de pensée et un moyen d'agir pour convaincre et pour modifier la situation de travail (Duboscq & Clot, 2010).

Ainsi, cette approche peut permettre de soutenir à la fois une intercompréhension des « *raison[s] d'agir au sens d'intention[s] dans laquelle on fait quelque chose* » (Ricoeur cité dans Voisin-Girard, 2020, p. 153) des PEMF et une mise en débat des normes qui régissent l'activité de conseil. Le pouvoir d'agir individuel et collectif quant à l'activité de conseil aurait ainsi le potentiel d'être dynamisé par la construction de sens selon de nouveaux possibles envisagés selon des critères de qualité partagés (Clot, 2017). « *Dans l'exercice de ce pouvoir d'agir sur les choses où reculent les obsessions du pouvoir sur autrui, une autre expérience est*

faite : un lien social plus vivant peut sortir des désaccords assumés au nom d'un "bien faire" travaillé ensemble. » (Antoine Bonnemain, 2022, p. 4).

Chapitre 3 : **Proposition d'un dispositif technologique**

1. Les hypothèses

À la lumière de la revue de littérature scientifique et du cadre théorique, il est possible de formuler l'hypothèse principale suivante :

« Au sein d'une CAP, les dialogues portant sur les dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles revitalisent le genre pour les expérimentés, favorisent son appropriation par les novices et *in fine* transforment une collection de formateurs en un collectif. »

Cette hypothèse théorique principale est soutenue par plusieurs hypothèses auxiliaires (HA) :

HA1 : L'activité de conseil des maîtres formateurs néotitulaires et expérimentés est accessible par un dialogue qui vise l'accès à la grammaire de leur expérience en les confrontant à leur conduite d'entretien *post actu* auprès d'un professeur des écoles stagiaire. Cette autoconfrontation est en mesure de faire émerger les règles suivies par les maîtres formateurs et de mettre en évidence les dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs.

HA2 : Lors d'un dialogue sur leurs activités entre néotitulaires et expérimentés, ces maîtres formateurs, engagés dans des controverses professionnelles portant sur leurs dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles, parviennent à une intercompréhension de leurs raisons d'agir et à une mise en débat des normes qui régissent leur activité de conseil. Par le mouvement d'objets et d'adresses du dialogue, ils identifient des façons de travailler différentes mais acceptables, et ce faisant (re)définissent les contours du « genre professionnel formateur ». La validation de nouvelles règles traduira cette relance du travail générique à l'origine du développement du pouvoir d'agir des acteurs.

HA3 : L'allo-confrontation collective de formateurs novices à des extraits vidéo issus de l'activité réelle de PEMF plus expérimentés, leur permet d'accéder à l'intelligibilité des règles, suivies ou énoncées, régissant la pratique de leurs collègues. Les novices peuvent ainsi s'appropriier le genre professionnel et désormais le considérer comme une ressource collective leur permettant de situer leur activité individuelle.

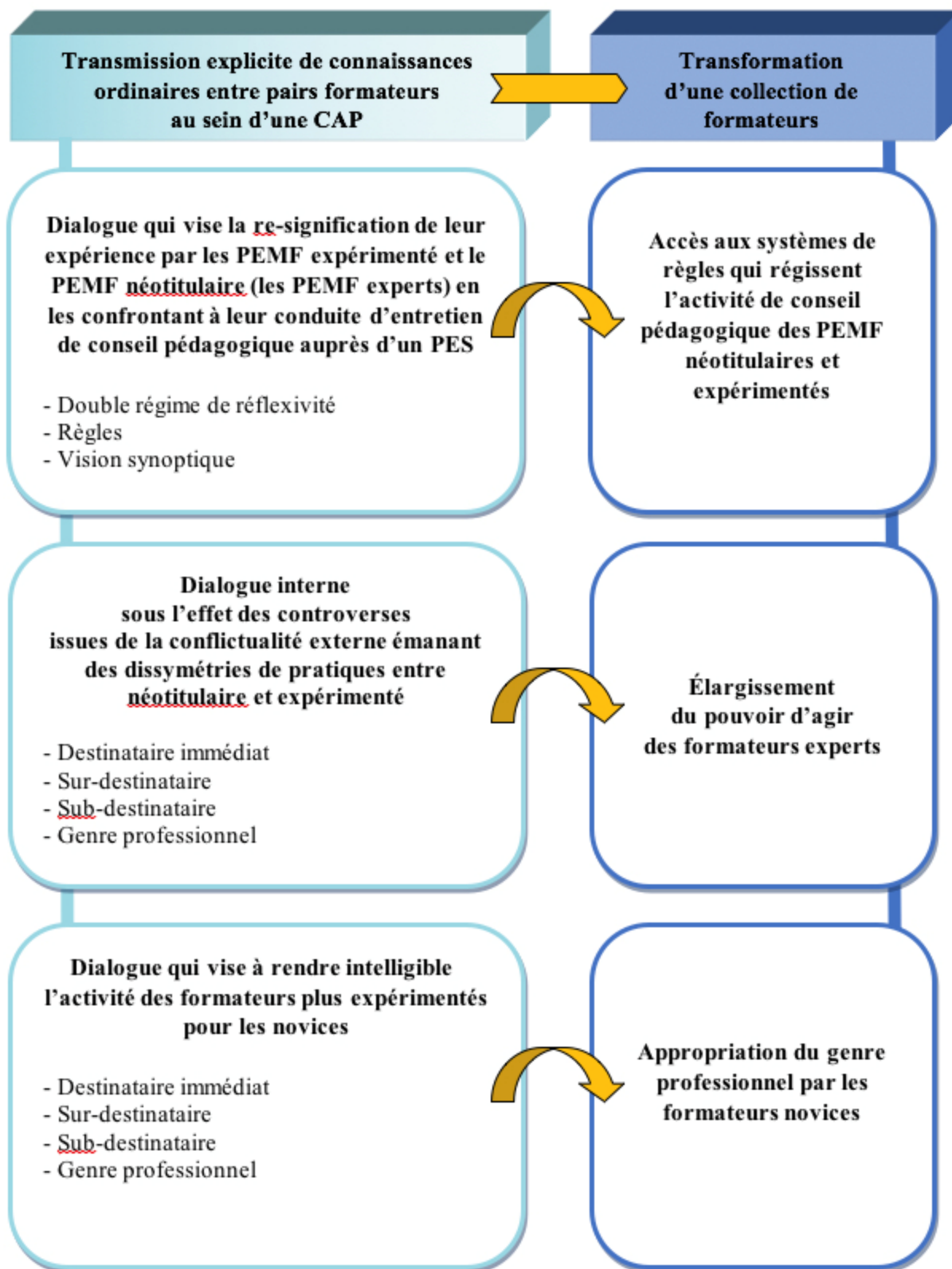


Figure 1 Modélisation du cadre d'analyse de la transformation d'une collection de formateurs en un collectif de travail via la transmission explicite de connaissances ordinaires entre pairs.

2. Le dispositif technologique

Dans la perspective d'éprouver les hypothèses énoncées ci-dessus, un dispositif de recherche-formation a été élaboré. Cette section s'attache à décrire la démarche méthodologique entreprise pour y parvenir.

La conception du dispositif s'inspire du modèle des communautés d'apprentissage professionnelles. En ce sens, il vise à mettre en œuvre, entre pairs, une démarche d'enquête sur leurs pratiques afin de favoriser leur collaboration. Pour autant, compte tenu des dérives managériales subies par ce modèle de formation et relayées par la littérature scientifique, la chercheuse a souhaité le faire évoluer en cherchant à lui adjoindre les caractéristiques d'un environnement capacitant afin que les connaissances ordinaires des acteurs soit la pierre angulaire qui puisse soutenir les potentiels futurs progrès de l'organisation. En effet, dans le cadre de cette recherche le « *primat est accordé au point de vue des acteurs sur leur propre activité et au respect du principe de compétence selon lequel le travail réel trouve sa justification en lui-même et non en rapport avec des enjeux ou des rationalités extrinsèques. Ainsi, cette approche conduit à penser la formation à la fois comme un "travail à part" [entière] et comme un "travail sur le travail", impliquant des collectifs professionnels à géométrie variable, mais intégrant aussi des chercheurs au sein de "communautés scientifiques élargies" (Clot, 2008) » (Bertone & Chaliès, 2015, p. 69).*

Aussi, il a été mené dans le cadre de la formation initiale des PEMF novices organisée au sein d'une circonscription et encadrée par deux PEMF certifiés eux-mêmes en formation, respectivement continuée et continue, avec une Chercheuse-Conseillère Pédagogique faisant partie de la communauté de pratique. Ce dispositif « en cascade » vise à déployer à chaque niveau des analyses fécondes pour les acteurs concernés, mais aussi à ce que ces enquêtes opérées aux différents niveaux se nourrissent mutuellement. En partant du principe que les professionnels possèdent des stratégies d'expérience diverses, et que ces dernières exercent une influence sur l'espace de formation, il s'agit de concevoir un dispositif permettant de les mobiliser et de les travailler collectivement dans cet espace.

De plus, pour cette étude, en concertation avec les acteurs, le choix a été fait de s'intéresser à l'activité d'amorce de conseil pédagogique auprès de professeurs des écoles novices lors des visites formatives par leur tuteur académique au cours de leur année de stagiairisation. Ce choix a permis de limiter la complexité à la fois des phénomènes que la chercheuse cherchait à observer mais également celle des situations ordinaires dans lesquelles les acteurs cherchaient à agir efficacement (Bertone & Chaliès, 2015). Ce dispositif de recherche-formation assume par voie de conséquence une double visée :

- une visée épistémique afin de produire des connaissances scientifiquement valides sur les règles régissant l'activité de conduite d'entretien de conseil pédagogique des PEMF à partir de traces de leur activité ordinaire ;

- une visée transformative coconstruite avec les acteurs (les formateurs et la chercheuse), permettant aux experts de revitaliser le genre professionnel et aux novices de se l'approprier.

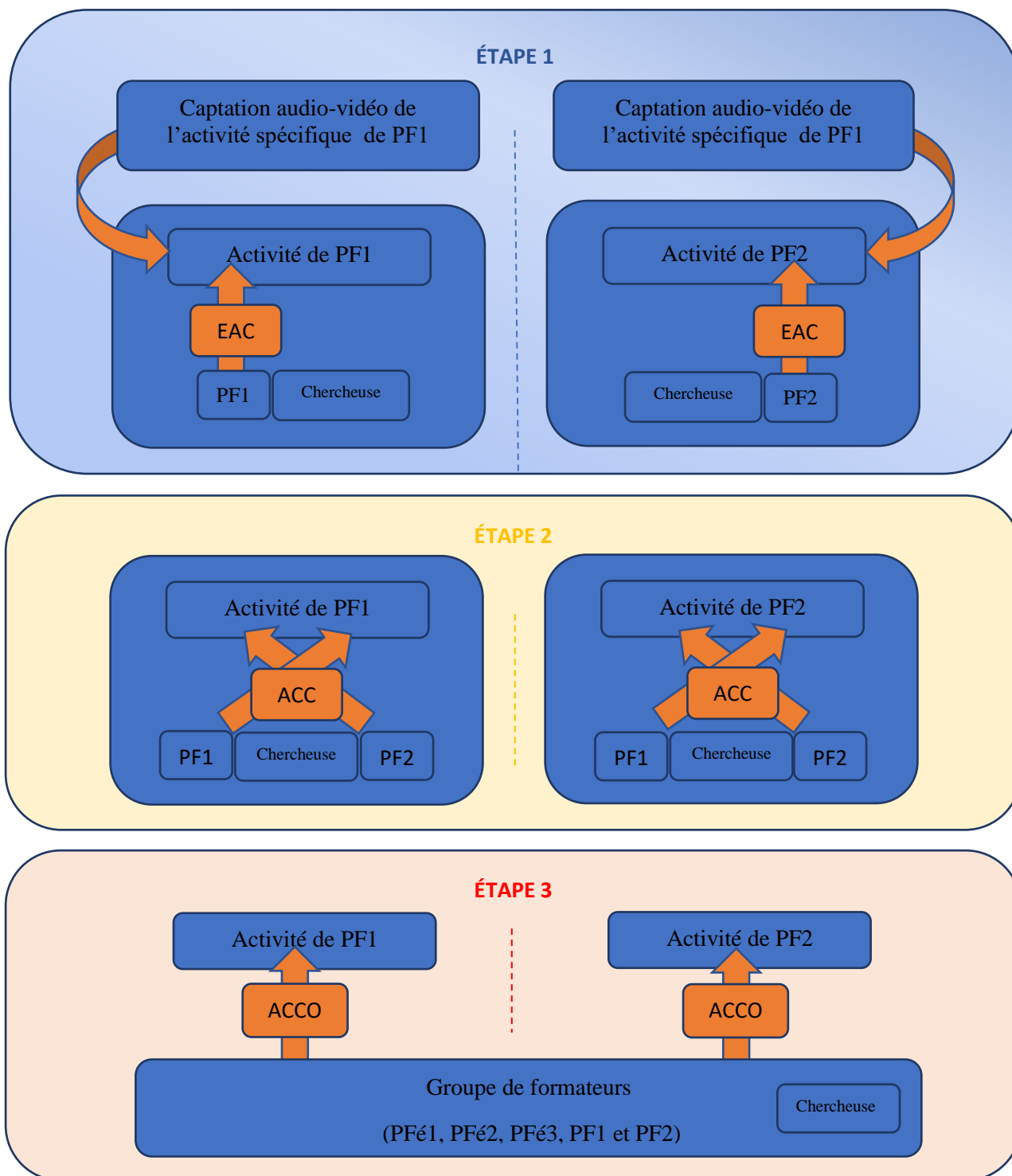
Dans une démarche consistant à transformer pour comprendre, le dispositif de recherche-formation correspond ainsi à la transformation des activités d'apprentissage informel réalisées entre maîtres formateurs certifiés et novices lors de l'année scolaire 2021-2022. Il a consisté à modifier le contexte de travail des acteurs ainsi que leur activité afin de mieux l'étudier. Sur la base des postulats théoriques énoncés antérieurement, 3 changements ont été apportés :

1) captation audio-vidéo de la pratique spécifique de deux pairs formateurs, un néotitulaire (PF1, 2 ans d'expérience) et un expérimenté (PF2, 14 ans d'expérience) suivie respectivement d'un entretien d'autoconfrontation à leur pratique s'appuyant sur les présupposés de l'anthropologie culturaliste (EAC) ;

2) instauration d'un cadre dialogique par la chercheuse permettant la co-analyse de leur activité par deux pairs formateurs via une dispute professionnelle sur le « *métier au carré* » lors d'une autoconfrontation croisée (ACC) ;

3) repositionnement de l'analyse au niveau du groupe de formateurs lors d'une alloconfrontation collective des PEMF novices aux traces d'activité de collègues plus expérimentés (ACCO).

Le schéma en suivant permet de visualiser le dispositif technologique proposé. La chercheuse faisant partie intégrante du dispositif, sa place y est également matérialisée.



Acteurs

PF1 : Pair Formateur 1

PF2 : Pair Formateur 2

PFé1 : Pair Formé 1

PFé2 : Pair Formé 2

PFé3 : Pair Formé 3

Méthodologie

EAC : Entretien d'autoconfrontation

ACC : Autoconfrontation croisée

ACCO : Allo-confrontation collective

Figure 2 Les 3 étapes du dispositif technologique.

PARTIE 3 LA MÉTHODE

Cette troisième partie se compose de trois chapitres.

Le Chapitre 1 décrit le contexte dans lequel les données ont été recueillies.

Le Chapitre 2 précise les modalités de recueil des données.

Le Chapitre 3 détaille le cadre d'analyse des données.

Chapitre 1 Le contexte de recueil des données

Ce chapitre présente la contractualisation réalisée avec les différents acteurs et les participants à l'étude.

1. La contractualisation avec les acteurs

La contractualisation du projet de recherche-formation s'est effectuée en deux temps.

En premier lieu, il a été nécessaire de s'assurer de l'accord de la hiérarchie. Ainsi, en octobre 2022, lors d'un entretien avec l'inspecteur de la circonscription, le contexte de l'étude, le questionnement professionnel sous-jacent, les visées de la recherche ainsi que les méthodologies employées ont été présentés. Cette initiative, perçue comme constructive parce qu'impactant à la fois la formation des PEMF (en formations initiale, continuée et continue) et des PES (en formation initiale) a reçu un accueil très favorable. Sur le plan éthique, les principes d'anonymat des participants et de confidentialité des propos ont été actés. C'est ainsi qu'une demande d'autorisation à réaliser cette étude s'attachant à détailler les mêmes critères d'explicitation a été transmise à l'Inspecteur d'Académie - Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale (IA-DAASEN).

En second lieu, après accord de l'IA-DAASEN, une réunion s'est tenue entre les membres du pôle formateur et la chercheuse. L'ouverture de ce temps d'échange a été réalisée, à la demande de la chercheuse, par l'IEN qui s'est ensuite retiré. L'idée a été de présenter aux différents formateurs le projet, les hypothèses associées et de leur proposer d'y participer. En effet, comme précisé par Lessard rapportant les propos de Kennedy (2016), l'importance de la motivation des enseignants à participer volontairement à un dispositif visant leur développement professionnel est essentielle : « *son caractère obligatoire n'en garantit pas l'efficacité. Au contraire, il pourrait être responsable de certains effets négatifs (rejets, résistance de la part des enseignants), alors que son caractère volontaire en accroît significativement l'efficacité (2016, p. 973)* » (Lessard, 2021, p. 26).

Aussi, 5 formateurs se sont portés volontaires. Deux titulaires du Cafipemf ont indiqué que durant l'année scolaire 2021-2022, ils s'étaient montrés disponibles pour les formateurs novices. De manière informelle, ils avaient répondu à leurs nombreuses questions portant sur la conduite d'un entretien de visite-conseil auprès de PES et leur avaient présenté les outils élaborés (grille d'observation, canevas d'entretien, bulletin de visite ...) Pour autant, aucun formateur novice n'était parvenu à réussir cette épreuve du Cafipemf. Par ailleurs, la PEMF la plus chevronnée a évoqué les difficultés qu'elle-même avait rencontrées dans l'instauration d'un cadre éthique lors du suivi et de l'accompagnement de deux PES l'année précédente. Ces enseignants novices avaient été jusqu'à mettre en doute ses conseils, fait qui aujourd'hui lui donnait envie, dans le cadre de ce projet, de questionner sa conduite d'entretien. L'autre PEMF récemment certifiée a indiqué qu'à ce sujet, elle avait l'impression de « *marcher sur des œufs* » et qu'elle était désireuse de faire le point sur sa pratique tout en découvrant d'autres façons de faire. De leur côté, les trois candidats au Cafipemf ont perçu, au travers de leur participation à ce projet, l'occasion d'être accompagnés dans l'observation, la réalisation et l'analyse d'entretiens de visite-conseil et ainsi, optimiser leur chance de réussite à l'examen.

En conséquence, sans transiger avec les exigences scientifiques, le dispositif de formation a été adapté aux besoins des acteurs, en plaçant en son cœur la volonté d'assurer le succès de la transmission entre expérimentés et novices des stratégies d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique auprès d'un PES. De leur côté, les participants ont accepté de s'adapter aux particularités du dispositif de formation qui engageaient, entre autres, une « *déprivatisation* » (Talérien, 2018) de leurs pratiques. C'est ainsi qu'à l'interface entre besoins des acteurs et préoccupations de la chercheuse a pu émerger un objet de recherche-formation original et partagé.

Lors de cette réunion, un échéancier de formation a été coconstruit en tenant compte des prérogatives des PEMF, du calendrier des épreuves du Cafipemf ainsi que du protocole de suivi et d'accompagnement des PES. Enfin, deux espaces, un bureau et une salle de réunion, ont également été réservés dans les locaux de l'inspection afin d'assurer la sérénité et la confidentialité des échanges.

2. Les participants à l'étude

Les pairs formateurs, PF1, PF2, sont des formatrices de 30 et 51 ans avec 7 et 30 ans d'expérience professionnelle, titulaires du Cafipemf respectivement depuis 2021 et 2014, exerçant leur fonction au sein de la circonscription depuis leur certification.

Les trois pairs formés, PFé1, PFé2 et PFé3, sont des enseignants de 39, 41 et 44 ans avec 18, 19 et 20 ans d'ancienneté, candidats au Cafipemf depuis l'année scolaire 2021-2022. Tous

trois disposent d'une expérience dans la formation pour adultes et ont déjà conduit un entretien de conseil pédagogique auprès d'enseignants novices. PFé1 a été chargée de la formation d'enseignants en français au Qatar pendant 5 ans. PFé2 a été référent mathématiques de circonscription et a fait fonction de conseiller pédagogique pendant 2 ans. Enfin, PFé3 a été maître d'accueil temporaire et a reçu des étudiants en première année de master durant 2 ans.

Par ailleurs, tous les enseignants stagiaires de la circonscription ont été destinataires d'un mail émanant de la chercheuse leur expliquant à grands traits le projet de recherche-formation. Leurs réponses à ce message ont attesté de leur volonté de participer à cette entreprise. Après échanges entre leurs tuteurs PEMF respectifs et la chercheuse, 2 PES ont été retenus. PES1 et PES2 sont deux enseignants novices en stagiairisation depuis respectivement l'année dernière et cette année.

Chapitre 2

Le recueil des données

Trois types de données ont été recueillies au cours du dispositif de formation envisagé.

Dans un premier temps, ce chapitre détaille les modalités de recueil des données d'enregistrement de pratique.

La description des dispositifs utilisés afin de recueillir les données d'autoconfrontation des acteurs à leur pratique (EAC) et à la pratique d'un pair (ACC) fait l'objet d'une seconde partie. Enfin, dans une troisième partie, les modalités de recueil des données de l'allo-confrontation collective du groupe de formateurs novices aux traces d'activité de leurs pairs sont détaillées.

1. Les données d'enregistrement de pratique

L'enregistrement audio-vidéo de la pratique des pairs formateurs a été effectué par la chercheuse au moyen d'une caméra full HD JVC Everio GZ-R445BE. Cette caméra était positionnée sur un trépied à deux mètres de l'espace de formation et à 45° par rapport aux acteurs réunis autour d'une table. L'adoption d'un plan serré a permis de saisir les interactions entre les interlocuteurs, le détail des actions effectuées mais également de capter les réactions corporelles (mimiques, variations du tonus musculaire, changements de postures) des PEMF et des PES.

Afin d'augmenter la qualité de la prise de son, un enregistrement audio a été réalisé à partir d'un téléphone portable *iPhone 12* placé à proximité des acteurs. Un montage audio-vidéo a été élaboré *a posteriori* par synchronisation entre les images animées et la captation audio.

La Figure 3 montre un exemple de prise de vue et du montage effectués.

Durant toute la durée de l'enregistrement, la chercheuse s'est positionnée en dehors du champ de vision des acteurs et s'est abstenue d'interrompre le flux ordinaire de l'entretien, car « si le caméraman fait preuve de discrétion (Leblanc et al., 2012), la présence de la caméra n'a pas un effet substantiel sur ce qui se passe dans les salles de classe (Mitchell, Hobson, & Sornsen, 2008) » (Gaudin, 2015, p. 136).

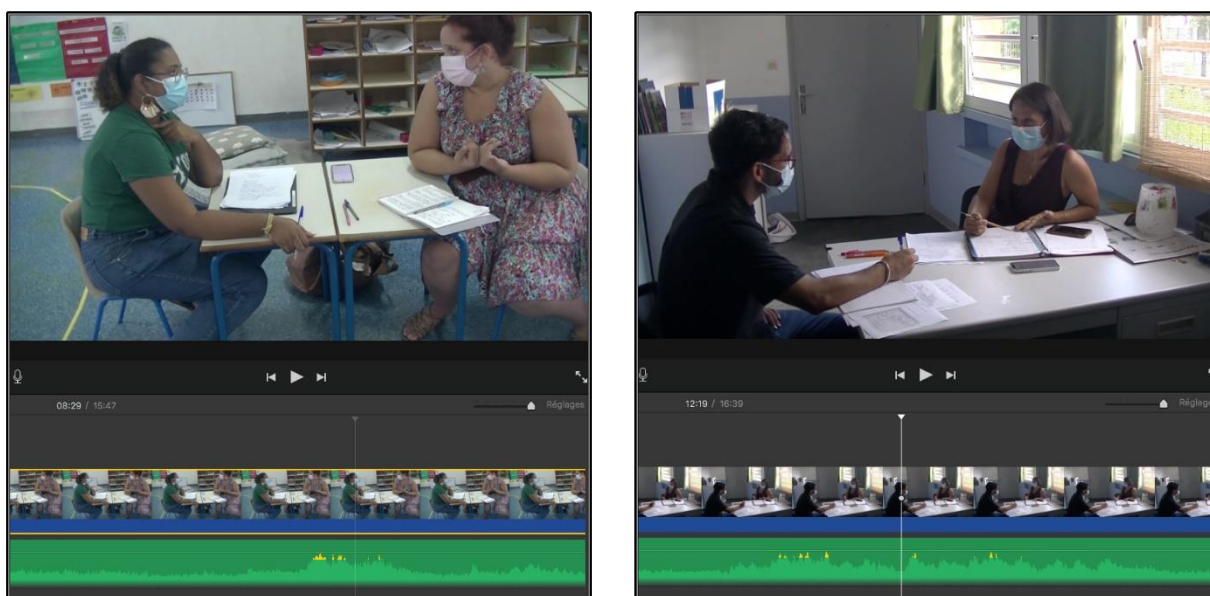


Figure 3 Prises de vue réalisées lors de la captation de la pratique de PF1 et PF2 et montage audio-vidéo élaboré par synchronisation entre les images animées et la bande-son.

Le Tableau 4 présente les données d'enregistrement des pratiques de PF1 et PF2.

	Dates des captations	Durées
Captation de la pratique de PF1	01/02/2022	3'42''
Captation de la pratique de PF2	10/02/2022	8'02''

Tableau 4 Données d'enregistrement de pratiques.

2. Les données d'autoconfrontation

2.1 Les modalités de recueil des données d'autoconfrontation

Deux types d'entretien ont été conduits successivement : deux autoconfrontations des acteurs à leur pratique respective (EAC) et une autoconfrontation croisée (ACC). L'originalité du dispositif tient à l'utilisation successive des deux cadres théoriques présentés plus tôt : les EAC ont été conduits suivant les postulats théoriques portés par le PRT anthropoculturel et l'ACC suivant les présupposés de la clinique de l'activité.

Chaque EAC a eu lieu respectivement 24 heures après la captation de la pratique. L'ACC, en raison des contraintes personnelles et professionnelles des participants, s'est déroulée respectivement, 17 jours après la captation de la pratique de PF1, première formatrice à avoir été autoconfrontée à sa pratique. Par conséquent, il a été nécessaire pour les protagonistes, dans

l'intervalle de temps résultant, d'effectuer entre un à deux visionnages intermédiaires maximum, pour éviter les « *effet[s] de saturation* » (Gaudin, 2015, p. 137). Les entretiens ont tous deux porté sur l'intégralité des enregistrements audio-vidéo correspondants.

Le Tableau 5 présente les données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation.

	Dates des captations	Durées
EAC de PF1 à sa pratique	02/02/2022	21'05''
EAC de PF2 à sa pratique	11/02/2022	29'42''
ACC	19/02/2022	1h19'08''

Tableau 5 Données d'enregistrement des autoconfrontations.

2.2 La méthode de recueil des données d'autoconfrontation à visée développementaliste

La méthodologie employée a respecté cinq étapes.

2.2.1 Poser le cadre éthique

La mise en œuvre d'un cadre éthique a tout d'abord été nécessaire afin de garantir la qualité des relations interpersonnelles et de s'assurer que les échanges restent d'ordre professionnel. En effet, comme l'indique Luc Ria dans la conférence de la chaire Unesco *Former les enseignants du XXI^e siècle*, les discussions doivent porter sur de l'activité qui est montrable, racontable, commentable et qui peut être compréhensible par un pair appartenant à la même communauté professionnelle (Ria, 2015). L'idée n'est pas d'exploiter les fragilités personnelles des formateurs mais plutôt de s'atteler à comprendre ce que les expérimentés mobilisent dans l'action comme éventuellement potentiel pour la formation des novices.

2.2.2 Entrer en matière

Dans un second temps, la chercheuse s'est attachée à expliquer aux formateurs les modalités de l'autoconfrontation simple. Il a notamment été précisé à l'interviewé qu'il pouvait arrêter la vidéo ou revenir en arrière quand il le souhaitait.

Extrait 1 (PF1 – EAC – Amorcer un entretien de conseil pédagogique)

Chercheuse : *PF1, je te remercie d'avoir accepté cet entretien. Je te propose que nous regardions ton activité, ton amorce d'entretien de conseil pédagogique que tu as conduit hier auprès d'un PES. Alors je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses puis on parlera sur ça. Surtout, tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'activité par exemple s'il y a un élément qui te semble important, que tu voudrais m'expliquer, tu n'hésites pas. Au besoin, les retours en arrière sont possibles.*

Sois rassurée, c'est un travail entre nous deux, qui restera à un niveau professionnel et qui ne sera pas diffusé sans ton accord. Si tu le souhaites, on peut arrêter à tout moment l'entretien,

on peut mettre la vidéo à la corbeille et je te donnerai la preuve qu'elle est bien supprimée. Je suis non évaluateur et je ne communiquerai pas cet échange à la hiérarchie ou aux collègues.

2.2.3 Se confronter à sa propre image

Sur sollicitation de la chercheuse, les maîtres formateurs ont ensuite visionné un court extrait d'une minute de captation de leur pratique sans la commenter. L'objectif de cette étape était que les acteurs se remettent dans la situation et qu'ils apprivoisent leur image.

2.2.4 Visionner les amorces d'entretien de conseil pédagogique de PF1 et de PF2

À cette étape, le but de la chercheuse était de pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles énoncées par les PEMF lors de l'entretien. Après retour en arrière de la vidéo, chaque acteur a visionné ses actions sur l'écran d'un ordinateur portable pendant qu'une caméra placée derrière la chercheuse et le pair formateur filmait en continu (voir la Figure 4).



Figure 4 Exemple d'enregistrement audiovisuel de l'autoconfrontation simple menée avec PF2.

2.2.5 Conduire l'entretien

L'entretien d'autoconfrontation a été conduit suivant la méthodologie développée par Bertone (2011). Le questionnement semi-structuré de la chercheuse visait à accéder (a) à l'étiquetage langagier des événements visionnés et (b) aux circonstances expérientielles montrées et/ou décrites en correspondance. Plus précisément, durant l'entretien la chercheuse amenait l'acteur à :

- identifier l'objet de son activité visionnée (par exemple : « *Et là, qu'est-ce que tu fais ?* ») ;
- porter un jugement sur son activité (par exemple : « *Que penses-tu de cette grimace ?* », « *Tu dis que tu as oublié de lui demander ses objectifs mais tu aurais souhaité le faire à quel moment ?* ») ;

- étayer le jugement par une question d'étayage (par exemple : « *En faisant quoi ?* », « *C'est-à-dire ?* ») ou par une controverse (par exemple : « *Je ne comprends pas bien, qu'est-ce qui te fait choisir une option plutôt qu'une autre ?* ») ;

- décrire les résultats obtenus ou attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu vises en faisant ça ?* », « *Mais pour quelles raisons les notes-tu au mot près ?* »).

Ces éléments ont permis de documenter la dimension épistémique de cette recherche concernant l'activité de conseil pédagogique des PEMF.

La mise en œuvre des EAC a précédé l'organisation d'une ACC dont les modalités sont décrites ci-après.

2.3 La méthode de recueil des données d'autoconfrontation croisée

La méthodologie employée a respecté trois étapes.

2.3.1 Poser le cadre éthique et entrer en matière

Comme lors du premier entretien, la chercheuse a d'abord rappelé aux acteurs les modalités de cette autoconfrontation. Il s'agissait notamment de poser le cadre éthique de cette confrontation et de replacer le métier au cœur des objets de controverse. Chaque formateur pouvait également arrêter la vidéo ou revenir en arrière quand il le souhaitait.

Extrait 2 (PF1 & PF2 – ACC – Amorcer un entretien de conseil pédagogique)

1. **Chercheuse** : *Tout d'abord, PF1 et PF2, encore une fois, merci d'être là et d'avoir accepté de faire cet entretien d'autoconfrontation croisée. Je vais cette fois vous proposer de regarder ensemble les séquences correspondant à l'amorce de vos entretiens de conseil pédagogique que vous avez réalisées la semaine dernière auprès de professeurs des écoles stagiaires actuellement en stage de responsabilité dans la circonscription. Le principe est simple nous allons visionner successivement la pratique de PF1 puis celle de PF2 et échanger autour de ce que vous aurez vu... autour de ce que vous aurez observé. L'idée ici, n'est pas de dire qui fait bien ou qui fait mal, il n'y a pas de vérité. En revanche, ce que je voudrais, c'est que vous puissiez discuter sur cette activité de conseil, sur ce qui vous interpelle. Pour ma part, je vous inviterai à discuter, à entrer en controverse. Est-ce que ça vous convient ?*
2. **PF1** : *D'accord [Acquiesce].*
3. **PF2** : *D'accord.*
4. **Chercheuse** : *Vous pouvez également arrêter la vidéo quand vous le souhaitez.*
5. **PF1** : *Si on veut arrêter, on appuie sur la barre espace [désignant le clavier] ?*
6. **Chercheuse** : *Oui, c'est bien ça.*
7. **Chercheuse** : *Alors, PF1, avant de démarrer le visionnage du début de ton entretien de conseil pédagogique, pourrais-tu fournir quelques éléments de contexte à PF2 s'il te plaît ?*

8.PF1 : *Alors c'était une séance d'EPS dans la salle de motricité. La PES est dans une école qui fait de la pédagogie Montessori. Elle a une classe de PS-MS-GS. Elle a utilisé la salle de motricité pour travailler diverses conduites motrices. [Mime avec les mains] Il y avait un trampoline, un atelier roulade, marcher sur une poutre, marcher sur des chaises... Il y avait plein d'ateliers disposés en cercle et les élèves tournaient comme ils voulaient.*

9.PF2 : *[Regarde PF1 avec concentration et acquiesce] D'accord.*

10.Chercheuse : *Merci, c'est parti pour le visionnage !*

2.3.2 Visionner l'amorce de l'entretien de conseil pédagogique

À cette étape, la chercheuse avait pour objectif de provoquer le dialogue, plus précisément une dispute professionnelle en s'appuyant sur les dissymétries de pratiques repérées par analyse comparative des systèmes de règles régissant les pratiques respectives de PF1 et PF2.

Aux côtés de la chercheuse, les acteurs visionnaient leurs actions sur l'écran 21 pouces d'un ordinateur fixe pendant qu'une caméra placée en face les filmait en continu (Figure 5).

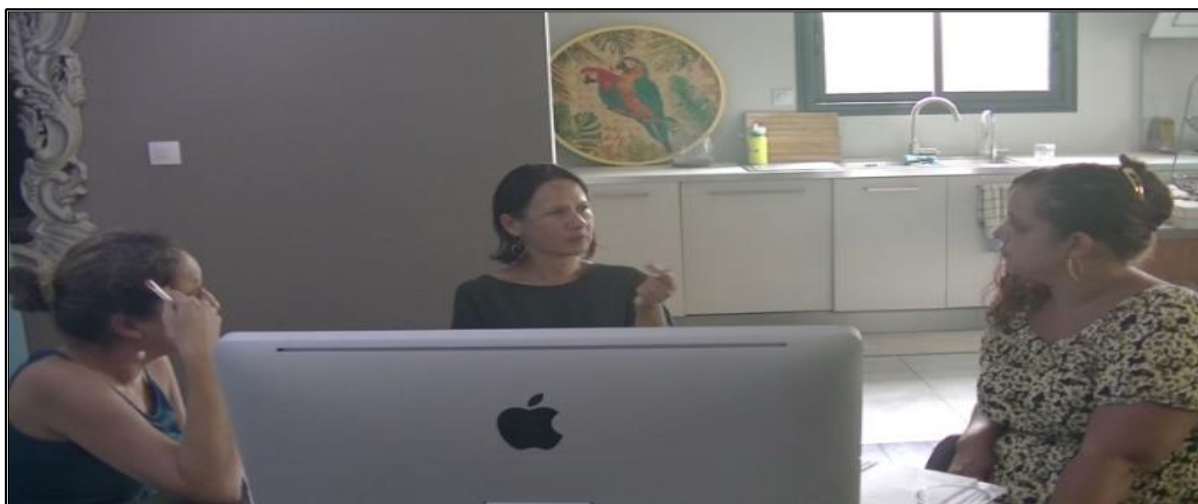


Figure 5 Exemple d'enregistrement audiovisuel de l'autoconfrontation croisée.

2.3.3 Conduire l'entretien

Une analyse comparative des règles suivies par les PEMF révélées après traitement des données des EAC, a permis de mettre en exergue des dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs au sein des maillons intermédiaires composant la vision synoptique des acteurs. C'est en analysant ces écarts que la chercheuse a pu préparer la co-analyse de leur activité dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation croisée en anticipant des zones potentielles de disputes professionnelles pouvant être à l'origine de controverses fécondes pour les acteurs. Ainsi, le dialogue sur leurs activités serait en mesure de favoriser une intercompréhension de leurs raisons d'agir et à une mise en débat des normes qui régissent leur activité de conseil. Par exemple :

- au sein du maillon intermédiaire « Instaurer le cadre de l'entretien » : ne pas instaurer le cadre (PF1) versus instaurer le cadre (PF2) ;

- au sein du maillon intermédiaire « Susciter la parole du PES » : maîtriser la parole du PES (PF1) versus susciter la parole libre du PES (PF2) ;

- au sein du maillon intermédiaire « Evaluer le PES » : évaluer l'atteinte des objectifs de séance par le PES (PF1) versus évaluer les capacités d'autoanalyse du PES (PF2).

Au travers d'un questionnement semi-structuré, la chercheuse s'est alors employée à accompagner les participants dans le visionnage des vidéos en (a) suscitant le dialogue entre formateurs sur leurs dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles et (b) favorisant la controverse professionnelle par ses relances. Plus précisément, la chercheuse a conduit l'entretien en s'attachant à :

- faire émerger des controverses professionnelles portant sur les dissymétries grammaticales de pratiques entre les deux PEMF (par exemple : « *Donc, toi, le contrat de confiance, si je comprends bien, tu l'établis en dehors de l'entretien de conseil ?* ») ;

- faire discuter le style de chacun des formateurs (par exemple : « *Et toi PF2, tu procèdes de la même manière ?* », « *PF1, tu aurais fait le même choix ?* ») ;

- laisser le temps nécessaire à l'expression du dialogue intérieur (par exemple : « *À quoi tu penses ... ?* », « *Je te vois pincer les lèvres PF1.* »).

Ce guide d'entretien, volontairement succinct, visait à favoriser l'émergence de conflits interpsychiques qui, dans les conditions favorables de l'entretien, pouvaient être rapatriés par l'acteur et être à l'origine de conflits intrapsychiques. Ce faisant, les PEMF pourraient alors se livrer à un dialogue interne avec le sub-destinataire ou recourir éventuellement au destinataire de secours soutenant ainsi une réélaboration psychique qui ouvrirait la voie à l'identification de nouvelles variantes de règles à l'origine de la revitalisation du genre professionnel et de l'élargissement du pouvoir d'agir des formateurs.

Ces éléments ont permis de documenter la dimension transformative de cette recherche concernant l'activité de conseil pédagogique des PEMF.

3. Les données d'enregistrement de l'allo-confrontation collective

La méthodologie employée a respecté trois étapes.

3.1 Les modalités de recueil des données

L'allo-confrontation collective a été réalisée le 2/03/2022 à partir d'un montage correspondant à l'adjonction des captations des pratiques de PF1 et de PF2.

3.2 Les méthodes de recueil des données

La méthodologie employée a respecté trois étapes.

3.2.1 Poser le cadre éthique et entrer en matière

Comme lors des entretiens précédents, la chercheuse a d'abord rappelé aux acteurs les modalités de cette allo-confrontation en matière de cadre éthique afin de garantir la qualité des échanges et de s'assurer qu'ils restent d'ordre professionnel. Chaque formateur pouvait également arrêter la vidéo ou revenir en arrière quand il le souhaitait.

3.2.2 Visionner les amorces des entretiens de conseil pédagogique de PF1 et PF2

Le choix a été fait par les formatrices certifiées, en accord avec la chercheuse, de démarrer par le visionnage de l'activité de PF2 afin que PF1, moins expérimenté ait le temps de s'acclimater aux circonstances de l'exercice. Le groupe de formateurs visionnait ces séquences vidéoprojetées sur un tableau numérique puis échangeait au sujet des actions observées. Les échanges entre formateurs ont été filmés en continu pendant 47 minutes et 09 secondes au moyen d'une caméra full HD JVC Everio GZ-R445BE. La caméra était placée à un mètre de l'espace de travail en face des interlocuteurs.

Comme précédemment, la qualité sonore de la captation a été optimisée par synchronisation avec un enregistrement audio effectué à partir d'un téléphone portable placé à proximité des acteurs. La Figure 6 montre un exemple de prise de vue et du montage effectué.



Figure 6 Prise de vue réalisée lors de la captation de l'allo-confrontation collective et montage audio-vidéo élaboré par synchronisation entre les images animées et la bande-son.

3.2.3 Conduire l'entretien

À cette étape, la chercheuse avait pour objectif de permettre aux PEMF novices d'énoncer les règles suivies par leurs collègues en s'employant à conduire l'entretien de la même manière que lors de l'EAC. Quand une incompréhension ou un malentendu survenait, la chercheuse donnait la parole aux formatrices certifiées afin qu'elles puissent s'attacher à les lever. Ces éléments ont permis de documenter la dimension transformative de cette recherche.

Le chapitre suivant décrira la méthodologie retenue pour l'analyse des données recueillies.

Chapitre 3

Le cadre d'analyse des données

L'objet de ce chapitre est de présenter les procédures de traitement des données adoptées.

Dans un premier temps, les étapes d'analyse des données d'autoconfrontation simple sont précisées.

Dans un second temps, les étapes d'analyse des données d'autoconfrontation croisée sont décrites.

Dans un troisième temps, le devenir des données d'enregistrement d'allo-confrontation collective est détaillé.

1. Le traitement des données issues de l'entretien d'autoconfrontation à visée développementaliste

Dans la perspective d'identifier les règles suivies par les formateurs, les données d'enregistrement de la pratique ont été associées de façon synchrone aux données d'autoconfrontation. Les données recueillies ont ensuite été traitées suivant cinq étapes selon la procédure développée par Talérien (2018).

1.1 Étape 1 : la retranscription *verbatim* des données

L'intégralité des données issues de l'entretien d'autoconfrontation ont été retranscrites *verbatim*. La retranscription a été effectuée à l'aide du logiciel *Amberscript* puis finalisée manuellement. Ces données ont été ensuite associées aux données d'enregistrement ainsi qu'aux notes d'observation. Le Tableau 6 montre un exemple de cette association.

1.2 Étape 2 : le découpage des données d'autoconfrontation en unités d'interaction

Après la retranscription *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation ainsi que leur association aux données d'enregistrement de la pratique et aux notes d'observation, le corpus a été découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir des objets des

significations attribués par le formateur aux actions visionnées lors de l'entretien d'autoconfrontation. Une nouvelle unité d'interaction était créée à chaque fois que l'interaction s'achevait et que l'acteur ou la chercheuse reprenait la lecture de la vidéo visionnée. Le Tableau 6 montre également un exemple de découpage de l'unité d'interaction.

1.3 Étape 3 : l'identification de l'étayage de la signification

L'étayage attribué par l'acteur aux objets de signification a été identifié pour chaque unité d'interaction. Il a également été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer à la chercheuse comment signifier les actions à sa manière.

1.4 Étape 4 : la formalisation des règles

Pour chaque unité d'interaction, la règle énoncée par l'acteur pour signifier son expérience et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur ; (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Chaque règle a été formalisée ainsi : [« Objet de la signification » vaut pour « ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »]. Afin de respecter scrupuleusement le langage ordinaire des interviewés, chaque règle a été étiquetée à partir du vocabulaire des acteurs.

Le Tableau 6 présente un exemple du traitement effectué à partir des données issues de l'entretien d'autoconfrontation de PF2 à sa pratique.

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « On a lu les textes. Et après la lecture, je leur ai montré deux cartes qu'on n'a pas très très bien vues. Moi ce que je voulais au départ c'est qu'ils repèrent le petit territoire et qu'ils constatent qu'il s'était agrandi. »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF2) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (12'44'') : <i>Et là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je note, je note des choses. Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle. Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère, etc. Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien. Là, il disait que les élèves n'étaient pas en capacité de lire la carte, etc. Donc, je note « Pourquoi ? » pour lui</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 6</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère. »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien », « pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas</i></p>

<p><i>poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Un genre de pense-bête ?</i></p> <p>PF2 : <i>Voilà exactement.</i></p>	<p><i>très lisible. »</i></p> <p>Formalisation de la règle n° 10 : [« <i>Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien</i> », « <i>pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible.</i> »]</p>
---	---

Tableau 6 Exemple de traitement des données issues de l'entretien d'autoconfrontation.

1.5 Étape 5 : l'enquête grammaticale synchronique

L'analyse a consisté à mener une enquête grammaticale synchronique.

L'enquête grammaticale synchronique a été effectuée à partir de l'autoconfrontation de chaque pair formateur à sa propre pratique spécifique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique ». La procédure d'analyse a été la suivante : (1) l'ensemble des règles énoncées par le pair formateur afin de rendre compte de son activité a été présenté de façon chronologique ; (2) la signification spécifique attribuée par l'acteur à chacune de ces règles a été identifiée ; (3) ces significations ont été regroupées par air de famille en fonction de leurs similitudes sémantiques ; (4) les similitudes sémantiques ont été exprimées par des maillons intermédiaires (termes hypothétiques orientant l'attention vers la ressemblance, la connexion des faits) ; (5) l'ensemble des règles énoncées par l'acteur ont pu être regroupées en fonction de ces maillons intermédiaires fondant ainsi des systèmes de règles et (6) une modélisation de la pratique spécifique du pair formateur sous la forme d'une vision simplifiée de systèmes de règles a pu enfin être proposée. À titre d'illustration de cette méthode, le Tableau 7 présente le détail des regroupements de règles par le maillon intermédiaire « Instaurer le cadre de l'entretien » issues de l'analyse de l'EAC de PF2. Ce regroupement concerne les règles numérotées R1, R2 et R4.

Ces éléments ont permis de documenter la dimension épistémique de cette recherche concernant l'activité de conseil pédagogique des PEMF respectivement expérimenté et néotitulaire.

N° des règles	Les règles	Objets de signification	Maillons intermédiaires
R4	[« <i>de la classe à la salle d'entretien, je lui parle</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui ai dit par exemple : "Alors, ça va, pas trop stressé ?"</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles</i> », « <i>de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir.</i> »]	« <i>de la classe à la salle d'entretien, je lui parle</i> »	Instaurer le cadre de l'entretien
R1	[« <i>j'instaure le cadre de l'entretien</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui explique comment va se dérouler l'entretien</i> », « <i>Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer</i> », « <i>J'essaie d'être précise</i> », « <i>je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait</i> », « <i>je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien</i> », « <i>quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses</i> », « <i>éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance</i> », « <i>je fixe le contrat entre lui et moi donc, je dois m'y tenir</i> », « <i>Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus.</i> »]	« <i>j'instaure le cadre de l'entretien</i> »	
R2	[« <i>je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je lui demande si ça lui convient. Il me répond</i> », « <i>J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder</i> », « <i>Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour instaurer un climat de confiance</i> », « <i>Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.</i> »]	« <i>je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire</i> »	

Tableau 7 Regroupement des règles de PF2 par le maillon intermédiaire
« Instaurer le cadre de l'entretien ».

2. Le traitement des données issues des autoconfrontations croisées

Cette analyse a principalement visé à suivre et traduire les traces de développement de PF1 et PF2 induites par l'activité d'autoconfrontation croisée à partir des traces audiovisuelles de leur activité de formation. Les données recueillies ont été traitées selon une méthodologie en cinq étapes successives s'appuyant sur la procédure d'analyse des mouvements d'objets et d'adresse du discours développée par Voisin-Girard (2020).

2.1 Étape 1 : la retranscription *verbatim* des données

L'intégralité des données issues de l'entretien d'autoconfrontation croisée a été retranscrite sous forme de *verbatim*. La retranscription a été effectuée manuellement pour une meilleure prise en compte des caractéristiques du langage oral qui met en jeu un nombre important de

facteurs non linguistiques (Bidaud & Megherbi, 2005). En effet, ces facteurs non linguistiques comme les mimiques, le regard, les postures ainsi que les indices prosodiques⁸, sont des éléments qui jouent un rôle central sur l'espace des interlocuteurs. Ces données ont été ensuite associées aux données d'enregistrement ainsi qu'aux notes d'observation. Le Tableau 8 montre un exemple de cette association.

2.2 Étape 2 : le découpage des données d'autoconfrontation en tours de parole

Après la retranscription *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation croisée ainsi que leur association aux données d'enregistrement de la pratique et aux notes d'observation, le corpus a été découpé en tours de parole. Ces derniers ont été numérotés afin de faciliter la compréhension des dynamiques et des enchaînements conversationnels au travers desquels se développe la pensée. Le Tableau 8 montre un exemple du découpage effectué.

2.3 Étape 3 : l'identification de l'étayage de la signification et la formalisation des règles

À partir de cette retranscription découpée en tours de parole numérotés, l'étayage attribué par chaque acteur aux objets de signification a été identifié. Il a également été associé à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer à la chercheuse comment signifier les actions à sa manière. Ainsi, la règle énoncée par chaque acteur pour signifier son expérience et en juger a été formalisée en adoptant la même convention que précédemment explicitée. Le Tableau 8 présente un exemple du traitement effectué.

2.4 Étape 4 : la catégorisation des extraits par maillon intermédiaire

Les règles ainsi formalisées ont permis de délimiter des extraits de dialogue lesquels ont été catégorisés suivant les maillons intermédiaires précédemment mis en exergue lors du traitement des données de l'EAC. Le Tableau 8 présente un exemple de catégorisation réalisée.

2.5 Étape 5 : l'analyse des mouvements d'objets et d'adresses du discours suivant la méthodologie décrite par Voisin-Girard (2020)

Dans le cadre du dispositif technologique en cascade envisagé dans cette étude, les résultats de l'ACC devaient servir de matériau pour la formation initiale des PEMF novices.

⁸ « La prosodie peut être considérée comme une sorte de canal de communication parallèle au message verbal. Elle remplit plusieurs fonctions. Par exemple, au niveau sémantique, elle permet de différencier les formes assertive, interrogative, ou encore l'expression des émotions, la tristesse etc. Ces indices, spécifiques de l'oral, sont précieux parce qu'ils guident l'interprétation d'un discours et leur rôle est mis en évidence dès le plus jeune âge, en particulier dans l'acquisition du langage. » (Bidaud & Megherbi, 2005, p. 21).

Aussi, la chercheuse s'est attachée à ne pas mettre œuvre une approche « expert-novice », « *souvent muette sur les processus de constitution de l'expertise (Leblanc, 2009)* » (Gaudin et al., 2015., p. 138). Aussi, dans l'idée de « *donner à voir aux novices les pratiques "typiques" de leurs pairs plus proches de leurs préoccupations et par la même source de davantage de professionnalisation (Flandin & Ria, 2014 ; Leblanc & Sève, 2012 ; Ria & Leblanc, 2012)* » (Gaudin et al., 2015., p. 138), la chercheuse a choisi de s'intéresser particulièrement aux règles fondant les maillons qui apparaissaient dans la vision synoptique de la pratique de la PEMF néotitulaire (supposément plus proche de la pratique des formateurs novices). Parmi ces maillons, ceux offrant à voir le plus de dissymétries de pratique entre PF1 et PF2 ont été sélectionnés comme potentiel d'apprentissage pour les novices.

Par conséquent, les résultats présentés sont indexés aux 3 maillons intermédiaires sélectionnés : « Instaurer le cadre de l'entretien », « Susciter la parole du PES » et « Évaluer le PES ». Chacun des extraits des différents maillons a ensuite fait l'objet d'une analyse approfondie. Celle-ci s'est appuyée sur les recommandations de Clot qui propose de privilégier « *une approche développementale focalisée sur la réorganisation fonctionnelle de la pensée au travers de l'interaction et du dialogue (Clot & Faïta, 2000)* » (Clot, 2008, p. 237). Pour chacun d'eux, ont été mises en évidence :

- les règles n'ayant pas nourri de controverses confirmant ainsi le genre comme ressource pour agir ;
- les règles ayant alimenté des controverses et ayant abouti à la validation de nouvelles variantes.

Une analyse du discours portant sur la migration d'objets et d'adresses suivant la méthodologie développée par Voisin-Girard (2020) permettra d'attester l'élargissement du pouvoir d'agir des acteurs. Les indices retenus sont « *(l'emploi des pronoms personnels, les modalisateurs logiques : verbes semi-auxiliaires tels que « devoir », « pouvoir », « falloir », « vouloir », les adverbes, adjectifs...), et [les] indices non verbaux ou para-verbaux (intonations, silences, phatèmes, hésitations...) témoins de l'intention discursive, d'actions non réalisées, d'actions empêchées ou contrariées.* » (Voisin-Girard, 2020, p. 138). Ces indices apparaissent en gras dans le Tableau 8 en suivant.

Ces éléments ont permis de documenter la dimension transformative de cette recherche ayant trait à la revitalisation du genre professionnel.

Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire « Instaurer le cadre de l'entretien »	
Extrait de l'autoconfrontation croisée entre PF1 et PF2 en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1	
Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.	
<p>25. Chercheuse : <i>Et elle parlait du stress du stagiaire, en début de séance. Tu le ressens ?</i></p> <p>26. PF1 : <i>En début d'entretien ? [Cherche dans ses souvenirs] Euh, oui, il y a toujours un petit stress. Mais on a réussi à installer une relation de confiance... Je leur explique ça assez souvent... [Appuie son propos avec les mains] que je suis là pour les aider, il n'y a pas de... Et je sens qu'ils se sentent quand même assez libres de dire... Ils sont plus stressés par la fiche, par le bulletin que je vais rédiger [Touche ses cheveux]. Mais dans l'échange j'ai la sensation [Se touche la poitrine] qu'ils sont assez confiants quand même. Et j'essaie de dédramatiser les choses.</i></p> <p>27. Chercheuse : <i>Donc, toi, le contrat de confiance, si je comprends bien, tu l'établis en dehors de l'entretien de conseil ?</i></p> <p>28. PF1 : <i>Parfois en dedans, ça dépend. Là [Désigne la vidéo], pour le coup, on n'en a pas parlé. Mais souvent, euh...</i></p> <p>29. Chercheuse : <i>Là, tu n'en as pas parlé. Pour quelles raisons ?</i></p> <p>30. PF2 : <i>[Pose sa main sur sa bouche].</i></p> <p>31. PF1 : <i>Bah, c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement. Donc elle sait comment ça se passe. On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites. Du coup, elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux [Mime des gestes d'ouverture avec la main]. Donc, il me semble [Hausse les épaules] qu'elle était assez confiante...</i></p> <p>32. Chercheuse : <i>Tu n'as pas senti la nécessité de le faire dans ce cas précis ?</i></p> <p>33. PF1 : <i>De lui rappeler le contrat ? Non !</i></p> <p>34. PF2 : <i>[Relève la tête et se désigne du doigt] Alors, moi, souvent, le fait de leur laisser le libre choix, ils racontent mais ils me disent aussi, selon eux, ce qu'ils pensent, ce qui a bien fonctionné ou pas. [Regarde PF1 dans les yeux] Et ça me permet de savoir si on est sur la même vision. Parce que parfois ils ont vraiment l'impression d'avoir tout raté alors qu'au final... Au final on arrive aux objectifs visés [Sourire]. Mais c'est vrai que ça prend un peu plus de temps. [Rires].</i></p>	<p><u>Extrait n°1</u></p> <p style="text-align: center;"><i>1^{er} Traitement</i></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u></p> <p>« <i>(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u></p> <p>« <i>Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider</i> », « <i>c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement</i> », « <i>On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites.</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u></p> <p>« <i>on a réussi à installer une relation de confiance...</i> », « <i>elle sait comment ça se passe</i> », « <i>elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux</i> », « <i>il me semble qu'elle était assez confiante...</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 1 :</u></p> <p>[« <i>(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider</i> », « <i>c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement</i> », « <i>On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites.</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>on a réussi à installer une relation de confiance...</i> », « <i>elle sait comment ça se passe</i> », « <i>elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux</i> », « <i>il me semble qu'elle était assez confiante...</i> »]</p> <p style="text-align: center;"><i>2^{ème} Traitement</i></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet</p>

<p>35.PF1 : <i>[Joint les mains] Tu verras dans la vidéo que c'est ce qui nous arrive à un moment donné. Je ne spoiler pas [Rire]. Mais oui, c'est vrai qu'il y a des moments où on ne met pas le focus sur les mêmes choses. On n'a pas les mêmes préoccupations que le stagiaire. Et j'ai d'ailleurs eu une stagiaire, hier, qui a proposé un travail sur le numérique. Et ça a pris un peu de temps. Et elle, elle avait l'air catastrophée alors que c'est pas grave, ça arrive. Ce sont des aléas. Et voilà, on voit qu'ils n'ont pas du tout les mêmes préoccupations.</i></p>	<p>et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
---	--

Tableau 8 Exemple de traitement des données issues de l'autoconfrontation croisée.

3. Le traitement des données de l'allo-confrontation collective

Les données de l'allo-confrontation collective ont subi un traitement similaire au traitement des données issues de l'autoconfrontation croisée. Pour autant, l'objet de recherche n'était pas le même. En effet, il a consisté à mettre en œuvre une enquête s'apparentant à une enquête grammaticale diachronique relativement aux 3 maillons intermédiaires sélectionnés par la chercheuse. Il s'est agi de retracer l'historicité de ces systèmes de règles depuis leur énonciation par le pair formateur jusqu'à leur identification par les formateurs novices. À titre d'exemple au cours du dispositif de recherche-formation, les règles fondant le maillon intermédiaire « Susciter l'expression du PES » ont d'abord été énoncées par les formatrices certifiées, ensuite elles se sont développées par la validation de nouvelles variantes acceptables lors de l'autoconfrontation croisée engageant PF1 et PF2, puis elles ont été énoncées par les novices. L'enquête a donc consisté en un examen des données visant à « raconter l'histoire des règles » (Talérien, 2018, p. 96) des 3 maillons intermédiaires. Par l'artifice du cadre dialogique, les mouvements d'adressage qui se réalisent dans les interactions et qui témoignent de la construction d'une entité collective seront également relevés. Ces éléments ont également permis de documenter la dimension transformative de cette recherche ayant trait à l'appropriation du genre professionnel par les formateurs novices.

En somme, il est soutenu ici que ces modalités de traitement des données permettront d'éprouver les hypothèses formulées. Dans cette perspective, la partie suivante s'attachera à rendre compte des résultats de cette étude dans une visée épistémique, pour accéder aux systèmes de règles régissant la pratique respective du PEMF néotitulaire et du PEMF expérimenté dans leur activité d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique (1) ; dans une visée transformative, pour mettre en exergue la validation par les experts de nouvelles variantes acceptables traduisant l'élargissement de leur pouvoir d'agir (2) et l'appropriation des règles définissant le genre professionnel par les novices (3).

PARTIE 4

LES RÉSULTATS

Cette partie décrit les résultats obtenus. Elle comprend 3 chapitres correspondant aux étapes constitutives du dispositif de formation présenté en amont.

Le chapitre 1 expose les résultats obtenus lors de la première étape. La vision synoptique de l'ensemble des règles énoncées par les deux pairs formateurs est modélisée. Elle fait suite à l'analyse synchronique du discours de chaque pair formateur certifié lors de l'EAC portant sur sa pratique spécifique. L'analyse comparative des deux visions synoptiques a permis la mise en évidence des dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs.

Le chapitre 2 décrit les résultats issus de la deuxième étape. Au sein de trois maillons intermédiaires présentant des dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs, par l'artifice de l'institutionnalisation d'un cadre dialogique par la chercheuse lors de l'ACC, les règles énoncées par la néotitulaire et l'expérimentée sont discutées. Suite à une analyse du dialogue permettant de suivre à la trace les mouvements d'objets et d'adresses, de nouvelles règles ou variantes acceptables ont été identifiées attestant de la revitalisation du genre professionnel et ce faisant du développement du pouvoir d'agir des acteurs.

Le chapitre 3 relate les résultats issus de la troisième étape. Lors de l'ACCO, les règles suivies par les certifiés, identifiées par les novices par l'artifice du cadre dialogique sont relevées. Elles attestent de l'appropriation du genre professionnel par les novices qui peuvent désormais le considérer comme une ressource collective leur permettant de situer leur activité individuelle.

Chapitre 1

La vision synoptique de la pratique de PF1 et de PF2 et l'identification des dissymétries de pratiques professionnelles

Dans le cadre ce chapitre, sont ici détaillés les résultats obtenus par la mise en œuvre de la première étape du dispositif de formation décrit précédemment. Cette étape a concerné deux PEMF certifiés du pôle formateur, une formatrice néotitulaire (PF1) et une formatrice expérimentée (PF2). Chaque pair formateur a ainsi été filmé durant son activité de conseil pédagogique auprès d'un PES puis a vécu un entretien d'autoconfrontation avec la chercheuse sur leur pratique spécifique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique ». Les résultats scientifiques obtenus sont de nature épistémique. Ils ont permis, à travers une analyse synchronique, d'aboutir à la modélisation des systèmes de règles régissant la pratique spécifique de chaque acteur sous la forme d'une vision synoptique. L'analyse comparative des deux visions synoptiques a permis la mise en évidence de dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs.

1. La vision synoptique de la pratique de PF1 et de PF2

1.1 La présentation chronologique des règles régissant la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1 et PF2

Le *verbatim* des EAC sur la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de chaque formatrice a été analysé dans son intégralité à partir de la méthode de traitement des données présentée en amont. Les unités d'interaction ont été délimitées et les règles ont pu être formalisées. Les Tableaux 9 et 10 présentent chronologiquement les unités d'interaction ainsi que la formalisation des règles énoncées respectivement par PF1 et PF2.

Unités d'interaction	N° de règle	Formalisation des règles
1	1	[« <i>Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs</i> », « <i>En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail</i> », « <i>savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints.</i> »]
	2	[« <i>je consulte mes notes</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien</i> », « <i>Parfois, on parle, on parle et on perd le fil</i> », « <i>j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle</i> », « <i>je préfère les avoir sous les yeux</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier les points importants</i> », « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action</i> », « <i>être sûre de ne rien oublier.</i> »]
2	3	[« <i>je veux vraiment la ramener au réel</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je fais référence spécifiquement aux objectifs</i> », « <i>j'essaie de m'attacher au factuel. Donc de rattacher mes questions vraiment à la séance, aux objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus</i> », « <i>que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer</i> », « <i>savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail.</i> », « <i>pour (que la stagiaire soit) capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin</i> »]
	4	[« <i>je veux, au départ, avoir une vision globale</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses</i> », « <i>j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique</i> », « <i>j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle</i> », « <i>je préfère les avoir sous les yeux</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème</i> », « <i>pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle</i> », « <i>ça la fait parler</i> », « <i>ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes que les siens</i> », « <i>ça aide pas mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe.</i> »]
	5	[« <i>Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire</i> »]

	6	[« <i>J'écoute activement</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'écoute</i> », « <i>Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi</i> », « <i>j'essaie surtout de ne pas parler</i> », « <i>J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin</i> », « <i>Elle a peut-être besoin de vider son sac</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>rassure[r] la stagiaire</i> », « <i>montre[r] qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir</i> », « <i>lui laisse[r] cet espace de parole</i> », « <i>elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints</i> », « <i>valoriser sa parole</i> », « <i>lui montrer que ça m'intéresse</i> », « <i>lui montre[r] que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi.</i> »]
3	7	« <i>Je lui demande des précisions</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.</i> »]
4	8	[« <i>j'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien</i> » vaut pour les circonstances où « <i>J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que j'avais classées par axe de travail</i> », « <i>je mets ce qu'elle dit au bon endroit</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>m'aide[r] moi</i> », « <i>organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail.</i> »]
	9	[« <i>j'écris : « Lecture des objectifs</i> » » vaut pour les circonstances où « <i>Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus</i> », « <i>j'ai été prise par le feu de l'action...</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de revenir sur ces objectifs-là</i> », « <i>j'ai oublié</i> », « <i>j'y ai pensé après coup.</i> »]
	10	[« <i>je ne lui annonce pas mon plan</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont</i> », « <i>Je ne l'annonce pas à la stagiaire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>« Le plan, c'est pour moi</i> », « <i>Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières.</i> », « <i>on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire</i> »]
5	11	[« <i>J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées.</i> », « <i>je me rends compte qu'elle ne dit pas concrètement : "J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif."</i> », « <i>je trouve qu'elle est davantage dans la description</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que...</i> », « <i>je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps.</i> »]

Tableau 9 Présentation chronologique des règles régissant la pratique
« Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1.

Unités d'interaction	N° de règle	Formalisation des règles
1	1	[« <i>j'instaure le cadre de l'entretien</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui explique comment va se dérouler l'entretien</i> », « <i>Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer</i> », « <i>J'essaie d'être précise</i> », « <i>je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait</i> », « <i>je lui précise à chaque fois</i> »]

		<i>comment va se dérouler l'entretien », « quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi » ce qui obtient comme résultats « qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses », « éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance », « je fixe le contrat entre lui et moi donc, je dois m'y tenir », « Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus. »]</i>
	2	<i>[« je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire » vaut pour les circonstances où « je lui demande si ça lui convient. Il me répond », « J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. » ce qui obtient comme résultats « pour instaurer un climat de confiance », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. »]</i>
2	3	<i>[« je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite » vaut pour les circonstances où « “Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés.” ou alors, je laisse le libre choix : “Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles” », « si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant [...] Il me dit : “Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus.” Je dis : “Bon, allez ! Tu veux me parler ... Comment ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y !” » ce qui obtient comme résultats « ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas », « J'écoute et je prends des notes pour rebondir après »]</i>
	4	<i>[« de la classe à la salle d'entretien, je lui parle » vaut pour les circonstances où « Je lui ai dit par exemple : “Alors, ça va, pas trop stressé ?” » ce qui obtient comme résultats « de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles », « de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir. »]</i>
3	5	<i>[« J'écoute attentivement ce que le PES me dit » vaut pour les circonstances où « Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance », « j'acquiesce », « je hoche la tête », « ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait » ce qui obtient comme résultats « lui montre[r] qu'il va dans la bonne direction », « lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave », « le rassurer. »]</i>
4	6	<i>[« Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence » vaut pour les circonstances où « j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge » ce qui obtient comme résultats « Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression », « je m'assure bien qu'on est au clair avec ça »]</i>
	7	<i>[« je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler » vaut pour les circonstances où « Je me dis que son intervention est plutôt longue » ce qui obtient comme résultats « ça a permis de faire ressortir des choses », « je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note. »]</i>
5	8	<i>[« Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque » vaut pour les circonstances où « je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après » ce qui obtient comme résultats « je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après. »]</i>
	9	<i>[« Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation » vaut pour les circonstances où « pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et</i>

		<i>à mesure que le PES analyse sa séance », « j'ai tendance à écrire beaucoup » ce qui obtient comme résultats « C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien mais aussi à rédiger le bulletin de visite après. »]</i>
6	10	<i>[« Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle » vaut pour les circonstances où « Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère » ce qui obtient comme résultats « Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien », « pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible. »]</i>
7	11	<i>[« Je nuance les propos du PES » vaut pour les circonstances où « je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après » ce qui obtient comme résultats « je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après. »]</i>
	12	<i>[« J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse » vaut pour les circonstances où « Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi », « je lui explique qu'on reviendra dessus mais ensuite », « Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ? » ce qui obtient comme résultats « Il ne comprend pas. Il continue de parler... », « je le laisse continuer un petit peu. »]</i>
8	13	<i>[« Je valorise le PES » vaut pour les circonstances où « Je réagis à ce que le PES me dit », « Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien mais je me demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là », « Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes » ce qui obtient comme résultats « pour l'encourager », « qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action », « être capable d'analyser ses séances tout seul », « Pour pouvoir s'adapter, remédier. », « pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager. »]</i>
	14	<i>[« je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose » vaut pour les circonstances où « je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation », « je me le remets en lumière », « je le note pour lui-même » ce qui obtient comme résultats « recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à repérer dans sa séance », « pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance. », « ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi. »]</i>
9	15	<i>[« J'interromps le PES. Je résume ces propos » vaut pour les circonstances où « Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : “OK, pour toi, la question 3 était difficile” », « Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui », « Je me dis : “Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour” » ce qui obtient comme résultats « qu'il comprenne, qu'il voie que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnaire », « Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi. »]</i>
10	16	<i>[« J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse » vaut pour les circonstances où « Je lui dis : “Ton dernier exercice” », « En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing », « J'ai posé mon stylo, déjà » ce qui obtient comme résultats « pour qu'il aille plus vite », « il continue à développer »]</i>
11	17	<i>[« je lui demande si globalement, il est satisfait » vaut pour les circonstances où « Je me dis intérieurement : “C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose !” », « je recommence à prendre des notes du coup » ce qui obtient comme résultats « Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure », « il croit que je suis intéressée », « il continue à parler. »]</i>

	18	[« <i>je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire</i> », « <i>je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire</i> », « <i>je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice</i> », « <i>je le fais en fin de journée, j'ai le temps</i> », « <i>Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien</i> », « <i>Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a dire jusqu'au bout</i> », « <i>je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré.</i> »]
12	19	« <i>je reprends la main</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance</i> », « <i>qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux.</i> »]

Tableau 10 Présentation chronologique des règles régissant la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF2.

Le traitement de l'ensemble des données relatives à l'enregistrement audio-vidéo de la pratique et à l'entretien d'autoconfrontation du pair formateur a permis d'identifier l'enchaînement chronologique des règles énoncées par le formateur lors de l'activité dialogique d'EAC avec la chercheuse. 11 règles ont pu ainsi être identifiées pour PF1 et 19 pour PF2.

Chacune de ces règles revêt une signification spécifique dans le langage ordinaire des acteurs. La section suivante s'attache à faire ressortir ces significations.

1.2 L'identification des significations des règles

À partir des objets de signification identifiés par l'acteur lors de l'EAC et à partir de l'étayage de cette signification, il est possible de faire ressortir les significations attribuées par l'acteur à chacune de ces règles. C'est ce que montre le Tableau 11.

N° de règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur
1	[« <i>Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs</i> », « <i>En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail</i> », « <i>savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints.</i> »]	Questionner le PES sur le résultat de son enseignement
2	[« <i>je consulte mes notes</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien</i> », « <i>Parfois, on parle, on parle et on perd le fil</i> », « <i>j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle</i> », « <i>je préfère les avoir sous les yeux</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier les points importants</i> », « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action</i> », « <i>être sûre de ne rien</i>	Consulter son guide d'entretien

	<i>oublier. »]</i>	
3	[« <i>je veux vraiment la ramener au réel</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je fais référence spécifiquement aux objectifs</i> », « <i>j'essaie de m'attacher au factuel. Donc de rattacher mes questions vraiment à la séance, aux objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus</i> », « <i>que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer</i> », « <i>savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail.</i> », « <i>pour (que la stagiaire soit) capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin</i> »]	Ramener le PES au réel
4	[« <i>je veux, au départ, avoir une vision globale</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses</i> », « <i>j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique</i> », « <i>j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle</i> », « <i>je préfère les avoir sous les yeux</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème</i> », « <i>pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle</i> », « <i>ça la fait parler</i> », « <i>ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes que les siens</i> », « <i>ça aide pas mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe.</i> »]	Obtenir la vision globale du PES
5	[« <i>Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire</i> »]	Prendre des notes sur ce que le PES dit
6	[« <i>J'écoute activement</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'écoute</i> », « <i>Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi</i> », « <i>j'essaie surtout de ne pas parler</i> », « <i>J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin</i> », « <i>Elle a peut-être besoin de vider son sac</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>rassure[r] la stagiaire</i> », « <i>montre[r] qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir</i> », « <i>lui laisse[r] cet espace de parole</i> », « <i>elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints</i> », « <i>valoriser sa parole</i> », « <i>lui montrer que ça m'intéresse</i> », « <i>lui montre[r] que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi.</i> »]	Écouter activement
7	« <i>Je lui demande des précisions</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.</i> »]	Demander des précisions
8	[« <i>j'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien</i> » vaut pour les circonstances où « <i>J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que j'avais classées par axe de travail</i> », « <i>je mets ce qu'elle dit au bon endroit</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>m'aide[r] moi</i> », « <i>organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail.</i> »]	Ajouter les éléments évoqués par le PES sur son guide d'entretien
9	[« <i>j'écris : « Lecture des objectifs</i> » » vaut pour les circonstances où « <i>Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus</i> », « <i>j'ai été prise par le feu de l'action...</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de</i>	Se rappeler d'inviter le PES à énoncer les objectifs visés

	<i>revenir sur ces objectifs-là », « j'ai oublié », « j'y ai pensé après coup. »]</i>	
10	[« <i>je ne lui annonce pas mon plan</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont</i> », « <i>Je ne l'annonce pas à la stagiaire</i> », « <i>on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire</i> », « <i>Je ne l'annonce pas à la stagiaire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Le plan, c'est pour moi</i> », « <i>Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières.</i> »]	Ne pas annoncer au PES le plan de l'entretien
11	[« <i>J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées.</i> », « <i>je me rends compte qu'elle ne dit pas concrètement : "J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif."</i> », « <i>je trouve qu'elle est davantage dans la description</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que...</i> », « <i>je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps.</i> »]	Écouter le PES faire son analyse de séance

Tableau 11 Présentation des significations attribuées par PF1 à chacune de ses règles.

N° de règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur
1	[« <i>j'instaure le cadre de l'entretien</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui explique comment va se dérouler l'entretien</i> », « <i>Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer</i> », « <i>J'essaie d'être précise</i> », « <i>je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait</i> », « <i>je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien</i> », « <i>quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses</i> », « <i>éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance</i> », « <i>je fixe le contrat entre lui et moi donc, je dois m'y tenir</i> », « <i>Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus.</i> »]	Instaurer le cadre de l'entretien
2	[« <i>je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je lui demande si ça lui convient. Il me répond</i> », « <i>J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder</i> », « <i>Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour instaurer un climat de confiance</i> », « <i>Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.</i> »]	Chercher à obtenir le consentement du PES
3	[« <i>je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite</i> » vaut pour les circonstances où « <i>parfois, je leur demande : "Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés."</i> ou alors, je laisse le libre choix : « <i>Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles</i> » », « <i>si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant [...] Il me dit : "Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus." Je dis : "Bon, allez ! Tu veux me parler ... Comment ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y !" » ce qui obtient comme résultats « <i>ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas</i> », « <i>J'écoute et je prends des notes pour rebondir après</i> »]</i>	Demander au PES de commencer par parler de sa séance comme il le souhaite
4	[« <i>de la classe à la salle d'entretien, je lui parle</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui ai dit par exemple : "Alors, ça va, pas trop stressé ?" » ce qui</i>	Discuter avec le PES de la classe

	obtient comme résultats « <i>de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles</i> », « <i>de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir.</i> »]	à la salle d'entretien
5	[« <i>J'écoute attentivement ce que le PES me dit</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance</i> », « <i>j'acquiesce</i> », « <i>je hoche la tête</i> », « <i>ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>lui montre[r] qu'il va dans la bonne direction</i> », « <i>lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave</i> », « <i>le rassurer.</i> »]	Écouter attentivement le PES
6	[« <i>Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression</i> », « <i>je m'assure bien qu'on est au clair avec ça</i> »]	Demander au PES de situer sa séance à l'échelle de séquence
7	[« <i>je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis que son intervention est plutôt longue</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>ça a permis de faire ressortir des choses</i> », « <i>je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note.</i> »]	Laisser parler suffisamment longtemps le PES
8	[« <i>Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après.</i> »]	Noter ce que le PES dit
9	[« <i>Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation</i> » vaut pour les circonstances où « <i>pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et à mesure que le PES analyse sa séance</i> », « <i>j'ai tendance à écrire beaucoup</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien mais aussi à rédiger le bulletin de visite après.</i> »]	Compléter et restructurer ses notes d'observation
10	[« <i>Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien</i> », « <i>pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible.</i> »]	Noter toutes réflexions ou questions qui viennent à l'esprit lorsque le PES parle
11	[« <i>Je nuance les propos du PES</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après.</i> »]	Nuancer les propos du PES
12	[« <i>J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi</i> », « <i>je lui explique qu'on reviendra dessus mais ensuite</i> », « <i>Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ?</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Il ne comprend pas. Il continue de parler...</i> », « <i>je le laisse continuer un petit peu.</i> »]	Écourter de manière implicite l'analyse du PES

13	[« <i>Je valorise le PES</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je réagis à ce que le PES me dit</i> », « <i>Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien mais je me demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là</i> », « <i>Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour l'encourager</i> », « <i>qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action</i> », « <i>être capable d'analyser ses séances tout seul</i> », « <i>Pour pouvoir s'adapter, remédier.</i> », « <i>pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager.</i> »]	Valoriser le PES
14	[« <i>je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation</i> », « <i>je me le remets en lumière</i> », « <i>je le note pour lui-même</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à repérer dans sa séance</i> », « <i>pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance.</i> », « <i>ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi.</i> »]	Noter à chaque fois que le PES est conscient d'un point
15	[« <i>J'interromps le PES. Je résume ces propos</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : "OK, pour toi, la question 3 était difficile"</i> », « <i>Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui</i> », « <i>Je me dis : « Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour »</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'il comprenne, qu'il voie que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnement</i> », « <i>Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi.</i> »]	Interrompre le PES Résumer ses propos
16	[« <i>J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui dis : « Ton dernier exercice</i> », « <i>En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing</i> », « <i>J'ai posé mon stylo, déjà</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour qu'il aille plus vite</i> », « <i>il continue à développer</i> »]	Aider le PES à finaliser son analyse
17	[« <i>je lui demande si globalement, il est satisfait</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis intérieurement : « C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose ! »</i> », « <i>je recommence à prendre des notes du coup</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure</i> », « <i>il croit que je suis intéressée</i> », « <i>il continue à parler.</i> »]	Demander au PES s'il est globalement satisfait de sa prestation
18	[« <i>je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire</i> », « <i>je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire</i> », « <i>je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice</i> », « <i>je le fais en fin de journée, j'ai le temps</i> », « <i>Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien</i> », « <i>Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a dire jusqu'au bout</i> », « <i>je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré.</i> »]	Ne pas lui demander explicitement de s'arrêter
19	[« <i>je reprends la main</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance</i> », « <i>qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux.</i> »]	Reprendre la main

Tableau 12 Présentation des significations attribuées par PF2 à chacune de ses règles.

Les Tableaux 11 et 12 montrent l'ensemble des significations attribuées par les acteurs, respectivement par PF1 et PF2, à chacune des règles qui régissent leur pratique spécifique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique ». Ces significations entretiennent des airs de famille sémantiques, la section suivante propose, pour chaque formateur, le regroupement des règles en fonction de leurs similitudes sémantiques.

1.3 Le regroupement des règles en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires

Il est possible de regrouper les règles en fonction de leurs similitudes sémantiques. Ces similitudes peuvent être exprimées par des « maillons intermédiaires » qui sont des termes hypothétiques orientant l'attention vers la ressemblance, la connexion des faits. Aussi, ces maillons intermédiaires ont vocation à rendre possible « la vision » de l'ensemble des liens entre les structures grammaticales du langage de chacun des pairs formateurs correspondant à leur pratique spécifique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique ». Les Tableaux 13 et 14 proposent la catégorisation des règles en fonction de la similitude de leurs significations ainsi que les maillons intermédiaires exprimant ces liens de regroupement pour les pratiques respectives de PF1 et de PF2. C'est sur la base de ce système de règles rendu visible par cette opération de regroupement que la vision synoptique de la pratique spécifique de chaque formateur a pu être modélisée.

Règles	Objet de significations attribuées par l'acteur	Maillons intermédiaires
R1 R2 R3 R9 R11	Questionner le PES sur le résultat de son enseignement Consulter son guide d'entretien Ramener le PES au réel Se rappeler d'inviter le PES à énoncer les objectifs visés Écouter le PES faire son analyse de séance	Évaluer le PES
R4	Obtenir la vision globale du PES	Susciter l'expression du PES sur sa pratique
R5 R6 R7 R8	Prendre des notes sur ce que le PES dit Écouter activement Demander des précisions Ajouter les éléments évoqués par le PES sur son guide d'entretien	Écouter le PES pour mieux rebondir après
R10	Ne pas annoncer au PES le plan de l'entretien	Instaurer le cadre de l'entretien

Tableau 13 Regroupement des règles énoncées par PF1 en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.

Règles	Objet de significations attribuées par l'acteur	Maillons intermédiaires
R'4 R'1 R'2	Discuter avec le PES de la classe à la salle d'entretien Instaurer le cadre de l'entretien Chercher à obtenir le consentement du PES	Instaurer le cadre de l'entretien
R'3 R'6 R'7 R'18	Demander au PES de commencer par parler de sa séance comme il le souhaite Demander au PES de situer sa séance à l'échelle de séquence Laisser parler suffisamment longtemps le PES Ne pas lui demander explicitement de s'arrêter	Susciter l'expression du PES sur sa pratique
R'5 R'8 R'9 R'10 R'11	Écouter attentivement le PES Noter ce que le PES dit Compléter et restructurer ses notes d'observation Noter toutes réflexions ou questions qui viennent à l'esprit lorsque le PES parle Nuancer les propos du PES	Écouter le PES pour mieux rebondir après
R'13 R'14	Valoriser le PES Noter à chaque fois que le PES est conscient d'un point	Évaluer le PES
R'12 R'15 R'16 R'17 R'19	Écourter de manière implicite l'analyse du PES Interrompre le PES et résumer ses propos Aider le PES à finaliser son analyse Demander au PES s'il est globalement satisfait de sa prestation Reprendre la main	Reprendre la main

Tableau 14 Regroupement des règles énoncées par PF2 en fonction de leurs significations et des maillons intermédiaires.

1.4 La modélisation de la vision synoptique de la pratique spécifique des deux PEMF

Les regroupements effectués à l'étape précédente constituent une vision d'ensemble et simplifiée des règles régissant la pratique spécifique des pairs formateurs. La Figure 7 propose une représentation graphique des visions synoptiques de la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » du PEMF néotitulaire (PF1) et du PEMF plus chevronné (PF2).

Chacun des 5 maillons intermédiaires du pair formateur le plus expérimenté a été représenté à l'aide d'une couleur différente. Ce même codage de couleur a été utilisé pour obtenir la vision synoptique du PEMF néotitulaire afin de faciliter le repérage d'analogies et de différences.

2. L'identification des dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre PF1 et PF2

En comparant les deux modélisations obtenues, il est désormais possible d'identifier :

- 4 maillons intermédiaires identiques chez les deux PEMF : « Instaurer le cadre de l'entretien », « Susciter l'expression du PES sur sa pratique », « Écouter le PES pour mieux rebondir après » et « Evaluer le PES » ;

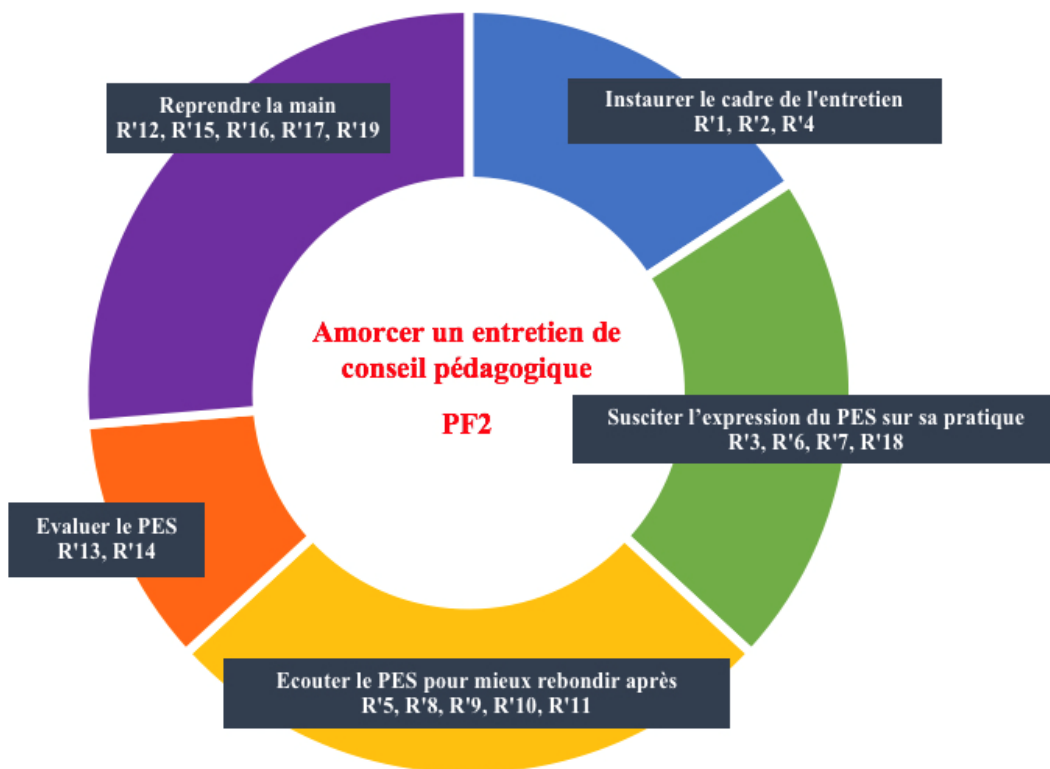
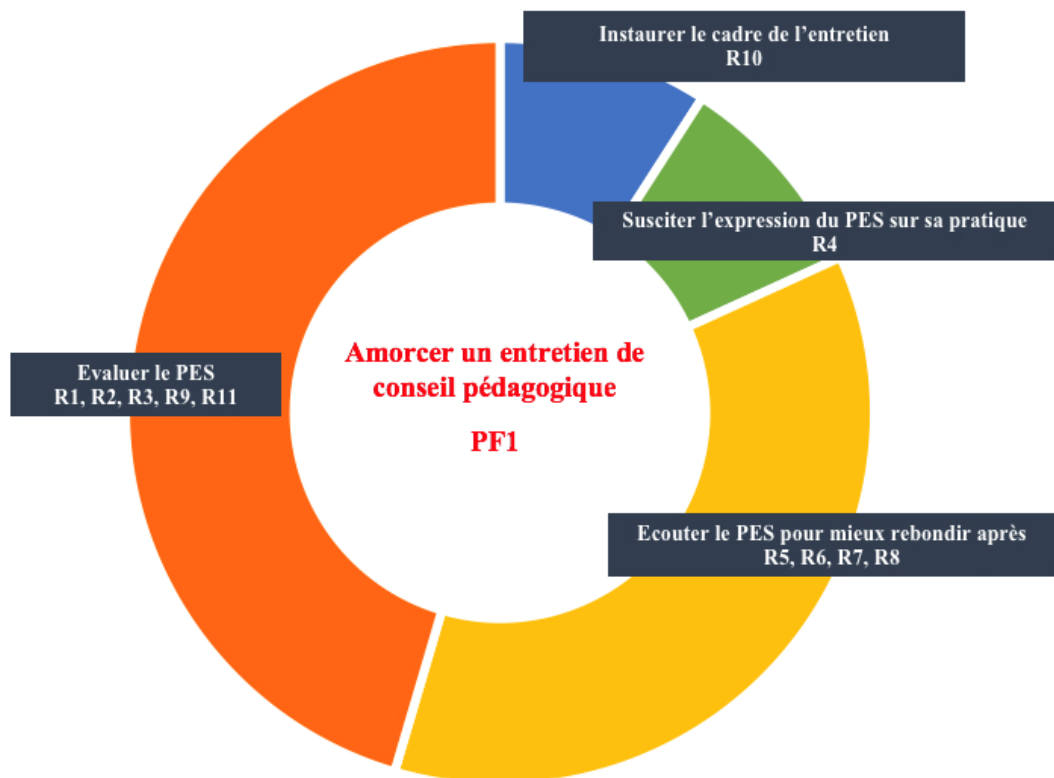


Figure 7 Visions synoptiques de la pratique « Amorcer un entretien de conseil pédagogique » de PF1 et de PF2. Ces pratiques articulent respectivement 4 et 5 maillons intermédiaires identifiés par les ressemblances sémantiques entre les règles les caractérisant.

- 1 maillon intermédiaire supplémentaire intitulé « Reprendre la main » chez le PEMF le plus chevronné ;

- pour le maillon intermédiaire « Instaurer le cadre », l'énonciation respectivement d'1 règle pour PF1 (R10) et de 3 règles pour PF2 (R'4, R'1 et R'2) ;

- pour le maillon intermédiaire « Susciter l'expression du PES sur sa pratique », l'énonciation d'1 règle pour PF1 (R4) et de 4 règles pour PF2 (R'3, R'6, R'7 et R'18) ;

- pour le maillon intermédiaire « Écouter le PES pour mieux rebondir après », l'énonciation de 4 règles pour PF1 (R5, R6, R7 et R8) et de 5 règles pour PF2 (R'5, R'8, R'9, R'10 et R'11) ;

- pour le maillon intermédiaire « Évaluer le PES », l'énonciation de 5 règles pour PF1 (R1, R2, R3, R9 et R11) et de 2 règles pour PF2 (R'13 et R'14).

Ainsi, l'analyse comparative des systèmes de règles régissant les pratiques spécifiques du PEMF expérimenté et du PEMF néotitulaire met en exergue une dissymétrie grammaticale des stratégies d'expérience mobilisées par ces deux professionnelles. C'est en identifiant ces écarts que la chercheuse a pu préparer la co-analyse de leur activité dans le cadre d'un entretien d'autoconfrontation croisée en anticipant des zones potentielles de disputes professionnelles pouvant être à l'origine de controverses fécondes pour les acteurs.

En conclusion du Chapitre 1, nous pouvons affirmer que le principe d'élaboration du dispositif technologique rend compte de résultats qui ont permis d'élaborer une vision synoptique des systèmes de règles déployés au sein de l'activité de conseil des maîtres formateurs grâce à une méthode d'analyse grammaticale des dialogues (Bertone & Chaliès, 2015). Cette vision synoptique nous permet d'accéder à la compréhension d'une activité complexe constituée de plusieurs maillons imbriqués lesquels se multiplient et se densifient avec l'expérience de l'acteur. En effet, aux quatre maillons identifiés dans le discours du PEMF néotitulaire se surajoute le maillon « Reprendre la main » relevé uniquement chez le PEMF expérimenté. À ce titre, nous pouvons affirmer que le cadre théorique mobilisé s'est montré fécond pour accéder à une intelligibilité satisfaisante et structurée de l'activité d'amorce de conseil pédagogique des maîtres formateurs certifiés. Par voie de conséquence, le dispositif technologique participe à répondre à la première hypothèse auxiliaire dans son ambition épistémique : « l'activité de conseil des maîtres formateurs néotitulaires et expérimentés est accessible par un dialogue qui vise l'accès à la grammaire de leur expérience en les confrontant à leur conduite d'entretien *post actu* auprès d'un PES. Cette autoconfrontation est en mesure de faire émerger les règles suivies par les maîtres formateurs et de mettre en évidence les dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles entre acteurs. »

Chapitre 2

La revitalisation du genre professionnel par les PEMF certifiés

Dans le cadre de ce chapitre, sont ici détaillés les résultats obtenus par la mise en œuvre de la deuxième étape du dispositif de formation décrit plus en amont. Cette étape a concerné les mêmes PEMF que précédemment, une formatrice néotitulaire (PF1) et une formatrice expérimentée (PF2) et a consisté à mettre en œuvre une autoconfrontation croisée. Lors de cette étape, l'enregistrement de l'activité de chaque formatrice a été présenté successivement aux deux sujets. La chercheuse a sollicité systématiquement les commentaires du sujet dont on ne voyait pas l'activité. Le second sujet, dont l'activité était visionnée, a été alors confronté aux commentaires de sa collègue. Des controverses professionnelles ont pu alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux s'ancrant sur les règles énoncées et/ou suivies. Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets ont fait entrer dans une zone de développement. Les résultats scientifiques obtenus sont de nature transformative. Ils ont permis, à travers une analyse d'extraits du dialogue réalisé, de suivre les mouvements d'objets et d'adresses du discours, indiquant et stimulant le développement de la pensée des protagonistes et traduisant l'élargissement de leur pouvoir d'agir.

Les résultats suivant sont indexés aux 3 maillons intermédiaires susceptibles de générer des apprentissages chez les PEMF novices : « Instaurer le cadre de l'entretien », « Susciter la parole du PES » et « Évaluer le PES ». Pour chacun d'eux, suivant les recommandations de Clot qui propose de privilégier « *une approche développementale focalisée sur la réorganisation fonctionnelle de la pensée au travers de l'interaction et du dialogue (Clot & Faïta, 2000)* » (Clot, 2008, pp. 237-238), seront mis en évidence : (1) les règles n'ayant pas nourri de controverses confirmant le genre comme ressource pour agir et (2) les règles ayant alimenté des controverses à l'origine de la validation de nouvelles variantes par les acteurs.

1. Instaurer le cadre de l'entretien

Lors du visionnage de la pratique des formatrices, un « objet de discours » se constitue sur la façon dont un formateur « instaure le cadre de l'entretien ». PF1 explique parfois le faire en dehors de l'entretien et ne pas l'avoir fait cette fois-ci. Elle mobilise plusieurs éléments pour justifier cette façon d'agir, arguant que la stagiaire était habituée à cet exercice ou qu'il lui semblait « *qu'elle était assez confiante* » (ACC, tour 31). Nous observons chez elle un premier dialogue intérieur lorsqu'elle ajoute : « *Mais souvent, euh...* » (ACC, tour 28). L'adverbe de fréquence qu'elle utilise et l'inachèvement de sa phrase manifestent une forme de gêne vis-à-vis d'une façon de faire manquante et qui fait pourtant partie de son répertoire. D'ailleurs, lorsque PF2 évoque sa pratique, PF1 déclare : « *On fait pareil, on pose le cadre.* » (ACC, tour

128). En utilisant le pronom personnel « on », elle se positionne ainsi que sa collègue dans la posture considérée comme valable par la communauté de pratique ici sur-destinataire garant de cette assertion. Ainsi, elle se réapproprie par le dialogue une règle du genre qu'elle pourra mettre en œuvre dans son activité future.

Alors que PF2 explique (ACC, tours 127 à 132) sa façon de procéder pour instaurer le cadre, nous remarquons que PF1 est pleinement mobilisée par le discours de sa consœur : elle acquiesce et anticipe la fin de sa phrase : « on va... » (ACC, tour 132) « ... refaire ensemble » (ACC, tour 133). Nous pouvons considérer qu'en terminant le propos de sa collègue, PF1 révèle une activité intérieure intense qui la fait se projeter dans le discours de l'autre. De ce mouvement, nous pouvons déduire qu'elle est en train de clarifier pour elle l'objet de discours initial « poser le cadre » et de le transformer en un nouvel objet de pensée. Lorsque la chercheuse lui demande de comparer leurs pratiques, PF1 évoque d'ailleurs le mode opératoire de PF2 « faire ensemble » et l'évalue à la lumière de sa propre pratique : « je trouve que là tu intègres plus le stagiaire dans ce travail. On a l'impression que c'est quelque chose que vous allez faire tous les deux ensemble. Réfléchir ensemble » (ACC, tour 135). Elle semble valider cette façon de faire qu'elle décrit positivement et souligne en même temps les lacunes de la sienne par cette tournure concessive : « Même s'il y a du dialogue, mais c'est vrai que je ne lui annonce pas forcément comme ça et on ne reconstruit pas la séance comme tu proposes de le faire. » (ACC, tour 135). L'enthousiasme que PF1 manifeste par son dire et sa posture indique chez elle une migration de pensée l'amenant à intégrer à son répertoire de pratiques la règle énoncée par PF2 (Extrait ci-après).

Quand PF2 se met à commenter sa pratique, elle commence par se remémorer les différents gestes qu'elle a produits en les énumérant chronologiquement : « Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord » pour ensuite énoncer avec précision l'objet de signification de son action : « J'instaure le cadre de l'entretien. » Elle poursuit en explicitant les raisons qui la poussent à agir ainsi : « Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait. » (ACC, tour 127). C'est ainsi que dans le même tour de parole, elle énonce la règle suivante, similaire à R1 produite lors de l'EAC mais davantage étayée en présence de sa collègue : [« *j'instaure le cadre de l'entretien* » vaut pour les circonstances où « *Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord, même si ce n'est pas le premier entretien, par routine* », « *Je réexplique donc ce qu'il va être fait. Ce qui est attendu.* », « *Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce pas forcément de cette façon* », « *Je lui avais dit qu'il allait d'abord me parler de sa séance qu'ensuite on ferait quelque chose de plus*

dialogué et ensuite on va reconstruire sa séance. Ce n'est pas dans le sens où je vais dire les points positifs et les points négatifs, mais à partir des difficultés », « *il y avait des petites choses dans sa séance qui me dérangent, même si c'était quand même bien pensé* », « *Dans la mise en œuvre, il y a des choses qui m'embêtaient.* » ce qui obtient comme résultats « *Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait.* », « *je voulais qu'il en soit conscient et voir comment, en fait, il pouvait trouver des remédiations...* », « *Je voulais qu'il se parle à lui-même, qu'il se dise : "J'ai tous les éléments comme il faut, mais qu'est-ce que je peux mettre en place ? Comment je peux changer les choses, de pas grand-chose, en fait, pour arriver aux objectifs ?"* »]. En portant une attention particulière à la structuration de son récit – qu'elle ponctue avec les mains –, PF2 révèle un dialogue intérieur riche qui trahit une évaluation de son geste professionnel au regard de son expérience. Parlant à ses pairs, elle justifie sa façon de faire en évoquant une forme d'automatisme, de « *routine* » (ACC, tour 127). Mais dans le même temps, elle prend conscience des ancrages forts inscrits dans sa pratique. Ainsi elle évoque la répétition de ces gestes « *je réexplique* », « *même si ce n'est pas son premier entretien* » (ACC, tour 127) qu'elle assume et considère comme essentiels à cette pratique. En procédant ainsi, PF2 manipule l'objet du discours dans deux directions. D'abord elle prend conscience de règles qu'elle avait automatisées, et ce faisant, elle rend ostensible et transférable sa pratique pour son interlocutrice.

Pour autant, PF2 ne s'installe pas dans une posture doctorale. Loin de considérer sa pratique comme un modèle à suivre, elle signifie l'envie de profiter de cette confrontation pour questionner son action et envisager d'autres variations de pratiques. Lorsque PF1 manifeste son adhésion à sa façon d'agir, PF2 nuance aussitôt : « *Mais je t'avoue que je ne le fais pas forcément systématiquement. Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce pas forcément de cette façon.* » (ACC, tour 136). L'adversatif « *mais* » introduit des alternatives à sa façon de faire. En usant deux fois de la modalité déontique avec l'adverbe « *forcément* », PF2 récusé l'idée d'un « *système* », d'une recette qu'il faudrait appliquer, et souligne qu'il existe d'autres « *façon[s]* » de faire. Nous remarquons que PF2, en questionnant sa pratique, adresse dans le même temps son message à PF1 comme à tous les autres membres de la communauté de pratique. Ainsi, elle témoigne de son esprit de corps en ne dévaluant pas les praticiens moins expérimentés et introduit un nouvel objet de discours à propos de l'adaptabilité nécessaire à ce geste et plus généralement à l'exercice de la fonction.

2. Susciter l'expression du PES sur sa pratique

Par la suite, un deuxième objet de discours apparaît dans l'échange entre les formatrices. PF1 le formalise ainsi : « *Je lui demande de s'exprimer au sujet de sa séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés.* » (ACC, tour 144). La netteté de son assertion semble démontrer

une conception claire et assurée de son geste. Très vite, elle avance des justifications qui témoignent d'une préoccupation vis-à-vis de cet acte : « *je m'étais rendu compte dans d'autres entretiens avant celui-là, que lorsque je demandais aux stagiaires de parler de leurs séances, ils racontaient.* » (ACC, tour 144). Témoignant de l'acte réflexif qui se produit en elle, elle poursuit : « *Et là, moi ce qui m'intéresse, c'est qu'ils soient directement dans l'analyse. Donc, en parlant tout de suite des objectifs, ça m'aide à mener le stagiaire dans cette direction-là, vers l'analyse.* » (ACC, tour 144). Notons au passage que, voulant éviter ce qu'elle considère comme les errements d'une narration stérile, PF1 vise ici comme sur-destinataire l'institution auprès duquel elle voudrait rendre compte d'une pratique efficace. Face à cette volonté de maîtrise verbalisée par PF1, la pratique de PF2 qui cherche à ce que le stagiaire parle « *de façon libre, plutôt que de trop l[e] guider.* » (ACC, tour 146) initie dès lors un conflit dialogique propice à une controverse professionnelle fertile. PF1 alimente et défend longuement sa prise de position. Elle revendique à maintes reprises la méthode qu'elle emploie avec de nombreuses marques de subjectivité : « *Moi [Se désignant du doigt] c'est pour ça que j'ai choisi cette façon de faire.* » (ACC, tour 149) et multiplie les arguments en ce sens : « *j'ai trouvé que l'entretien s'étirait (Mime avec les mains)* » (ACC, tour 149), « *je n'ai pas envie qu'on me raconte ce que j'ai vu.* » (ACC, tour 163), « *Je ne veux pas qu'[...] il décroche, ou que moi aussi je décroche et que l'on se perde dans les conseils.* » (ACC, tour 176), « *J'ai peur que ce soit lourd. Et même lourd à supporter psychologiquement...euh... C'est ça qui m'embête.* » (ACC, tour 178). À travers les nombreuses formulations négatives et l'expression de peurs ou appréhensions, PF1 manifeste un inconfort qui l'habite dans l'action autant que dans son évocation et qui la maintient dans cette habitude. Pourtant les répliques de PF2 l'amènent progressivement à questionner sa pratique à l'aune des bienfaits perceptibles de ses propositions. En effet, celle-ci décrit : « *quand il déroule, ça permet de voir ce qu'il a vu, finalement, et de voir s'il a été attentif : ah, ben j'ai réussi ça ! Et d'ailleurs c'est ce qu'il va faire. Il va analyser tout de suite [...] ça me permet aussi, finalement, d'avoir cette réflexion de sa part...* » (ACC, tour 164). PF1 admet un premier bénéfice : « *Ça permet peut-être aussi de se remémorer. Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.* » (ACC, tour 165). En concédant cela, elle perçoit l'avantage d'une pratique favorisant l'expression libre et développant la réflexivité du stagiaire. Ce faisant, PF1 énonce une variante de la règle suivie par PF2 en lui donnant une nouvelle intention « se remémorer ».

Extrait 3 (Traitement des données de l'ACC – Extrait n°4 – Règle n°8 – PF1)

[« *C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile (de laisser vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée)* » ce qui obtient comme résultats « *Ça permet peut-être aussi de se remémorer* », « *Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.* », « *parfois, c'est long ! C'est ça le problème !* »]

Plus loin dans l'échange, ce nouveau résultat attendu proposé par PF1 sera d'ailleurs mobilisé par PF2 lors d'une nouvelle énonciation de sa règle initiale.

Extrait 4 (Traitement des données de l'ACC – Extrait n°5 – Règle n°13 – PF2)

[« *je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée* » vaut pour les circonstances où « *(c'est quelque chose que j'ai explicité en amont) Pour le coup, oui* », « *au début, tu les aiguilles ! vachement, tu leur dis, voilà : quelles sont tes réussites... et s'il n'y arrive pas, tu les incites à raconter dans l'ordre chronologique.* », « *je leur dis je veux à la fois savoir les intentions, pourquoi tu l'as fait, mais aussi ce que tu n'as pas réussi ou réussi à ce moment-là.* » ce qui obtient comme résultats « *Le stagiaire structure, il fait beaucoup de gestes, on va dire par rapport... Comme s'il y avait son tableau.* », « *il se remémore tout ce qu'il... Ses affichages, son tableau, machin... Ce qu'il a projeté.* », « *d'avoir un recul dessus, parce qu'il était dans le faire, et que là maintenant... il parle de ce qu'il a fait.* », « *il va dans l'ordre logique de ce qu'il a fait.* », « *L'idée est de replonger la personne...* », « *je ne pense pas que ça va durer* », « *Mais souvent quand il raconte, ben il raconte ce qu'il a voulu faire, pourquoi il la fait, ce qui n'apparaît pas forcément dans la fiche...* », « *S'il a réussi et pourquoi et ce qui a manqué* », « *ce n'est pas juste raconter.* », « *Il est censé faire une autoanalyse.* », « *ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse.* », « *tu ne peux pas le faire dès le début. Tu n'arrives pas à ça dès le début.* »]

PF1 continue malgré tout à opposer des résistances : « *C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile, mais moi je me dis que... C'est vrai que parfois, c'est long ! C'est ça le problème !* » (ACC, tour 167). Cette dernière intervention de PF1 fait apparaître dans ses raisons une crainte qui prend le pas sur les autres : la gestion du temps durant l'entretien. S'ensuit alors une nouvelle séquence d'échange autour d'un objet de discours intermédiaire concernant les temps de parole du stagiaire et du formateur (ACC, tours 168 à 211). Les deux formatrices en viennent à s'accorder sur le fait que le temps de parole du stagiaire doit être plus important que celui du formateur et requiert donc de ce dernier une maîtrise de ses interventions. PF2 utilise alors ce constat pour réorienter la discussion sur le premier objet de discours « susciter la parole du PES sur sa pratique ». Celle-ci évoque de nouveau son mode opératoire « laisser parler librement » pour en montrer les avantages : « *tu l'amènes à dire des choses pertinentes, à s'interroger sur sa pratique... [Hausse les épaules] Ben ça fait plus comme une conversation, tu vois. C'est plus un temps d'échanges et de formation qu'un temps où... où je vais te dire [Empruntant une voix dédaigneuse] tout ce qui n'allait pas, et tu vas [Rire]... »* (ACC, tour 181). En mimant de manière comique une pratique de jugement implicitement reconnue par la communauté de pratique comme contre-productive, PF2 amène subtilement PF1 à prendre conscience des limites de son mode opératoire « maîtriser la parole ». Partageant le rire de sa collègue, PF1 verbalise le discours intérieur qui la mobilise alors : « *C'est vrai que je n'avais pas vu les choses sous cet angle-là, mais c'est vrai.* » (ACC, tour 182). Cet aveu révèle chez PF1 une prise de conscience du geste accompli par PF2 et de ses bienfaits pour le stagiaire. Plus loin, elle révèle à ses interlocutrices que la discussion l'a amenée à affiner sa compréhension du mode opératoire de PF2 et à le valider : « *Maintenant que je comprends mieux, pourquoi tu le fais, alors oui. Ça*

me semble important. » (ACC, tour 211). Et malgré les réticences exprimées durant l'échange, PF1 envisage finalement la possibilité d'intégrer ce mode opératoire à son répertoire de pratiques : « *c'est quand même possible de faire du narratif mêlé à de l'analyse. Mais voilà comme tu le dis, c'est quelque chose qui s'installe, que tu construis avec le stagiaire par un questionnement précis.* » (ACC, tour 219). Sa dernière remarque nous permet d'accéder au processus d'analyse et de projection qui s'opère en elle : la pratique de PF2 ainsi décrite constitue désormais pour elle une règle potentiellement exploitable dans ses futurs entretiens.

Nous l'avons vu ci-dessus, PF2 opte pour un mode opératoire dont le but est de rendre le stagiaire acteur de l'entretien par la liberté de parole qui lui est accordée. Même si elle convient du risque d'un temps de parole non maîtrisé : « *Oui, c'est vrai, c'est vrai.* » (ACC, tour 150), qui la conduit parfois à déployer un guidage comparable à celui de PF1 : « *si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après, je vais faire comme toi [Sourire], je vais aller au plus court : quels étaient les objectifs ? Est-ce que vous les avez atteints ?* » (ACC, tour 150), elle expose ensuite ce qui la conduit à privilégier généralement son mode opératoire : « *j'ai besoin de ce temps-là. En fait, ça me permet d'installer une relation de confiance avec la personne.* », « *j'ai besoin qu'ils me resituent le contexte.* », « *Ça permet de mieux comprendre.* » (ACC, tours 152 à 154). En insistant sur la notion de « *besoin* », PF2 révèle un implicite lié à cette pratique : en accordant du temps de parole au stagiaire, elle s'en offre également pour construire son analyse. Ce geste ainsi explicité devient alors perceptible et transférable pour PF1 qui commente : « *Tu as besoin d'avoir son point de vue* » (ACC, tour 155). Face à cette alternance de modes opératoires, PF2 en vient à mettre en évidence une préoccupation transversale de métier : « *s'adapter à la situation* ». Elle décrit : « *Hum, disons que ça dépend. [Léger rire] Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance [...] Parfois en fonction [Hausse les épaules] de comment ça s'est passé [Remue sur sa chaise] si je sens... [Tire sur son col] [...] qu'il y a eu des choses qui ne se sont pas passées comme ils le souhaitaient...* » (ACC, tour 148). Les rires nerveux et l'inconfort qu'elle exprime sont ici mimétiques de l'imprévisibilité inhérente à l'exercice qu'elle évoque. La recherche hésitante des termes à employer est comparable au réajustement de sa pratique au regard des éventualités qui se présentent durant l'entretien. À ce propos PF1 intervient en manifestant une compréhension responsive : « *quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et qu'elle est en évolution [...] Tu négocies autrement, tu laisses plus la place à l'autre. La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter !* » (ACC, tour 188), « *on voit en fait que tu fais évoluer ta pratique en même temps que le PES évolue.* » (ACC, tour 190).

Extrait 5 (Traitement des données de l'ACC – Extrait n°5 – Règle n°12 – PF1)

[« *(je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée)* » vaut pour les circonstances où « *quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et qu'elle est en évolution* » ce qui obtient comme résultats « *tu laisses plus la place à l'autre.* », « *La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter !* »]

PF2 réagit en témoignant d'une actualisation de sa pensée : « *Après, jusqu'à présent c'était inconscient. Là, je veux dire, je mets des mots dessus. Je me rends compte. Mais je ne me suis jamais posé ces questions [Rire]* » (ACC, tour 191). Elle révèle ici sa capacité à verbaliser, grâce au dispositif d'autoconfrontation, des pratiques automatisées et devenues inconscientes. PF1 les discerne sous doute plus rapidement du fait qu'elles représentent à ses yeux une nouvelle façon d'agir : « *Oui, oui, oui, ça me renvoie des choses que je fais ou pas. Mais je n'ai pas... Je veux dire... Je n'ai pas suffisamment de recul et d'expérience pour parvenir à... euh... passer d'une technique, entre guillemets, à l'autre [Désigne PF2] comme ça [...] Parce que j'ai encore du mal à jauger la situation [Mime en changeant sa posture corporelle] à m'adapter en fait.* » (ACC, tour 192). Dans ce dernier échange, PF1 souligne la différence expérientielle qui la sépare de PF2 et le potentiel transformatif qu'elle perçoit pour son action future. De son côté, la formatrice expérimentée profite de l'échange pour actualiser par le métalangage l'éventail des techniques qu'elle maîtrise et clarifier par une synthèse de ses propos le but recherché : « *ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse. [Sourire]* » (ACC, tour 222). Remarquons à cet endroit l'utilisation de l'adverbe conclusif « *finalement* » et le sourire qu'elle esquisse à la fin de cette phrase. Ces deux signes verbaux et paraverbaux révèlent chez PF2 le résultat d'un cheminement intérieur ayant abouti à la stabilisation d'un objet de pensée relatif à son action.

3. Évaluer le PES

Un nouvel objet de discours se forme maintenant autour de l'objet de signification « évaluer le PES ». Interrogée sur la façon dont elle présente cette phase évaluative au stagiaire, PF1 décrit son action : « *Je commence par le positif, ensuite on va sur les axes de travail et je fais une petite synthèse.* » (ACC, tour 294). Immédiatement elle nuance sa manière de procéder : « *Mais j'aime bien terminer cette partie-là par du positif, parce que parfois on peut avoir des choses à dire par la suite qui vont être difficiles à entendre par le stagiaire. C'est important de lui montrer qu'il n'y a pas que du mauvais, des choses à travailler.* » (ACC, tour 294). Dans sa première annonce, nous remarquons que les indices temporels qui structurent la chronologie de son action témoignent d'une volonté d'apporter un cadre rassurant pour elle (répondant aux attentes supposées d'un sur-destinataire représenté par la communauté de pratique) et pour le stagiaire (guidage ostensible). Cependant, en précisant une autre variation qu'elle emploie : « *terminer par le positif* » (ACC, tour 294), elle signifie au sur-destinataire sa prise en compte

de la sensibilité de l'individu qu'elle évalue et sa capacité d'adaptation à la situation. Animée par le principe de bienveillance, PF1 poursuit son argumentaire en soulignant pour elle l'importance de « *montrer* » au stagiaire « *qu'il y a des choses à travailler, mais il y a aussi des choses qui sont bien.* » Elle ajoute que « *ça permet de les encourager aussi.* » (ACC, tour 294). Relevons ici l'usage redoublé par PF1 du verbe « *montrer* » trahissant une posture surplombante qui devient par la suite le pivot de la remise en question de sa pratique lorsqu'elle envisage celle de PF2. En effet, dans la continuité du mode opératoire « *laisser parler librement le PES* » qu'elle prodigue dans son entretien, PF2 explique avoir permis au stagiaire d'être son propre évaluateur : « *je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu'ils ont bien réussi des choses. Voilà, ils en sont là.* » (ACC, tour 295). Elle précise alors les résultats constatés : « *Du coup, j'ai peut-être parfois moins besoin de dire. Je conforte en disant oui, oui mais...* » (ACC, tour 295). PF1 ne réagit pas immédiatement à cette variation de pratique mise en mots par PF2. Mais lorsqu'un nouvel extrait vidéo illustrant sa façon de diriger l'entretien survient, elle réagit vivement : « *En fait, je me dis après visionnage que ça aurait été intéressant que je laisse à la PES l'occasion quand même d'énoncer les points positifs dans sa pratique au début [Avale sa salive].* » (ACC, tour 306). L'emploi du conditionnel et la déglutition qu'elle exécute expriment ici une forme de regret qui révèle le travail intérieur qu'elle entame pour réévaluer sa pratique. Elle continue en verbalisant son autocritique : « *il n'y a que moi qui dis, quoi. C'est comme si j'étais la seule à valider en quelque sorte. Et c'est vrai que là je trouve que c'est un manque. [Joint les mains]* » (ACC, tour 308). Nous remarquons qu'en désignant son geste en employant la tournure comparative « *c'est comme si* », PF1 se donne la possibilité de se détacher de sa pratique et de l'examiner comme un objet extérieur sur lequel elle pourrait plus librement exercer son jugement. S'ensuit une évaluation disqualifiante de sa technique, la rendant non acceptable au regard des principes véhiculés par la communauté de pratique. PF2 réagit pour soutenir l'acte réflexif en cours chez PF1 et la conforter dans l'idée d'intégrer d'autres façons d'agir susceptibles d'éviter ce genre d'insatisfaction : « *c'est pour ça que je te dis que je les laisse parler au début. Je leur dis qu'ils peuvent dire tout ce qu'ils veulent, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc.* » (ACC, tour 315), et instille dans la foulée les bénéfices exploitables pour accroître la qualité de ses interventions : « *Et du coup, spontanément, ils vont dire : voilà, là j'ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus.* » (ACC, tour 315).

PF2 est elle aussi questionnée sur sa façon d'organiser la phase évaluative avec le stagiaire. Elle explique que la technique choisie « *dépend* » de la situation du stagiaire. PF2 a tendance à agir comme PF1 « *surtout en début d'année scolaire* » (ACC, tour 301) : « *je fais aussi comme*

tu fais en listant tout ce qui est bien. » (ACC, tour 304). Elle identifie les raisons d’agir ainsi dans ce cas de figure : « *Comme ça, c’est structuré. Et puis c’est ce qui va apparaître dans le bulletin de visite.* » (ACC, tour 304). Cette technique permet donc de donner des repères au PES, ce que corrobore PF1 : « *Ouais, pour leur prise de notes aussi, c’est peut-être plus facile de s’organiser* » (ACC, tour 302). Par ailleurs, cette méthode facilite la rédaction du bulletin de visite qui consigne les éléments évaluatifs énoncés durant l’entretien. Cependant, elle ajoute disposer d’une technique alternative à celle de PF1 pour des stagiaires déjà rompus à l’exercice : « *si je sens qu’ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion, je vais plus titiller [Sourire] donc plutôt que de faire une partie sur les points positifs... Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l’entretien.* » (ACC, tour 301). Elle explique alors qu’en employant cette technique, elle enrichit et consolide le dialogue en cours avec le stagiaire : « *disséminer les points d’appui au fur et à mesure, ça me permet de lier ce que je dis à son discours quand il parle de sa séance [...] et que ça n’arrive pas après.* » (ACC, tour 304). Nous remarquons que PF2 est soucieuse de « lier » les « discours » et révèle ici une autre de ses techniques lui permettant d’alimenter son mode opératoire « faire ensemble » vu plus haut.

Extrait 6 (Traitement des données de l’ACC – Extrait n°7 – Règle n°19 – PF1)

[« *je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu’ils ont bien réussi des choses.* » vaut pour les circonstances où « *je sens [...] qu’ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion* », « *je les laisse parler au début* », « *Je leur dis qu’ils peuvent dire tout ce qu’ils veulent, ce qui a marché, ce qui n’a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc.* » ce qui obtient comme résultats « *j’ai peut-être parfois moins besoin de dire (les points positifs)* », « *Je conforte en disant oui, oui* », « *je vais plus titiller* », « *Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l’entretien.* », « *lier ce que je dis à son discours quand il parle de sa séance et que ça n’arrive pas après* », « *spontanément, ils vont dire : voilà, là j’ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus.* », « *C’est pour ça que les points positifs n’arrivent plus de façon aussi structurée, mais au fur et à mesure, parce que ça vient d’eux.* »]

PF1 rebondit à ce moment pour effectuer une synthèse des techniques disponibles pour effectuer ce geste évaluatif : « *Finalement, il y a peut-être deux modalités en termes de progressivité. Une modalité où on facilite la prise de notes du stagiaire. On structure comme sur le bulletin de visite. Et peut-être, sur le long terme, amener les points d’appui en les disséminant pour qu’il les mémorise. Donc il y a les deux à prendre en compte.* » (ACC, tour 305). Notons que PF1, après avoir résumé les deux techniques et leurs avantages, emploie la conjonction « donc » pour entériner la conséquence de la discussion entreprise sur cette question. Si les deux techniques sont « à prendre en compte », c’est qu’il y a consensus et que la controverse professionnelle est résolue. Le résultat de cet échange aboutit alors à un objet de pensée élargi et stabilisé pour les deux formatrices.

Durant le visionnage spécifique de la pratique de PF2, la chercheuse fait remarquer à PF2 qu'elle est en train de mimer le PES. Elle explique qu'à travers sa gestuelle le PES cherche à « *se remémor[er]* » (ACC, tour 323), « *s'imaginer* » (ACC, tour 317), « *se rend[re] compte* » (ACC, tour 319) d'un élément à analyser. En lui demandant s'il s'agit d'un outil exploitable, PF2 oriente alors la discussion sur un nouvel objet de discours : « permettre au PES d'évaluer sa pratique ». Elle constate que, dans la situation observée, le stagiaire, grâce à son geste, « *est capable d'avoir une réflexion dessus, d'avoir un retour, de se dire : ah oui, je n'ai peut-être pas fait comme il faut.* » (ACC, tour 325). Mais PF2 reconnaît que « *tout le monde n'arrive pas forcément* » (ACC, tour 325). Elle poursuit en désignant le moyen qu'elle utilise en général : « *c'est pour ça que je veux le faire raconter. Finalement ça permet de se rendre compte.* » (ACC, tour 325). Ici PF2 fait référence au pouvoir d'évocation du récit qui permet au PES d'invoquer les points à analyser. Cependant, elle concède se sentir limitée par les moyens dont elle dispose pour y parvenir : « *je pense que quand on les interroge à vif, enfin comme ça à chaud sur une séance, s'il n'y a pas ce temps, s'il n'y a pas ses images s'il n'y a pas la vidéo. Donc ce n'est pas facile de se représenter...* » (ACC, tour 325). PF2 envisage ainsi de mettre en œuvre le dispositif proposé par PF1 pour permettre au PES d'avoir un retour réflexif sur sa pratique : « *C'est pour ça que [Pointe du doigt PF1 en souriant] ton histoire de parcours, PF1, tu vois, je me dis d'avoir une vidéo des choses qu'il n'a pas vues... Ça peut être bien.* » (ACC, tour 325). Dans cette dernière réplique, PF2 manifeste un dialogue intérieur « *je me dis* » qui témoigne de son envie d'élargir son répertoire de pratiques en intégrant la règle de PF1 perçue comme féconde : « *Ça peut être bien.* ».

En conclusion du Chapitre 2, nous pouvons affirmer que le principe d'élaboration du dispositif technologique rend compte de résultats qui ont permis à deux PEMF, engagés dans des controverses portant sur leurs dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles, de parvenir à une intercompréhension de leurs raisons d'agir et à une mise en débat des normes qui régissent leur activité de conseil. Par le mouvement d'objets et d'adresses du dialogue, ils ont identifié 3 variantes de règles acceptables au sein du maillon intermédiaire « *Susciter l'expression du PES sur sa pratique* » et ce faisant, ont (re)défini les contours du « *genre professionnel formateur* ». La validation de ces règles a traduit cette relance du travail générique à l'origine de l'élargissement du pouvoir d'agir des acteurs.

Par conséquent, le dispositif technologique participe à répondre à la deuxième hypothèse auxiliaire, dans sa visée transformative.

Chapitre 3

L'appropriation du genre professionnel par les formateurs novices

Dans le cadre de ce chapitre, sont ici proposés les résultats obtenus par la mise en œuvre de la troisième étape du dispositif technologique décrit précédemment. Cette étape a concerné un groupe de PEMF composé de 3 formateurs novices (PFé1, PFé2 et PFé3) et des deux formatrices certifiées (PF1 et PF2). Elle a consisté à mettre en œuvre une allo-confrontation collective (Mollo & Falzon, 2004) des novices aux traces d'activité de leurs collègues certifiés.

Lors de cette étape, les enregistrements de l'activité de PF2 puis de PF1 ont été présentés au groupe. La chercheuse a sollicité les commentaires des novices qui ont pu collectivement s'employer à énoncer les règles suivies par les protagonistes. PF1 et PF2 se sont alors attachées à valider (parfois tacitement) les propositions des novices, le cas contraire, se lancer dans des explications afin de lever les incompréhensions ou dissiper les malentendus. C'est, en ce sens, qu'il est finalement possible de considérer que le développement des PEMF novices relève d'une « *participation* » à des pratiques sociales et culturelles (Lave & Wenger, 1991).

Les résultats présentés en suivant sont indexés aux mêmes maillons intermédiaires que précédemment, ceux susceptibles d'être reconnus par les novices mais potentiellement développables : « Instaurer le cadre de l'entretien », « Susciter la parole du PES » et « Évaluer le PES ». Pour chacun d'eux, seront mis en évidence lorsqu'elles se présentent : (1) les règles conformes énoncées par les novices et validées par les PEMF plus expérimentés, attestant de la re-signification de leur expérience ; (2) les règles mésinterprétées par les novices ayant nécessité un étayage supplémentaire de la part de PF1 et/ou PF2 et (3) les mouvements d'adressage qui se réalisent dans les interactions et qui témoignent de la construction d'une entité collective.

1. Instaurer le cadre de l'entretien

Nous observons dès les premières prises de parole que les pairs formés mobilisent des termes similaires à ceux de PF2 lors de l'ACC pour parler de ce premier geste. La situation évoquée dans ce premier extrait vidéo présente à leurs yeux un air de famille évident. Ils parviennent d'ailleurs rapidement à énoncer la règle « *poser le cadre* », et identifient collectivement la plupart des circonstances : « *présenter le déroulé* », « *passer par un plan* », ainsi que les résultats envisagés : « *il n'y a pas de surprises* », « *il sait ce qui va se passer* », « *il peut se projeter* ». Remarquons que les phrases qu'ils emploient sont des affirmations courtes qui révèlent une certaine assurance de leur part. Les pairs formateurs n'interviennent pas et les pairs formés affinent la règle par un jeu de **reprises** et de complémentations : « *PFé1 : Elle présente le déroulé. PFé2 : Elle présente le contrat didactique.* » (ACCO, tours 12 à 13),

« PFé1 : Elle *pose un cadre*. PFé2 : Elle *pose un cadre* et elle passé par un plan. » (ACCO, tours 14 à 15). Le groupe de novices prend ici en charge collectivement l'énonciation de la règle suivie par PF2 sans difficulté apparente. Nous pouvons en déduire que ce premier échange collectif témoigne de la présence d'un apprentissage antérieur chez les novices. Il est en effet probable que cette règle soit déjà « connue » des pairs formés.

2. Susciter l'expression du PES sur sa pratique

Dans ce deuxième extrait, les pairs formés réagissent au maillon « Susciter la parole du PES sur sa pratique », notamment sur la manière dont est déclenchée la parole du PES. PFé2 manifeste un amusement qui témoigne de sa connivence avec la pratique observée. Il évoque à deux reprises (ACCO, tour 29 et tour 31) la « façon » de faire de PF2 qu'il retranscrit ainsi : « *Commence par ce dont tu as envie !* » (ACCO, tour 29). Il précise ensuite la technique employée : « *Elle lui laisse le champ libre [...] elle lui laisse le choix.* » (ACCO, tour 33) ce qui correspond au mode opératoire de PF2 « laisser parler librement ». PFé2 révèle au groupe qu'il emploie la même technique que la formatrice expérimentée : « *C'est exactement ce que j'ai fait il y a quelques jours avec ma PES.* » (ACCO, tour 29). En insistant sur le mimétisme « exact » des pratiques, il cherche à évaluer son action pour laquelle il nourrit des incertitudes : « *Et moi, j'avais peur que ça fasse trop détaché.* » (ACCO, tour 29). PFé2 semble donc profiter du modèle de la formatrice expérimentée pour valider son style comme appartenant au genre du métier.

Dans un second temps, les pairs formés sont invités à repérer les intentions qui motivent la technique de PF2. PFé3 comme PFé2 considèrent que « *laisser le choix* » a pour conséquences d'« *ouvrir la discussion* » et de permettre au stagiaire de « *se senti[r] plus à l'aise* » (ACCO, tour 35). *A contrario*, elle estime que la technique inverse risquerait de le « *bloquer* » ou le mettre en « *difficulté* » (tour 35). Si la technique leur semble avantageuse, PFé1 lève le doigt pour mettre en garde le groupe contre le « *risque* » que « *le PES soit dans la description [...] qu'il ne se questionne pas sur cette première phase, sur quelle procédure, pourquoi il a fait ces choix.* » (ACCO, tour 37). Comme son collègue novice, des signes verbaux et paraverbaux trahissent une incertitude quant à la validité de sa remarque : elle utilise à deux reprises le modalisateur « *peut-être* » exprimant l'éventualité et hausse les épaules à la fin de son intervention. On peut supposer que PFé1 prend des précautions, car elle ignore si ce qui constitue pour elle une inquiétude est partagé par le reste du groupe, notamment les certifiés. Il se trouve pourtant qu'elle évoque précisément une préoccupation de PF1 qui avait été longuement discutée lors de l'ACC. Celles-ci interviennent pour en témoigner. PF1 s'exclame : « *J'avais fait la même remarque !* » (ACCO, tour 39). L'expressivité de sa réaction à cet endroit

trahit sa proximité avec les novices concernant leurs préoccupations. PF2 poursuit en confirmant aux pairs formés que le « *risque* » existe et que le PES observé « *va vraiment aller dans le déroulé de sa séance* ». Malgré cela, elle explique qu'il parvient tout de même à s'inscrire « *dans l'analyse* » grâce à un « *questionnement* » construit avec lui « *dès les premières séances* » (ACCO, tour 40). Les pairs formés réalisent alors que le mode opératoire de PF2 est le fruit d'un processus mis en place progressivement : « *Parce que là, tu n'en es pas à ton premier entretien et il a déjà des habitudes.* » (ACCO, tour 43). PF2 confirme leurs suppositions et explicite les étapes pour y parvenir : « *Évidemment, au départ, tu donnes des questions un peu plus cadrées. Mais après ils savent ce que j'attends.* » (ACCO, tour 42). Notons que dans cette dernière remarque, l'expérimentée n'exclut aucune pratique et cherche plutôt à rendre ostensible pour le groupe le fait que leur utilisation est définie par les circonstances d'usage.

Dans la continuité de la discussion à propos du mode opératoire de PF2, la chercheuse pousse les pairs formés à s'interroger sur les bénéfices d'une telle technique pour le stagiaire. En premier lieu, PF3 envisage l'objectif final et presque terminal pour le PES vis-à-vis de son année de stagiairisation : « *Pour que ça devienne un automatisme pour eux : de revenir toujours de cette façon sur les séances, qu'il commence naturellement sans que ce soit demandé par le formateur.* » (ACCO, tour 47). En parlant d'« *automatisme* » qui doit devenir « *nature[l]* », le pair formé insinue qu'il s'agit d'une compétence essentielle à acquérir par l'enseignant qui devra pratiquer cette autoanalyse « *en solo* », « *les années suivantes, plus tard, quand il n'y aura plus le formateur* » (ACCO, tour 47). Quelques répliques plus loin, PF2 abonde dans le sens de sa collègue : « *Moi, j'ai l'impression que c'est un vrai travail de créer un enseignant réflexif. On lui donne un cadre qui lui permet de se construire. Pas seulement en tant qu'enseignant praticien, mais aussi comme enseignant réflexif. C'est ce que disait PF3. Et après, une fois que le formateur sera parti, il sera toujours PES ou il sera T1, T2, T3 par la suite. Est-ce que le but n'est pas de l'entraîner à... à avoir cette pratique peut-être seul après ?* » (ACCO, tour 51). En nous appuyant sur la question rhétorique posée à la fin de cette intervention, nous décelons une forme de fausse hésitation qui trahit en fait une représentation fortement ancrée chez les novices sur ce que doit être la mission centrale du PEMF. On note d'abord que PF2 s'adresse ici à un sur-destinataire entendu comme la communauté de pratique lorsqu'il emploie le pronom impersonnel « *on* », ou l'expression générique « *le formateur* », puis qu'il emprunte le langage prescrit par l'institution lorsqu'il convoque les termes « *enseignant praticien* » et « *enseignant réflexif* ». Ce faisant, il s'inscrit dans la perspective des attendus officiels visant à autonomiser l'enseignant lorsque « *le formateur sera parti* ». En corroborant avec des termes plus techniques ce que disait en amont sa collègue, PF2

revendique par son dire leur appartenance à une même communauté. Pourtant leur enthousiasme les a entraînés bien au-delà de l'immédiateté de l'entretien. PF2 se permet sobrement de rediriger leur attention sur l'objet de discours qui lui avait permis avec PF1 d'aboutir aux constats suivants : « *on s'est dit, finalement que c'était important autant pour lui que pour nous. On veut qu'il se représente cette séance, qu'il se remémore effectivement : c'est à chaud, il vient de la faire. Mais il a besoin de ce moment-là pour en parler et pour finalement se rappeler de tout ce qu'il a fait. Et si on ne le laisse pas parler parce que parfois on est contraint par le temps, il ne va pas forcément se souvenir. Alors que là, on va le voir : lui, il va beaucoup parler avec ses mains, se rappeler tout ce qu'il a fait.* » (ACCO, tour 49). Notons d'abord qu'en incluant sa consœur dans ce propos, elle révèle aux pairs formés qu'un processus collaboratif comme celui auquel ils participent les a amenées à coconstruire cet objet de pensée. Par ailleurs, elle leur explicite les résultats attendus impactant le formateur et le stagiaire. Ce dernier, pour parvenir à produire l'analyse de sa séance, doit avoir le temps de « *se remémorer* », c'est-à-dire invoquer ce qu'« *il vient de faire* » pour le rendre disponible à cette fin. PFé1 réagit immédiatement à l'objet de réflexion qui lui est présenté : « *ce sont de vrais observables aussi. Parce que du coup, en leur laissant un peu le champ libre, finalement on ne force pas son analyse et peut-être qu'il va donner plus de détails sur quelque chose que nous on n'avait pas repéré. Donc finalement, ça nous donne des observables concrets euh... auxquels on n'a pas pensé* » (ACCO, tour 50). Nous constatons, à travers l'usage de la première personne du pluriel, que PFé1 se projette dans la pratique qui lui est proposée. Elle envisage les bénéfices pour le stagiaire « *on ne force pas son analyse et peut-être qu'il va donner plus de détails* » et énonce ce que PF2 n'avait que suggéré dans son intervention comme ressource pour les formateurs : « *ça nous donne des observables concrets euh... auxquels on n'a pas pensé* ». Nous pouvons déduire de cette intervention que PFé1, en empiétant sur la réplique de PF2 – au sens où Bakhtine –, s'empare de l'objet de discours et le fait sien pour actualiser son répertoire avec une technique dont elle a nommé et donc reconnu la plus-value.

Les pairs formés sont maintenant confrontés au mode opératoire de PF1 pour déclencher la parole du PES. Cette façon de procéder que nous avons nommée « maîtriser la parole » lors de l'ACC est exprimée comme suit par les novices : « *Au niveau des objectifs, elle a cadré [...] elle a ciblé.* » (ACCO, tour 136). Les termes employés s'inscrivent dans le champ sémantique du contrôle et de la maîtrise qui retranscrit bien le style de PF1. Par ailleurs, les PFé appréhendent son mode opératoire en le confrontant à celui de PF2. Ils utilisent notamment des **adverbes d'intensité** pour comparer les deux techniques : « *Elle a été un peu **plus** précise par rapport à ses attendus. Elle a **moins** laissé le champ ouvert.* » (ACCO, tour 136). Nous

constatons que l'opération mentale à laquelle ils se livrent révèle leur capacité à distinguer les variations de techniques qui existent pour une même intention.

Lorsqu'ils sont questionnés sur les raisons d'agir qui motivent le mode opératoire de PF1, ils perçoivent la même intention que chez PF2 : elle vise à ce que la stagiaire « *puisse analyser ce qu'elle avait prévu* », à la différence que sa réflexion est guidée vers un point précis, « *ses objectifs* » (ACCO, tour 138). Concernant le ciblage précis des objectifs, les pairs formés imaginent que ce choix répond à des impératifs fixés antérieurement : « *Peut-être que c'est ce sur quoi ils ont travaillé, ce sur quoi on lui avait demandé d'être vigilante avant.* » (T140). Les deux formatrices expérimentées réagissent à cette proposition. PF2 valide l'hypothèse de PF2 et trouve cette intention acceptable dans certains cas : « *Oui, justement parce que ce temps-là peut être aussi ciblé, effectivement, en fonction d'un objectif précédent.* » (ACCO, tour 141). PF1 commence en reconnaissant, comme sa consœur, la validité de la proposition : « *Ce sont des analyses très intéressantes.* » Puis elle révèle la véritable intention motivant son mode opératoire et qui n'a pas été perçue par les novices : « *Mais je vise ça par rapport à ma propre expérience puisque j'avais suivi d'autres PES, avant. Et souvent, lorsque je leur demandais de parler de leur séance, ils me racontaient leur... C'est ce que tu disais tout à l'heure...* (ACCO, tour 142), *Ils étaient vraiment dans le descriptif [...] et je trouvais que ça, c'était peut-être une perte de temps [Moue], que ça faisait durer l'entretien bien trop longtemps.* » (ACCO, tour 144). Encore une fois, PF1 évoque une préoccupation commune aux novices en s'adressant directement à PF1 qui acquiesce. Elle poursuit en comparant sa façon de procéder à celle de PF2. Elle ne parvient pas encore au même résultat, « *comme le PES de PF2 qui était capable d'analyser* », et privilégie donc pour l'instant sa méthode : « *Et du coup, pour que le PES soit immédiatement dans l'analyse, j'ai décidé de commencer cet entretien de cette façon-là pour éviter euh... ce descriptif.* » (ACCO, tour 144). Ce faisant, elle montre aux pairs formés que le choix d'une technique dépend aussi du degré d'expertise du formateur.

Ayant observé les techniques des deux formatrices expérimentées et appréhendé les intentions qui motivent leurs choix, les pairs formés entament ici une discussion dans laquelle ils expliquent considérer ces exemples comme « *d'autres façons de faire* » (ACCO, tour 176) leur permettant de situer leur style naissant ou d'élargir leur répertoire avec de nouvelles variantes. Ils expriment alors leurs affinités avec l'une ou l'autre des techniques identifiées. PF1 débute en révélant sa préférence pour le mode opératoire de PF1 : « *Donc moi, j'ai plus tendance à faire comme PF1, à cadrer, même en précisant tout de suite des points d'appui ou des points à renforcer.* » (ACCO, tour 176). Elle justifie ce choix par la « *contrainte de temps* » lié à l'examen que les pairs formés passent (le Cafipemf) : « *Parce que c'est vrai que le risque,*

c'est de se retrouver avec un PES qui parle [Étire le cou] dix ou quinze minutes. Et puis, en fait, notre temps à nous il est très court [Pince les doigts]. » (ACCO, tour 176). Les mimiques qu'elle effectue montrent bien l'intensité de l'acte réflexif en cours chez elle. La configuration de l'épreuve semble ici contraindre son choix, l'obligeant à adopter la stratégie qui lui semble la plus efficace ou appropriée. Cependant, elle envisage de se saisir de l'autre technique en dehors de ce contexte : « *quand on n'est pas contraint, peut-être qu'on est plus sur ton cadre, PF2* » (ACCO, tour 176). PF2 réagit en validant une nouvelle fois l'acceptabilité des deux modes d'intervention : « *avant je faisais exactement comme elle [Désigne PF1]. Et je fais encore comme elle à certains moments de l'année. Surtout, en début d'année.* » Elle insiste notamment sur les circonstances qui régissent le choix de la technique : « *Et le truc, c'est qu'en fonction de ce que le PES va te présenter, finalement tu ne réagis pas du tout de la même manière.* » (ACCO, tour 177). PF2 prend alors la parole pour désigner la technique qui recueille ses faveurs : « *moi j'ai utilisé la technique de PF2. Parce que moi [Se désigne du doigt], je parle trop. Et donc forcément, je me suis mis un cadre. Et donc le cadre était de laisser parler le PES pour ne pas monopoliser la parole.* » (ACCO, tour 180). Nous observons ici un renversement intéressant des raisons d'agir du formateur. Alors que PF1, craignant une parole débordante du PES, cherche à circonscrire l'intervention du stagiaire, PF2 signale par de nombreuses marques de la première personne qu'il considère que c'est lui-même qui « *parle trop* » et risque de « *monopoliser la parole* ». Aussi estime-t-il que c'est sur sa propre personne que doit s'exercer la contrainte, ce que confirme l'emploi du pronom personnel « *me* » qui le représente comme objet de l'action « *m[ettre] un cadre* ». Alors que PF2 et PF1 ont en partage le souci de « *maîtriser la parole* », mais que cette préoccupation ne porte pas sur le même objet, ils en viennent à choisir des modes opératoires divergents. Toutefois, en ajoutant « *L'important c'est de se connaître aussi et de faire avec ce qu'on est* » (ACCO, tour 181), PF1 considère comme acceptable la règle énoncée par PF2 : [« *laisser parler le PES* » vaut dans les circonstances où « *je parle trop* » ce qui obtient comme résultats « *je me suis mis un cadre* », « *pour ne pas monopoliser la parole* »]. En s'appuyant sur cette dernière intervention, PF1 fait alors remarquer que « *la personnalité [...] du formateur et du stagiaire* » sont « *à prendre en compte* » (ACCO, tour 182) pour choisir la technique adéquate. Elle s'adresse ensuite à la communauté de pratique en employant des pronoms impersonnels : « *on prend des décisions, en fait. On réajuste.* » (ACCO, tour 182). Son effort de synthèse révèle une assimilation des nouveaux objets de pensée abordés durant cet échange. À sa suite, PF2 témoigne lui aussi de sa compréhension responsive au dialogue qui vient d'avoir lieu et ajoute sur un mode prescriptif qu'« *il faut trouver le juste milieu et arriver à dire les choses... arriver à faire dire les choses.* » (ACCO, tour 187).

3. Évaluer le PES

Le présent extrait s'inscrit dans la continuité de la discussion qui s'est engagée plus haut autour de la posture d'« *enseignant réflexif* » que le formateur concourt à installer chez le stagiaire. Les pairs formés ont remarqué dans la pratique de PF2 son intention de « *valoris[er]* » (ACCO, tour 89) le stagiaire. Ils relèvent d'abord le langage paraverbal que la formatrice mobilise dans ce but : « *Elle l'invite à continuer, à poursuivre par le geste de sa main.* » (ACCO, tour 92), « *En fait, elle le soutient.* » (T93). Ils remarquent ensuite qu'en réaction avec le fait que le stagiaire « *a tendance à mettre en avant [ses] failles, [ses] défauts, ce qu'il n'a pas réussi.* » (ACCO, tours 101 à 102), la formatrice « *revient sur ce qui s'est réellement passé pour le rassurer* » (ACCO, 97). À force d'employer des termes évaluatifs tels que « *défauts* » ou « *réussi[tes]* », PF2 réalise que le stagiaire est « *en train de s'autoévaluer* » (ACCO, tour 102). Les pairs formés ont aussi noté que la formatrice effectue un guidage pour l'accompagner dans cet exercice en le ramenant au « *rée[l]* » de l'activité.

Plus loin, la chercheuse attire l'attention des novices sur les techniques mises en œuvre pour permettre au stagiaire de s'autoévaluer. Les pairs formés sont sensibles au comportement du stagiaire : « *Les gestes, l'intonation aussi.* » (ACCO, tour 116). Désormais familiarisés avec le principe de remémoration évoqué plus haut, ils identifient le procédé qui permet *a posteriori* au stagiaire de « *revi[re] le moment* » (ACCO, tour 115). Leur attention est alors portée sur ces signes pour savoir s'ils sont des « *indices* » (ACCO, tour 115) à prendre en compte dans l'observation du stagiaire. Spontanément, PF1 certifie avec une affirmation redoublée : « *Oui, oui. Ce sont des observables, ça !* » (ACCO, tour 117). Elle précise dans un premier élan qu'ils sont utiles pour « *pour le formateur et pour le stagiaire* », mais ravise presque immédiatement son jugement sur la portée de ces indices pour le stagiaire : « *et à la fois... Lui, il ne se rend pas compte de ce qu'il fait... [Hoche la tête]* » (ACCO, tour 115). La discussion aurait pu s'arrêter là sans l'intervention et l'étayage d'une formatrice expérimentée. En effet, les gestes effectués par le stagiaire ne sont perçus que comme un moyen mnémotechnique presque inconscient pour se souvenir de la séance. Les pairs formés ne lui attribuent pas d'autre utilité dans l'acte analytique. PF2 les éclaire alors : « *En faisant les gestes lui-même, il se rend compte qu'il y a quelque chose qui cloche [Mime une tête béate].* » (ACCO, tour 120). En surjouant l'expressivité liée au processus réflexif à l'œuvre chez le stagiaire, les pairs formés devinent alors de nouvelles perspectives dans le geste « *revivre le moment* » maintenant devenu objet de discours. PF1 débute : « *il rentre dans l'analyse de son activité.* » (ACCO, tour 124), « *Là, il est en train de réfléchir sur son activité, en fait. Il prend déjà de la distance sur ce qu'il a fait jusque-là, sur son activité.* » (ACCO, tour 122). PF3 métaphorise pour expliciter le processus à l'œuvre : « *Il se place plus en spectateur. Parce qu'il est comme devant un film. Même si c'est*

un film euh... mental, il voit la scène et il se... sort de la scène pour... la regarder. » (ACCO, tour 125). PFé2 enfin invoque une situation vécue comportant un air de famille avec le phénomène observé : « Ça me fait penser à quand PF3 est venue dans ma classe et que j'étais assis au fond de la classe et que je me suis dit : "Ce n'est pas comme ça que je l'aurai fait mais c'est intéressant" parce que je n'étais pas dans l'action et je pouvais l'analyser. » (ACCO, tour 127). Ce dernier propos témoigne chez les pairs formés d'une compréhension du mécanisme puisqu'ils parviennent à le transférer à d'autres situations. Ils concluent en remarquant que l'activité réflexive nécessite d'être distanciée de l'action pour pouvoir se réaliser : « Il y a dans l'action et après il y a sur l'action. » (ACCO, tour 132).

En conclusion de ce Chapitre 3, les résultats ont montré que le dispositif d'allo-confrontation collective d'un groupe de maîtres formateurs à des vidéos de pairs plus expérimentés, en leur présence, a été en mesure de permettre aux novices d'énoncer les règles suivies par leurs collègues. Par ailleurs, ils mettent en évidence que les formatrices certifiées sont en capacité de lever les malentendus portant sur les règles qu'elles suivent lorsque les novices n'y parviennent pas par manque d'expérience.

Dans ces conditions, les novices sont parvenus à s'approprier des règles constitutives du genre professionnel : ils pourront potentiellement et dans des conditions favorables se servir de ces ressources collectives pour orienter leur action individuelle.

Ainsi, le dispositif technologique participe à répondre à la troisième hypothèse auxiliaire, dans sa visée transformative.

PARTIE 5 LA DISCUSSION

Cette étude visait à comprendre les effets du développement professionnel des PEMF sur la construction d'un collectif de travail au sein d'un dispositif de formation s'inspirant du modèle des CAP et favorisant le partage entre pairs de pratiques professionnelles ordinaires jugées par eux comme efficaces. L'activité professionnelle de deux formateurs certifiés, un PEMF néotitulaire et un PEMF expérimenté, a été analysée à partir des règles qui régissaient leurs pratiques respectives tout au long du dispositif de formation. Les résultats ont révélé que les aménagements technologiques proposés par le dispositif de formation ont favorisé :

- l'accès à leur activité de conseil pédagogique par un dialogue qui vise la re-signification de leur expérience en les confrontant à leur conduite d'entretien *post actu*. Cette confrontation a été en mesure de faire émerger le système de règles suivies par ces deux professionnelles et de ce fait, a permis de mettre en évidence leurs dissymétries de pratiques. Pour chaque formatrice, ce système de règles a pu être modélisé sous la forme d'une vision synoptique.

- l'intercompréhension et la mise en débat des normes qui régissent leur activité de conseil lors de la coanalyse de leur activité en binôme. Leur engagement dans des controverses professionnelles portant spécifiquement sur leurs dissymétries de pratique, leur a permis d'identifier des façons de travailler différentes mais acceptables. La relance du travail générique ainsi rendue visible a permis de témoigner du développement de leur pouvoir d'agir.

- l'accès par les novices à l'intelligibilité des règles, suivies ou énoncées, régissant la pratique de leurs collègues par une allo-confrontation collective de formateurs novices à des extraits vidéo issus de l'activité réelle de PEMF plus expérimentés. Les novices ont pu de cette façon s'approprier le genre professionnel et désormais le considérer comme une ressource collective leur permettant de situer leur activité individuelle.

Par conséquent, ces faits nouveaux ont autorisé la corroboration de l'hypothèse principale selon laquelle « Au sein d'une CAP, les dialogues portant sur les dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles revitalisent le genre pour les expérimentés, favorisent son appropriation par les novices et *in fine* transforment une collection de formateurs en un collectif. ».

Pour autant, comme évoquée précédemment, la construction du collectif professionnel n'est pas achevée pour autant et déborde largement la temporalité du dispositif technologique mis en œuvre. Aussi, l'objet de cette partie est de proposer des points de discussion permettant de mettre en exergue les apports puis les limites de cette recherche au regard des cadres théoriques convoqués qui enrichiront, pour finir, la proposition de perspectives d'évolution.

Chapitre 1

Les apports de la recherche

1. Permettre l'accès préalable des PEMF à la vision synoptique de leur pratique spécifique

L'accès des pairs formateurs certifiés à une vision plus claire des règles régissant leur pratique spécifique a été rendu possible par l'EAC que ces derniers ont vécu avec la chercheuse suite à leur activité d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique. Lors de cet entretien, les pairs formateurs certifiés ont pu construire une meilleure intelligibilité de leur pratique professionnelle. En effet, les résultats de l'étude ont montré que l'EAC a permis à chaque acteur d'énoncer à la fois les règles conscientes qu'il a suivies ordinairement et qu'il avait apprises explicitement lors de formations réflexives antérieures, et les règles implicites qui gouvernaient malgré tout son activité professionnelle. Ces dernières, apprises de façon implicite par participation au sein de la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991), n'ont pu être énoncées que via les conditions propices offertes par l'EAC. À cette occasion, la chercheuse a incité l'acteur à partir du visionnage de la captation de sa pratique à les verbaliser par ses demandes d'étayage. À ce sujet, il a été constaté que la densité des règles implicites était corrélée à l'expérience professionnelle des PEMF autoconfrontés. En ce sens, l'accès des pairs formateurs certifiés à leur vision synoptique a contribué à un développement « réflexif » de leur activité professionnelle en leur permettant de formuler les règles tacites qu'ils suivaient et de construire une rationalité d'ensemble de leur activité ainsi que la finalité des actions identifiées et décrites. Par voie de conséquence, il est probable que cette première étape ait facilité par la suite le partage de leurs pratiques ordinaires avec les novices.

Ces résultats ont ainsi pu confirmer les avancées de l'étude portant sur le développement professionnel des enseignants expérimentés menée par Talérien, Chaliès et Bertone (2019) qui insistent sur la nécessité de prendre en compte la pratique ordinaire des enseignants dans les dispositifs de formation afin de susciter leur développement professionnel, et par ailleurs, nuancer les recherches de Bocquillon (2020) ; Bocquillon & Derobertmeasure (2018) et Gauthier (2016) qui ont souligné les limites importantes d'une pratique réflexive qui « *tournerait à vide* » sans le recours aux connaissances scientifiques relatives aux pratiques d'enseignement efficaces.

Enfin, l'accès aux systèmes de règles régissant les pratiques spécifiques du PEMF néotitulaire et du PEMF expérimenté a permis d'éclairer plus finement leurs dissymétries de pratiques professionnelles. L'analyse de ces dernières a permis de cibler les maillons intermédiaires présentant un potentiel d'apprentissage pour les novices et par voie de

conséquence, pour la chercheuse, d'anticiper des zones de disputes professionnelles entre certifiés à l'occasion de l'ACC.

2. Rendre le genre visible et discutable entre expérimentés présentant une différence d'épaisseur expérientielle

En psychologie du travail et particulièrement en Clinique de l'activité, les « ressources génériques » correspondent aux ressources collectives construites dans l'action et pour l'action. Elles composent le genre professionnel, c'est-à-dire les règles, les obligations, les manières de procéder qu'élaborent et partagent ceux qui font le même métier (Clot, 2008). Le genre professionnel est par conséquent une ressource pour chacun, car les conduites professionnelles efficaces en situation y sont répertoriées dans leur diversité. Pour autant, à la différence des référentiels de métier, ce répertoire n'est pas formalisé. C'est sa force, car ceux qui l'élaborent ne cultivent pas l'illusion qu'un métier peut être transcrit et fixé dans un écrit. Mais c'est aussi sa faiblesse car, du coup, les ressources génériques sont mal identifiées, non seulement par les organisations mais aussi par les travailleurs eux-mêmes (Miossec & Clot, 2015).

De plus, face aux changements successifs ayant impacté l'exercice de leur fonction et la difficulté croissante à organiser des temps de concertation, chaque PEMF s'est progressivement isolé et retrouvé à « *errer tout seul face à l'étendue des bêtises possibles* » (Darré, 1994, p. 22). Ainsi, les PEMF les plus expérimentés ont eu tendance à s'ériger en détenteurs de bonnes pratiques et en réaction les PEMF les moins expérimentés se sont attelés à abandonner leurs prises d'initiatives naissantes en invoquant leur illégitimité.

Par conséquent, à l'occasion de l'ACC, les deux protagonistes ont pu mieux se comprendre en continuant de produire les ressources génériques qui leur permettent de continuer à faire un travail de qualité. Par l'émergence de controverses, les deux PEMF ont eu l'opportunité d'entretenir ces ressources communes en examinant et en réexaminant, entre connaisseurs, les anciens et les nouveaux dilemmes du travail concret. Ainsi, des gammes de réponses possibles aux dilemmes du travail, incluant celles énoncées par la PEMF néotitulaire, ont pu s'intercaler entre les buts liés à la prescription et les buts personnels. Grâce au résultat de ce travail en binôme, les PEMF ont en effet perçu que ce n'est pas à chaque travailleur de déterminer, en son for intérieur, ce qui est juste ou injuste, bon ou mauvais, possible ou impossible, acceptable ou inacceptable (Miossec & Clot, 2015). Par conséquent, il est probable que cette opération ait permis à la PEMF la plus expérimentée de prendre conscience des dissymétries de pratique qui existent entre elles et sa consœur, l'amenant à mieux anticiper les besoins en formation des PEMF novices lors de l'ACCO.

En somme, les deux PEMF ont appris à développer « *des normes adultes dans une profession adulte où la différence, le débat et le désaccord sont vus comme les premières pierres du progrès* » (Hargreaves, 2003, p. 163).

3. S'appropriier le genre professionnel en tant que formateurs novices

Compte tenu de l'expérience professionnelle antérieure des novices et de leur participation à deux semaines de formation réflexive statutaire, l'allo-confrontation a permis aux pairs formés d'énoncer la plupart des règles suivies par PF1 et PF2 par « air de famille ». À quatre reprises, les pairs formateurs ont néanmoins dû s'engager dans une activité d'explication en multipliant, sous forme d'exemples montrés ou décrits, les circonstances associées aux règles considérées. Ces explications ont permis de lever les incompréhensions ou de dissiper les malentendus. Dans ces conditions, les novices ont pu s'approprier les règles composant le genre professionnel qu'ils pourront potentiellement suivre seuls de façon acceptable (au sens de correct ou conforme aux attentes et intentions visées) dans d'autres circonstances.

Pour autant, fait notable, le pair formé PF² a énoncé une nouvelle règle issue de sa pratique. Ce fait imprévu est probablement à mettre en lien avec l'existence de dissymétries de pratique entre novices.

En conclusion, les trois étapes du dispositif technologique ont permis d'éclairer les processus et les étapes qui permettent, au sein d'une CAP, d'arriver à une pratique de l'enquête qui soit féconde pour tous ses membres et qui favorise la collaboration entre formateurs.

Chapitre 2

Les limites de la recherche

Cette recherche comporte néanmoins des limites. Ce chapitre recensera celles qui nous semblent les plus saillantes.

En premier lieu, si en formation les PEMF novices ont visionné une vidéo et ont été invités à la signifier, il n'en reste pas moins que le constat effectif des résultats attendus ne pourra véritablement se faire qu'en contexte de travail. Ce n'est certainement qu'à partir de ce moment-là que la participation des nouveaux venus à la communauté pourra être qualifiée de pleine.

Pour ce faire, Bertone, Chaliès et Talérien (2019) proposent que les pairs formés réalisent une première fois la pratique en suivant les règles identifiées par eux ou explicitées par les pairs formateurs. Ces derniers les accompagneraient dans leurs premières tentatives de suivi de

règles. Ils se livreraient alors à une activité de contrôle au cours de laquelle ils valideraient le suivi adéquat des règles, et/ou se livreraient à des explications ostensives en multipliant les exemples de sorte à lever les malentendus dans le cas d'un suivi inadéquat. Conformément aux postulats portés par le PRT anthropoculturel, l'apprentissage des règles serait considéré comme achevé lorsque les actions des pairs formés ainsi que les raisons qu'ils évoquent pour justifier leurs actions sont conformes et semblables à celles des pairs formateurs. C'est en effet à partir du constat des résultats attendus que les pairs formés pourront finaliser leur apprentissage des règles considérées en associant consubstantiellement une intention aux actions réalisées (Talérien, 2018). Dans un second temps, chaque pair formé emploierait une seconde fois la pratique enseignée en l'adaptant aux besoins de la situation de formation. Ce second emploi permettra théoriquement l'interprétation des règles apprises par les pairs formés dans des circonstances différentes de celles dans lesquelles s'est réalisé l'apprentissage et en autoriserait ainsi leur développement. À l'origine de ce développement de l'activité des novices, se situe donc l'interprétation des règles préalablement apprises en tant que « *substitution d'une expression de la règle à une autre* » (Wittgenstein, 2004, p. 201). Cette substitution correspond à un usage « *extensif* » (Chaliès & Bertone, 2008) des règles enseignées et apprises. Cette seconde mise en œuvre serait également contrôlée par les pairs formateurs.

En second lieu, cette étude aborde la pratique d'entretien de conseil pédagogique uniquement du côté des maîtres formateurs et ne permet pas de disposer de données associant les CAP à une amélioration de l'apprentissage des PES, principaux bénéficiaires de cet acte de formation. À ce titre, elle n'est pas en mesure de confirmer ni d'éclairer les « *preliminary findings* » qu'évoquaient Vescio et al. (2008) à ce sujet.

Ensuite, le dispositif technologique n'a concerné qu'une partie du pôle formateur. En effet, deux formateurs expérimentés ont refusé d'y participer arguant qu'ils ressentent un grand inconfort à être filmés ou à ce que leur pratique soit visionnée par d'autres. Les résultats attestant de la constitution d'un collectif de travail ne correspondant qu'à une partie du pôle formateur sont par conséquent à nuancer.

Enfin, s'agissant d'une recherche qualitative s'étant intéressée à un unique groupe de formateurs exerçant au sein du pôle formateur d'une circonscription donnée, une casuistique plus importante serait nécessaire pour conforter les résultats de la présente étude.

Ces quatre constats amènent à envisager des perspectives de prolongements au dispositif technologique décrit et mis en œuvre.

Chapitre 3

La perspective de prolongements à mettre en œuvre

Prenant appui sur la discussion engagée dans les deux chapitres précédents, il semble opportun de considérer les limites précédemment détaillées comme autant de pistes à explorer dans un avenir proche.

Ainsi, 4 prolongements pourraient être apportés au dispositif technologique, au bénéfice des maîtres formateurs, des PES, du collectif professionnel et de l'académie.

En ce qui concerne les maîtres formateurs, un accompagnement du développement de l'action des PEMF novices pourrait être envisagé en deux temps.

Dans un premier temps, suite à l'allo-confrontation collective, chaque pair formé pourrait se livrer à un premier usage de ces pratiques auprès d'un PES et la chercheuse filmerait ces mises en œuvre. Ce premier usage ferait ensuite l'objet d'un accompagnement/contrôle par les pairs formateurs certifiés lors d'un entretien post-leçon. Dans un second temps, suite aux explications livrées par les pairs formateurs lors de l'entretien post-leçon préalablement mené, les pairs formés pourraient effectuer un nouvel usage de la pratique spécifique auprès de leur PES. Les PEMF novices auraient alors pour consigne d'essayer de « s'éloigner », s'ils le souhaitent, de la pratique spécifique enseignée par les pairs formateurs en mettant cette pratique à leur main. Cette seconde tentative serait aussi filmée. Un nouvel entretien post-leçon serait ensuite mené avec les pairs formateurs et ferait également l'objet d'un contrôle par les pairs formateurs.

En ce qui concerne les PES, il serait pertinent de les confronter par un EAC à la captation de la pratique d'entretien de conseil pédagogique réalisée lors des deux mises en œuvre précédemment décrites. Le recueil et l'analyse de données offriraient la possibilité de suivre à la trace le développement réflexif de ces derniers.

Ensuite, une restitution à l'ensemble des membres du pôle formateur (participants comme non participants au dispositif technologique) viendrait clore cette boucle de recherche-formation. Elle aurait pour objectif de permettre notamment aux formateurs expérimentés, ayant refusé de participer à l'enquête par trop d'inconfort lié à la captation de leur pratique et au visionnage de cette dernière par le collectif, de constater des résultats obtenus et de mesurer le caractère constructif des échanges. À cette occasion, ils pourraient se sentir davantage sécurisés et en confiance, et ce faisant pourraient envisager de participer à la coconstruction d'une nouvelle boucle d'enquête au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle.

Enfin, ce dispositif de formation pourrait être déployé à une plus grande échelle. Il pourrait concerner toutes les circonscriptions du premier degré relevant du même bassin de formation (présentement le bassin nord de l'île) avant de s'étendre éventuellement au reste de l'Académie.

PARTIE 6

LA CONCLUSION

Un des objectifs majeurs des politiques éducatives européennes en matière de formation professionnelle des enseignants consiste à favoriser la constitution d'environnements de travail plus aptes à répondre à la fois aux exigences d'une société en mutation et aux préoccupations des acteurs de terrain. Sa traduction au sein de l'Éducation nationale française se traduit par une injonction à la mise en œuvre de « *collectifs apprenants* » (Becchetti-Bizot et al., 2017) lesquels correspondraient à un levier puissant de développement professionnel pour ses agents, génératif de progrès et d'innovations pour l'organisation.

Parmi eux, cette étude s'est intéressée plus spécifiquement aux professeurs des écoles maîtres formateurs organisés en un pôle formateur, soit un groupe de formateurs de terrain exerçant au sein d'une circonscription du premier degré. L'analyse de leurs entretiens exploratoires a témoigné de leur difficulté à se constituer en collectif de travail. Ceci est la résultante (1) des changements successifs apparus dans leur organisation du travail rendant leur fonction difficile à définir et à exercer ; (2) de l'absence de formation continuée et continue ; et (3) du manque de reconnaissance, de soutien et de contrôle de l'institution.

Aussi, éclairée par la revue de littérature scientifique, cette recherche visait à comprendre les effets du développement professionnel des PEMF sur la construction d'un collectif de travail au sein d'un dispositif de formation s'inspirant du modèle des communautés d'apprentissage professionnelles et favorisant le partage entre pairs de pratiques professionnelles ordinaires jugées par eux comme efficaces.

Par conséquent, pour cette étude, compte tenu des éclairages présentés en partie introductive, le choix a été fait de convoquer deux courants théoriques. Le PRT anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) d'une part en lui empruntant les concepts d'airs de famille, de règles et de double régime de réflexivité développés par Wittgenstein ; la clinique de l'activité d'autre part en recourant aux concepts de genre professionnel, de conflits dialogiques et de pouvoir d'agir issus des travaux de Vygotski et de Bakhtine.

La conception et la mise en œuvre d'un dispositif de recherche technologique en trois étapes (enregistrement de l'activité + EAC, ACC et ACCO) ont permis d'étudier le réel de l'activité de conseil pédagogique de deux PEMF du pôle formateur, une néotitulaire et une expérimentée. Le traitement des données ainsi recueillies a permis :

- dans une visée épistémique, d'accéder aux systèmes de règles suivies par ces deux maîtres formateurs et ainsi mettre en évidence des dissymétries grammaticales de pratiques

professionnelles, envisagées comme potentiel de formation pour les novices, au sein de 3 maillons intermédiaires : « Instaurer le cadre », « Susciter la parole du PES » et « Évaluer le PES » ;

- dans une visée transformative, la validation de trois nouvelles variantes de règles lors de l'ACC et l'appropriation du genre professionnel par les PEMF novices lors de l'ACCO témoignent respectivement du développement du pouvoir d'agir des expérimentés et de l'entrée des novices dans la communauté de pratique.

Ces résultats ont fait l'objet d'une présentation détaillée dans la partie précédente.

Ces faits nouveaux observés ont ainsi corroboré l'hypothèse selon laquelle au sein d'une CAP, les dialogues portant sur les dissymétries grammaticales de pratiques professionnelles revitalisent le genre pour les expérimentés, favorisent son appropriation par les novices et *in fine* transforment une collection de formateurs en un collectif.

L'exploitation des résultats ainsi que leur discussion permettent dès lors de conclure en envisageant des perspectives d'évolution du dispositif technologique support à l'étude. Outre la mise en évidence d'un développement réflexif chez tous les PEMF du pôle formateur, il s'agira désormais pour les PEMF expérimentés de s'assurer du développement de l'action des novices en les accompagnant dans la mise en œuvre et le contrôle des règles du genre. Enfin, il semble opportun de mesurer l'impact de ces changements sur les PES, principaux bénéficiaires des entretiens de visite-conseil.

Ce n'est qu'à ce prix que le formateur, au sein de son collectif professionnel, pourra « *se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative.* » (MEN, 2015, Annexe 1, p. 1).

BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Reading, MA. Se reporter aussi à March J. et Olson J. P. (1975), The uncertainty of the past: Organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, vol. 3, (pp. 147-171), et Levitt B et March J. (1998), Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, vol. 14, (pp. 319-334).
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Coll. Formation et Pratiques professionnelles. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Becchetti-Bizot, C., Houzel, G. & Taddei, F. (2017). *Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*.
- Benhamou & Lorenz (2020). Les organisations du travail apprenantes : enjeux et défis pour la France. *France Stratégie n° 2020-03*, (p. 11).
- Bertone, S. & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, N°12(2), (pp. 53-72) <https://doi.org/10.4000/activites.1088>
- Blanchet, A. Gotman, A. (2007). *Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien*, Paris : Armand Colin.
- Body, G. (2021). Chapitre 7. Entretiens de confrontation aux traces vidéo de l'activité. Dans : Pascal Guibert éd., *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*, (pp. 127-141). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Bonnemain, A. (2022). Travail bien fait, pouvoir d'agir et « écologie du travail ». *Activités*, N°19(2). <https://doi.org/10.4000/activites.7509>
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, N°16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4007>
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*, Paris : PUF.
- Bourgeois É. & Durand M. (2012). L'apprentissage au travail en questions. Dans Bourgeois É. (dir.), *Apprendre au travail*, PUF.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, N°88, (pp. 43-55). <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>

- Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Éducation (2019). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves. Une synthèse des réflexions et des outils du Centre Alain-Savary au service des formateurs*. Lyon : ENS Lyon, Ifé.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, N°1(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.60>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, n°105, janvier 2014, (pp. 9-16.) <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>
- Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif : Controverses*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.clot.2020.01>
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, N°2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Vol. 68, 04/2005. PUF.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. *La régularité, Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires, (2021). *Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam.
- Commission des Communautés Européennes (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et l'apprentissage, Enseigner et apprendre – Vers une société cognitive*. Bruxelles : CCE.
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : CCE.
- Commission européenne (2015). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2015 - France*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- De Laat, M. & Simons, R. (2002). Apprentissage collectif : perspectives théoriques et moyens de soutenir l'apprentissage en réseau. Dans : *Formation professionnelle N° 27, septembre-décembre 2002/III*.
- Dulude & Gélinas-Proulx, A. (2020). Les communautés d'apprentissage professionnel : Une routine favorisant les changements professionnels ou la conformité bureaucratique ? Une perspective canadienne. Dans : *Administration & Éducation*, n°165, (pp. 117-124).
- Escalié, G. (2013). *Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive*. Éducation. CNAM : 2012.

- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. Dans : Falzon, P. (dir.), *Ergonomie constructive* (pp. 1-16). Paris : PUF.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2004). Décret n°2004-703 du 13 juillet 2004 relatif aux dispositions réglementaires des livres Ier et II du code de l'éducation. *Journal Officiel de la République Française n°164 du 17 juillet 2004*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Arrêté du 1 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 25 juillet 2013*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°23 du 5 juin 2014*. <https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Circulaire n°2015-109 du 21 juillet 2015 relative au Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 23 juillet 2015*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°30 du 23 juillet 2015*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Circulaire n° 2016-148 du 18 octobre 2016. Les missions des formateurs des premier et second degrés, *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 38 du 20 octobre 2016*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). Circulaire n° 2019-133 du 23 septembre 2019. Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale 2019-2022. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 35 du 26 septembre 2019*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). Arrêté du 4 mai 2021 fixant l'organisation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur. *Journal Officiel de la République Française n°105 du 5 mai 2021*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022). Circulaire du 11 février 2022. Schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – 2022-2025. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 8 du 24 février 2022*.
- France, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2022). *Transformer la formation continue avec l'école académique de la formation continue*, <https://www.education.gouv.fr/les-ecoles-academiques-de-la-formation-continue-eafc-des-formations-au-plus-pres-des-besoins-et-de-l-340541>
- France, Ministère du Travail. Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. *Journal Officiel de la République Française du 18 février 2002*.

- France, Ministère du Travail. (2004). Loi n° 2004-391 du 04 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. *Journal Officiel de la République Française n°105 du 05 mai 2004*.
- France, Ministère du Travail. (2007). Décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État. *Journal Officiel de la République Française n°240 du 16 octobre 2007*.
- France, Ministère du Travail. (2009). Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. *Journal Officiel de la République Française n°273 du 25 novembre 2009*.
- France, Ministère du Travail. (2014). Loi n° 2014-288 du 05 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. *Journal Officiel de la République Française n°55 du 06 mars 2014*.
- Gaudin, C. (2015). Vidéoformation au plan international : état de l'art, zones d'ombre et perspectives. Dans : Luc Ria éd., *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 131-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Jacq, C. (2018, 8 octobre). *Une grille de positionnement des collectifs professionnels* [Vidéo]. Centre Alain Savary. http://video.ens-lyon.fr/ife-f2f/2019/2019-01-29_grille_TA_JACQ-HD_720p.mp4
- Jacq C. & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. Dans : *Administration et Education. N° 161, 2019/1*.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, Delors, J. & Unesco (Eds.) (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans. 2^e édition revue et corrigée*. Paris : Éditions UNESCO.
- Lantheaume, F. (2010). « Le soutien au métier », in *XYZep, n°36*.
- Lantheaume, F. (2017, 12 octobre). *Il faut distinguer "travail en équipe" et "collectif de travail"* [Interview]. Observatoire des zones prioritaires. <https://www.ozp.fr/spip.php?article20837>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : PUQ, coll. Éducation Intervention.
- Lessard, C. (2016). L'accompagnement du développement professionnel des enseignants par des conseillers pédagogiques, une difficile affaire de légitimation (pp. 157-170). Dans : Ria, L. (éd.) (2016). *Former les enseignants du 21^e siècle. 2 Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation*. Paris : Cnesco-Cnam.
- Libois, J. (2013). Chapitre 2. Accéder à l'agir professionnel par l'analyse de l'activité. Dans : *La part sensible de l'acte : Présence au quotidien en éducation sociale*. Éditions ies. Tiré de <http://books.openedition.org/ies/1088>
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2016). Chapitre 13. L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Apprendre à enseigner* (pp. 193-207). Paris cedex 14 : PUF.
- Maleyrot, E. (2012). *Évolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres formateurs de l'enseignement du premier degré*. [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. Thèses.fr
<https://hal.science/tel01565162/file/The%CC%80se%20Eric%20MALEYROT.pdf>
- March J. et Simon H. A. (1958). *Organizations*. New York, Wiley.
- Mayen, P. & Gagneur, C-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en éducation* n° 28, 03/2017.
- Miossec, Y. & Clot, Y. (2015). Le collectif de travail : entre fragilité et ressource. Dans : Annie Thébaud-Mony éd., *Les risques du travail: Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (pp. 147-154). Paris: La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.theba.2015.01.0147>
- Moussay, S. & Flavier E. (2023). L'apport de deux études empiriques à la conceptualisation du "collectif". De quel collectif parle-t-on et comment saisir son activité ? *Activités N°20-1*. <https://doi.org/10.4000/activites.8035>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2015). Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Série « Politiques Meilleures » France 2015. Paris : OCDE.
- Paris, A. (2021). *Les parcours de formation des enseignants des 1er et 2d degrés en France*. Paris : Cnesco.
- Pastré, P. (2008). Analyse de l'activité d'apprentissage : le point de vue de la didactique professionnelle. Dans : *Travail et Apprentissage, N°2*.
- Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*. Paris : Pocket
- Piedfer-Quêne, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Paris : Cnesco-Cnam.
- Quivy, R., Marquet, J., Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales. 5^e édition entièrement revue et augmentée*. Malakoff : Dunod.

- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au XXI^e siècle : 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L. & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans : Luc Ria éd., *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 101-117). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Robert, A. & Carraud, F. (2018). Chapitre 5. Un métier segmenté en fonction des publics et des tâches ? Dans : A. Robert & F. Carraud (Dir.), *Professeurs des écoles au XXI^e siècle : Portraits socioprofessionnels* (pp. 113-130). Paris cedex 14 : PUF.
- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. Dans : F. YVON, & M. DURAND. (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In L. Ria (Ed.) (2015). *Former les enseignants au 21^e siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 33-47). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Sauvayre, R. (2021). Chapitre 2. Choisir un type d'entretien. Dans : R. Sauvayre, *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM* (pp. 17-28). Paris : Armand Colin.
- Sen, A. (2012). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.
- Senge, P. M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. Dans : *Le français aujourd'hui* 2015/1, n° 188, p. 18)
- Taddei, F. et al. (2017). Rapport remis à Najat Vallaud-Belkacem, intitulé *Un plan pour co-construire une société apprenante – À l'intelligence collective, la planète reconnaissante*.
- Talérien, S. & Bertone, S. (2016). La méthode de la vision synoptique : un outil de formation pour placer les savoirs ordinaires des enseignants au cœur de la formation continue. *Communication retenue pour le Colloque « Pratiques et Recherches Cliniques en Sciences de l'Éducation » du laboratoire FRED (Éducation et Diversité en espaces Francophones - EA 6311), Limoges, France*.
- Talérien, S. (2018). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. Thèse. <https://theses.hal.science/tel-02076365>

- Talérien, S., Chaliès, S. & Bertone, S. (2019). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques ordinaires entre pairs. *Recherches en éducation*, N°37. <https://doi.org/10.4000/ree.846>
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9522>
- Voisin-Girard, B. (2020). *Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion]. Thèses. <https://theses.hal.science/tel-03123618>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge : University Press.

ANNEXES

LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS	134
PARTIE 1 LES DONNÉES RELATIVES AUX ENTRETIENS EXPLORATOIRES AVEC LES FORMATEURS	135
1. Le protocole de recherche exploratoire.....	135
2. La retranscription <i>verbatim</i> des entretiens semi-directifs	139
2.1 Verbatim de l'entretien avec le formateur 1	139
2.2 Verbatim de l'entretien avec le formateur 2	146
2.3 Verbatim de l'entretien avec le formateur 3	155
2.4 Verbatim de l'entretien avec le formateur 4	165
PARTIE 2 LES DONNÉES ISSUES DU DISPOSITIF TECHNOLOGIQUE	174
1. EAC de PF1 à sa pratique « Amorcer l'entretien de conseil pédagogique ».....	174
1.1 Retranscription <i>verbatim</i> de l'entretien	174
1.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'EAC de PF1.....	177
2. EAC de PF2 à sa pratique « Amorcer l'entretien de conseil pédagogique ».....	184
2.1 Retranscription <i>verbatim</i> de l'entretien	184
2.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'EAC de PF2.....	189
3. ACC de PF1 et PF2 à leurs pratiques d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique	202
3.1 Retranscription <i>verbatim</i> de l'entretien	202
3.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'entretien.....	215
4. Allo-confrontation collective du groupe de formateurs aux pratiques d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique de PF1 et PF2.....	239
4.1 Retranscription <i>verbatim</i> de l'entretien	239
4.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'allo-confrontation collective	246

LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACC	AutoConfrontation Croisée
ACCO	Allo-Confrontation collective
ANCP&AF	Association des Conseillers Pédagogiques et Autres Formateurs
Cafipemf	Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Instituteur ou Professeur des Écoles Maître Formateur
CAP	Communauté d'Apprentissage Professionnelle
Cnesco	Centre Nationale des Études SCOLaires
CPF	Compte Personnel de Formation
CPC	Conseiller Pédagogique de Circonscription
Dgesco	Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire
EAC	Entretien d'AutoConfrontation
Espé	Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
HA	Hypothèse Auxiliaire
IA-IPR	Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
Ifé	Institut Français de l'Éducation
Inspé	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
Irem	Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques
MEEF	Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MENJ	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
Paf	Plan Académique de Formation
PE	Professeur des Écoles
PES	Professeur des Écoles Stagiaire
PEMF	Professeur des Écoles Maître Formateur
PIF	Pratiques et Ingénierie de la Formation
PNF	Plan National de Formation
PRT	Programme de Recherche Technologique
Rased	Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
Unesco	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PARTIE 1
LES DONNÉES RELATIVES
AUX ENTRETIENS EXPLORATOIRES AVEC LES FORMATEURS

4. Le protocole de recherche exploratoire

Informations générales	
Date	Semaine du 22 au 29 novembre 2021
Lieu et coordonnées	Inspection de l'Éducation nationale de Saint-Denis 2 53, avenue Desbassyns, 97490 Sainte-Clotilde Inspecteur : M. Thierry LALLEMAND Tél. : 02 62 21 19 52
Échantillon	Quatre formateurs <u>volontaires</u> ayant donné leur accord pour participer à l'entretien (fiche à remplir à cet effet dans le questionnaire) constitueront l'échantillon. Deux formateurs titulaires du Cafipemf (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur) et deux futurs formateurs admissibles à ce même examen, mais ayant une expérience dans la formation.
Dispositif	Le 16 novembre ceux-ci recevront les informations relatives à l'entretien (date, heure et lieu). De plus, ils seront invités à signer la fiche de consentement et à compléter les renseignements sociodémographiques qu'ils remettront à l'animatrice au début de l'entretien.
Lieu	Une salle de réunion sera attribuée pour l'entretien.
Durée de l'entretien	Chaque entretien semi-directif sera d'une durée maximale de 60 minutes incluant les explications.
Animation	L'entretien sera conduit par Martine Boyer-Gouillard, étudiante « apprentie chercheuse » en Master 2 Parcours et Ingénierie de la Formation, Formation de formateurs à l'Université de La Réunion.
Documents constitutifs à la mise en œuvre des entretiens semi-dirigés	- Fiche de consentement à signer individuellement. - Renseignements sociodémographiques à remplir individuellement. - Guide d'entretien.

Fiche de consentement
<p><i>Finalité de l'entretien</i> Inscrite en master 2 MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation à l'Université de La Réunion, je souhaite réaliser une recherche sur la formation continue des enseignants du premier degré sous la direction de M. Stéphane Talérier (Docteur en sciences de l'Éducation et membre du laboratoire IRISSE). Je m'intéresse plus particulièrement au développement des compétences professionnelles individuelles et collectives d'enseignants formateurs. La réflexion issue de l'entretien me permettra de circonscrire mon objet d'étude.</p> <p><i>Procédures</i> La participation à un entretien semi-directif individuel est d'une durée maximale de 60 minutes. Celui-ci est conduit par Martine Boyer-Gouillard.</p> <p><i>Risques, inconvénients et bénéfiques</i> Les risques associés à votre participation à l'étude sont inexistantes. Le seul inconvénient prévu est le temps de participation à l'entretien. Il n'y a aucun avantage personnel direct associé à votre participation à l'étude. Cependant, l'entretien permettra l'identification de vos besoins.</p>

Confidentialité

Toutes les informations recueillies seront strictement confidentielles et ne contiendront aucune information nominative permettant de vous identifier. L'entretien sera enregistré puis transcrit. Toute information qui pourrait vous identifier sera retirée. L'enregistrement audio de l'entretien sera conservé sur un disque dur externe et détruit après la soutenance du mémoire. Toutes les mesures nécessaires seront prises afin d'assurer qu'aucune information tirée de l'entretien ne puisse être associée nommément à vous.

Enfin, il est possible qu'une citation tirée de votre entretien soit utilisée pour appuyer un point important dans l'analyse. Toutefois, aucune mention de votre nom n'accompagnera la citation.

Liberté de participation et liberté de retrait de l'étude

Votre participation à cet entretien est tout à fait volontaire. Vous êtes donc libre d'accepter ou de refuser d'y participer. Vous pouvez vous retirer de l'entretien en tout temps, sur simple avis verbal. Vous avez le droit de refuser de répondre à une question.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions sur l'entretien, vous pouvez joindre par courriel Martine Boyer-Gouillard (Martine.Boyer@ac-reunion).

Par avance, je vous remercie pour votre précieuse collaboration !

Martine Boyer-Gouillard

Adhésion au projet et signature

J'ai pris connaissance de la description de l'étude présentée ci-dessus. Si nécessaire, j'ai posé des questions à ce propos et je considère avoir reçu une information complète. Je comprends que je peux refuser de participer ou retirer ma participation à tout moment lors de l'entretien. Je comprends également que toute information nominative me concernant sera gardée strictement confidentielle.

Je soussigné/e accepte de participer à un entretien suivant les modalités indiquées ci-dessus.

Date :

Signature :

Renseignements sociodémographiques

1. Cochez votre genre.

Femme Homme

2. Indiquez votre âge.

3. Indiquez votre lieu de naissance.

La Réunion France métropolitaine Autre (*précisez*) : _____

4. Veuillez indiquer le ou les diplômes déjà obtenus en mentionnant la discipline correspondante.

Diplôme :

Discipline :

Diplôme :

Discipline :

5.	Indiquez vos années d'expérience dans l'enseignement.		
<input type="checkbox"/>	< 6 ans	<input type="checkbox"/>	6 à 10 ans
<input type="checkbox"/>	11 à 20 ans	<input type="checkbox"/>	> 20 ans
6.	Indiquez votre ancienneté dans la circonscription.		

7.	Êtes-vous titulaire du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur ?		
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Non
			Depuis :
<input type="checkbox"/>	Admissible		
			Depuis :
8.	Avez-vous une expérience de formateur en formation initiale ou continue ?		
<input type="checkbox"/>	Oui	<input type="checkbox"/>	Laquelle ? :
<input type="checkbox"/>	Non		

Guide d'entretien	
Exposé introductif	
<p>« Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien. Je suis ici devant vous en tant qu'étudiante « apprentie chercheuse » et non en tant que conseillère pédagogique. En effet, dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation à l'Université de La Réunion, je souhaite réaliser une recherche portant sur la formation continue des formateurs d'enseignants du premier degré et m'intéresser plus particulièrement au développement de leurs compétences professionnelles individuelles et collectives.</p> <p>L'entretien durera au maximum 60 minutes. La réflexion qui émergera de l'entretien me permettra d'identifier vos besoins et en même temps de mieux circonscrire mon objet d'étude. Les informations recueillies seront strictement confidentielles et ne contiendront aucune information nominative permettant de vous identifier. Il n'y a pas de propos attendus, sentez-vous libre de discuter avec honnêteté autour des points que nous aborderons ensemble. Sachez que vous pouvez demander à arrêter l'entretien en tout temps et que vous avez le droit de refuser de répondre à une question. À nouveau, merci. Pouvons-nous démarrer l'entretien ? »</p>	
Points à aborder	Exemples d'amorces
<i>Pour les PEMF expérimentés</i>	
Les éléments justifiant le choix de ce métier	Pouvez-vous partager avec moi les raisons pour lesquelles vous avez souhaité exercer les fonctions de formateur ?
L'activité ordinaire (Les joies et les difficultés de la fonction)	Racontez-moi votre activité en tant que PEMF ? Des évolutions ? Pourriez-vous décrire une ou des situations dans laquelle/lesquelles vous avez éprouvé de la satisfaction à exercer ces fonctions ?

	<p>Est-ce que vous pourriez me raconter une/des situations dans lesquelles vous avez éprouvé de la difficulté à exercer vos fonctions ? Comment avez-vous tenté d'y remédier ?</p> <p>Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un formateur ?</p>
<p>L'apprentissage de la fonction (L'autoformation, la collaboration entre pairs formateurs la formation initiale, continuée, continue)</p>	<p>Comment s'apprend cette fonction ?</p> <p>À quelles occasions collaborez-vous avec vos pairs formateurs ?</p> <p>Avez-vous ou bénéficiez-vous de formations spécifiques ?</p>
<p>Les besoins en formation</p>	<p>Pouvez-vous détailler vos besoins de formation ?</p> <p>Qu'est-ce qu'une formation de formateurs idéale selon vous ?</p>
<p>Autres pistes</p>	<p>Est-ce que vous souhaitez ajouter un complément d'information ou répondre à une question que je n'aurais pas posée ?</p>
<p><i>Pour les PEMF novices mais ayant une expérience dans la formation</i></p>	
<p>Les éléments justifiant le choix de ce métier</p>	<p>Pouvez-vous partager avec moi les raisons pour lesquelles vous souhaitez exercer les fonctions de formateur ?</p>
<p>L'expérience en tant que formateur</p>	<p>Racontez-moi vos expériences en tant que formateur ?</p>
<p>L'activité ordinaire (Les joies et les difficultés de la fonction)</p>	<p>Racontez-moi votre activité en tant que PEMF novices ?</p> <p>Pourriez-vous décrire une ou des situations dans laquelle/lesquelles vous avez éprouvé de la satisfaction à exercer ces fonctions ?</p> <p>Est-ce que vous pourriez me raconter une/des situations dans lesquelles vous avez éprouvé de la difficulté à exercer vos fonctions ? Comment avez-vous tenté d'y remédier ?</p> <p>Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un formateur ?</p>
<p>L'apprentissage de la fonction (L'autoformation, la collaboration entre pairs formateurs la formation initiale, continuée, continue)</p>	<p>Comment apprenez-vous cette fonction ?</p> <p>À quelles occasions collaborez-vous avec vos pairs formateurs ?</p> <p>Avez-vous ou bénéficiez-vous de formations spécifiques ?</p>

Les besoins en formation	Pouvez-vous détailler vos besoins de formation ? Qu'est-ce qu'une formation de formateurs idéale selon vous ?
Autres pistes	Est-ce que vous souhaitez ajouter un complément d'information ou répondre à une question que je n'aurais pas posée ?

5. La retranscription *verbatim* des entretiens semi-directifs

5.1 Verbatim de l'entretien avec le formateur 1

55 minutes 07 secondes, 54 tours de parole

- Chercheuse :** Alors, nous allons démarrer cet entretien. Ce que je te propose de prime abord, c'est de me parler des raisons qui t'ont donné envie de faire ce métier.
- Formateur 1 :** Ouf ! Raisons, euh... Les raisons ont évolué entre maintenant et il y a quelques années où je me suis dit : pourquoi pas formateur... et aujourd'hui, donc, après autant d'années où j'ai... Je vais essayer de faire simple. Je suis resté deux années sur l'admissibilité, une année sur l'admission où ça n'a pas été concluant. Et puis, avec ça, l'idée de devenir formateur a pris une autre dimension, totalement. C'est-à-dire qu'on ne devient pas formateur pour l'institution. On devient un formateur pour soi-même d'abord et ensuite pour les autres. Donc, en fait, l'institution arrive vraiment dans un second plan. Elle n'est plus le miroir dans lequel je cherche à me voir. Le miroir dans lequel je cherche à me voir. C'est me voir en tant que formateur utile, accepté, efficient dans l'échange avec les autres et dans le regard des autres. Ça, c'est plus utile parce que, à mon avis, on s'éloigne de l'idée : je prends une place dans l'institution donc j'ai une carte et je vais avancer parce qu'on m'a reconnu. Non, ça, c'est de l'ego pur et dur. Et là, c'est complètement différent. Je pense savoir faire des choses. Je pense être capable de les transmettre. J'ai besoin encore d'affiner cette compétence : être capable de transmettre. C'est pour ça que je suis toujours dans ce groupe où je vais essayer de comprendre comment font les autres du pôle formateur, et essayer de me dire comment moi je ferai avec ce que je suis pour devenir un transmetteur de qualité dont l'objectif est de véhiculer ce qui fait notre métier de professeur : c'est-à-dire offrir la liberté de penser aux autres. Ça, c'est ce qui motive vraiment mon désir de devenir formateur. Très éloigné de : je suis formateur donc je suis.
- Chercheuse :** Est-ce que tu peux me raconter tes expériences dans la formation, puisque tu parles d'une évolution de tes représentations et de tes enjeux ?
- Formateur 1 :** Alors, évolution des représentations, car quand on se croit être formateur parce qu'on a en face de soi des stagiaires... ça s'est vu en formation initiale parce que j'ai commencé par là. Quand j'ai été recruté par l'Espé, ceux qui sont en face de vous ont vraiment... ils se disent : « À mon avis, ce formateur va m'être utile parce que j'arrive avec des questions. J'arrive avec un désir de me développer et de savoir faire des choses. Il y a la nécessité d'avoir des compétences professionnelles pour entrer dans un métier. » Donc, en face de soi, on a des jeunes qui ont soif, et qui ont besoin de réponses. Et si on ne s'appuie que là-dessus, on va se dire que comme ils ont soif, eh bien moi, je suis... je suis utile donc c'est suffisant. Non, ce n'est pas suffisant. Parce que quand on... quand on rentre dans la mêlée et quand on essaie de livrer, avec les moyens que l'on a, les postures que l'on possède et les connaissances que l'on a, les outils que l'on a, qu'on essaie de livrer ce que l'on sait, le mettre en partage, on se rend compte que ça ne fonctionne pas comme on voudrait que ça fonctionne. Et là, on se dit : OK, je crois que je suis parti d'une mauvaise représentation. Ce n'est pas lorsque celui qui dit à quelqu'un qu'il croit ne pas savoir que la transmission va se réaliser. Il y a d'autres paramètres à prendre en compte.
- Chercheuse :** Tu parles de ton expérience dans la formation initiale. Et dans la formation continue ?
- Formateur 1 :** Et dans la formation continue, il y a une posture qui est différente. En fait, si on a toujours... on prend comme point de départ : j'ai besoin d'un certain nombre de connaissances, soit parce que mes compétences professionnelles m'y amènent... je ne sais pas... Utiliser la modélisation pour reprendre un truc qui me passionne en ce moment. Donc je suis là parce que je veux comprendre comment ça fonctionne, parce que c'est un outil pédagogique qui a fait ses preuves. Donc, je vais essayer d'acquérir cette connaissance-là et d'en faire un objet de développement professionnel, et d'en faire un moyen de créer des situations d'apprentissage. Si on en est là, en face de soi, on a ces professionnels en formation continue. On se dit qu'il y a cette petite lueur. Donc je viens parce que j'ai besoin de vous. Mais ce n'est pas cette petite lueur qui va... qui va être visible tout de suite. Il y a tout ce qu'il y a autour. C'est-à-dire que ce professionnel-là vient avec son métier, ce qu'il sait, ses postures qui sont déjà installées. Il vient avec... comment dire... avec des contraintes, parce qu'il n'est peut-être pas là au bon moment ou il n'a pas envie d'être là. Il n'est pas à l'instant

où il démarre une carrière. Il n'a pas cette projection dans le futur comme l'aurait un jeune qui se dirait : « Voilà, je vais devenir professeur des écoles. Je vais savoir faire des choses. En face de moi, je vais avoir des élèves. Je vais avoir un salaire ou un statut, une identité, je suis. » Lui, il l'est déjà. Alors du coup, il arrive avec... avec quelque chose de plus volumineux. Il va falloir essayer de faire abstraction quand on le peut ou d'essayer de se dire OK, je ne m'intéresse pas à ça, mais je vais m'intéresser et essayer de faire comprendre que le besoin... le besoin est là. Et il faut que le stagiaire s'en rende compte, qu'il le conscientise. Il sait qu'il est là pour ça. Mais des fois, il se dit : « Je n'ai pas envie de... je n'ai pas envie... » Alors c'est caché sous des tonnes et des tonnes et des tonnes de ressentis, d'émotions négatives, de choses comme ça. Alors, le mettre en confiance et... arriver à ce qu'il se dise : « OK, j'étais venu chercher ça. Peut-être que lui, il pourra m'aider. Peut-être que lui, il pourra m'accompagner. Peut-être que le formateur et moi nous allons pouvoir avancer, parce qu'il s'agit de formation continue, sur une question, une problématique qui nous préoccupe tous les deux. » Quand il arrive là, eh bien, c'est autre chose qui s'éclaire dans les yeux et dans la posture du stagiaire en formation continue. Et ça, c'est très difficile à trouver, très, très difficile à construire. Très, très compliqué... c'est la chose la plus... À mon avis, c'est le point de départ le plus complexe à cocher pour continuer le... comment te dire... le parcours d'accompagnement. Ça démarre là par le besoin, et la conscientisation. Un lien dans lequel on est gagnant-gagnant. Et nous sommes ensemble parce que nous sommes là pour la même raison.

7. **Chercheuse** : Ce que tu as pu formuler comme questionnements tout au long de tes expériences, comment les as-tu traitées ?
8. **Formateur 1** : Alors c'est vrai que se former sur cet axe, que je qualifierai de relationnel... peu de gens savent former l'autre à ça parce que c'est très personnel. Ce sont des énergies qui vont se rencontrer. Des fois, la rencontre ne se produit jamais. Des fois, la rencontre se produit immédiatement et ... arriver à faire que le contact se réalise, il n'y a pas de méthode. Il n'y a pas de maître que je connaisse qui pourrait initier un formateur à l'efficacité dans ce rendez-vous-là, ça n'existe pas pour moi.
9. **Chercheuse** : Sur quoi t'es-tu appuyé alors pour y parvenir ?
10. **Formateur 1** : L'expérience. L'écoute de l'autre en fait. C'est lorsque je dis, comment c'est perçu. Lorsque je propose, comment c'est reçu. Lorsque je mets en situation, comment c'est activé et pour quel rendu ? Tout ça, ce sont des indicateurs qui font que : OK, on a réussi à initier quelque chose parce que le résultat final est probant. Alors des fois, ça n'arrive pas. Et là, on se remet en question. Mais comment arriver à créer cette rencontre avec les formés ? Je crois que c'est par une autoanalyse, mais cette autoanalyse ne sera pas suffisante parce qu'on va rester au fond de nos... encore de nos représentations. Nos représentations peuvent évoluer lorsque des formateurs se rencontrent pour échanger sur la question. Des formateurs ne se rencontrent pas uniquement pour parler d'expériences de formation. Pas non plus uniquement pour se dire que j'ai fait ça et il s'est produit ceci. Mais c'est de se rencontrer pour parler de manière informelle, parce qu'on va dire des choses qui sont décontextualisées. Et je crois qu'une conversation autour de la cafetière, une conversation autour d'un café, des fois, amène beaucoup plus de choses en termes de développement qu'un cadre trop rigide qui voudrait nous former à. Donc, cette alternance-là, entre les invariants dans le métier de formateur qu'on ne peut pas exclure de nos pratiques et en même temps, à côté, il y a ces moments de rencontres informelles entre formateurs pour lesquels, entre lesquels, des sujets peuvent être multiples, variés et absolument pas décidés à l'avance. C'est lorsque l'on parle de quelque chose. On va tirer un fil, et là, on va tirer des expériences, des ressentis, des choses positives, des choses négatives, des façons de faire, des postures, des attitudes, des moyens, des méthodes. Tout ça va être dit hors cadre formel. Et là, il y a beaucoup plus de liberté. Et cette liberté va faire qu'on va partager sainement et honnêtement, en dehors de l'ego une fois de plus.
11. **Chercheuse** : Tu parles de rencontres informelles, quand ont lieu ces rencontres informelles ?
12. **Formateur 1** : Là, par exemple, elle se passe, là. Alors évidemment, tu n'es pas dans ta situation de formatrice, tu es chercheuse. Mais tu as une carte de plus à ton jeu. Moi, je suis... je me qualifie déjà de formateur, en fait. Je me qualifie déjà de formateur même si je ne suis pas reconnu à l'instant par l'institution. Parce que je sais... je sais par expérience... Dans mon parcours, quand je rencontre des collègues qui ont été mes stagiaires, qui ont été mes pairs dans les constellations et quand ils me recroisent dans une école... Une anecdote. Ah, tiens ! Tiens, tu sais, Vergnaud. J'ai essayé et je n'y comprenais rien. Mais cette année, j'ai essayé et j'ai essayé. Ah, c'est intéressant. Je ne suis pas encore au bout de mes peines, mais ça valait la peine que tu nous en parles et je suis en train d'essayer. Alors là, je me dis que j'ai réussi un truc, j'ai réussi un truc. Ça veut dire que mon boulot de formateur qui pour moi dans le plan maths, si je peux en parler maintenant, c'était de créer un collectif. On était entre professionnels, entre pairs. Il n'y avait pas de statut d'ascendance de l'un par rapport à l'autre. On était des professionnels autour d'une question d'enseignement. Et là, le fait d'amener mon expertise, mon expérience, ma pratique, croisées avec leurs expériences, leurs pratiques, leurs savoir-faire, m'a enrichi, moi en tant que formateur, et les a enrichis, eux, en tant que praticiens. Donc, cette espèce d'équilibre là, on va se dire ces deux noms communs que l'on met face à face : « praticiens » et « formateurs », ça n'a rien à voir. Il y en a un qui forcément va gagner plus que l'autre. Et bien non, c'est faux. Plus on pratique en tant que formateur avec des praticiens, en étant soi-même praticien, et plus il y a une plus-value sur ce que l'on est dans le cadre professionnel. Et quand on arrive à faire comprendre ça à nos pairs dans les

constellations, je crois que la vieille idée de l'institution, d'essayer de faire travailler les collègues en cycle, eh bien, on y est. On y est, en dehors du cadre, parce que ce n'est pas le cadre qui a fonctionné, qui a mis ça en place. C'est la relation, la relation formé-formateur, la relation entre pairs avec un individu dans le lot qui ne s'attribue pas, qui se positionne comme étant un expert, mais qui est prêt aussi à se dire : « OK, là-dessus, je ne suis pas expert. Vous maîtrisez plus. » Alors, c'est ce jeu-là. L'expertise n'est pas une propriété du référent mathématique et ça, c'est un secret. Par expérience, et je reste encore là-dessus parce que ça me vient. On se rend compte que certains pairs ont un niveau d'expertise supérieur au référent maths. Alors évidemment, la bonne posture pour le référent, ce n'est pas de se dire : « Je ne sais pas donc je ne suis pas bon. » Non, non, au contraire. Il sait, profitons. Parce que dans le ... dans le groupe de professionnels qui se regroupent autour d'une question, nous ne sommes pas tous au même niveau. Nous n'avons pas tous les mêmes parcours : parcours universitaires, parcours professionnels. Nous n'avons pas tous expérimenté les mêmes partis pris didactiques et pédagogiques. Nous ne fréquentons pas tous les mêmes auteurs. Et là, lorsqu'on arrive à trouver un moment où on échange et où on confronte nos idées, on accepte. On est dans la controverse. On n'est pas d'accord. Quand il y a de l'énergie, cette énergie discursive, cette énergie dialectique. Waouh ! Eh bien, autant le formateur que les formés, quand ils sortent de là, ils se sentent bien. Épuisés, parce que c'est de l'énergie qui est partagée, mais bien parce qu'ils ont été renforcés, TOUS. Et ça, c'est la magie de ce modèle de formation !

13. **Chercheuse** : Quand tu parles de ce modèle de formation, si je comprends bien, c'est la formation par constellation ?
14. **Formateur 1** : C'est ça. Alors, ce modèle, la formation en temps long... difficile à dire pour moi, mais bon, voilà ! Sur un temps beaucoup plus long, le temps... Le temps est notre ami. Le temps est notre ami [Rire]. L'institution n'avait pas perçu que le temps pouvait être un ami aussi fidèle, aussi donnant et aussi puissant. Mais l'institution ne s'est pas rendu compte qu'il faut laisser le temps au temps. Elle a tenté de faire ça parce que quand elle a mis en place les cycles, l'institution a compris qu'un enfant, par exemple, ne peut pas lire sur une année. Il lui faut un cycle complet. Ça, c'est une donnée que l'on sait aujourd'hui, qu'on a éprouvée et qui n'est plus à refuser ou à se dire que ce n'est pas vrai. Donc, on a laissé le temps aux enfants dans leurs apprentissages. Eh bien, je crois que maintenant, il faudrait que l'institution trouve les moyens de laisser le temps aux enseignants et aux formateurs de se construire. Compliqué de faire ça...
15. **Chercheuse** : Ton idée, est-ce qu'on pourrait la transposer également aux formateurs ?
16. **Formateur 1** : Bien sûr ! C'est-à-dire que... c'est-à-dire qu'au final, quand on... Alors c'est pareil en mathématiques, quand on fait rentrer une constellation dans un plan, elle y est pour une année, parfait ! Elle y est pour douze sessions, elle y est pour un volume d'heures. En animation pédagogique, en échanges de pratiques, en observations croisées, on mettra tous les éléments à destination de la formation. Ça a du sens. Il faut les enchaîner intelligemment. Eh bien ce temps-là, de douze sessions, ne doit pas s'arrêter à une année parce qu'il faut... il faut continuer à alimenter encore la machine à réfléchir. La machine à changer nos pratiques, la machine à évoluer dans nos pratiques. La machine continue à se questionner et à trouver des réponses. Il faut trouver un moyen et l'institution ne l'a pas encore trouvé, ce moyen-là.
17. **Chercheuse** : Alors, tu trouves ça bénéfique, si j'ai bien compris, comme modèle de formation ? Oui, quel serait le modèle bénéfique de formation pour le formateur, puisque tu es formateur ? Est-ce que tu bénéficies d'une formation qui t'accompagne ?
18. **Formateur 1** : Écoute, honnêtement, la formation la plus efficace, celle qui m'a vraiment mis sur des voies certaines, ce sont des formations de formateurs qui m'ont été proposées à l'Espé, à l'époque. Là, on était vraiment entre formateurs de tous niveaux, de tous corps, de toutes disciplines confondues. On partait du professeur des universités en passant par l'agrégé, le professeur des écoles, le maître ou la maîtresse, le maître formateur. On avait un tout public et cette variété de public amenait une variété de conceptions, de visions, de représentations, de pratiques, qui faisait que lorsqu'on était autour d'un thème, la vision du chercheur n'est pas la même que la vision du praticien de terrain. Et pourtant, cette formation-là m'a fait comprendre que l'un ne peut pas exister sans l'autre. C'est compliqué dans les constellations de... de sensibiliser les pairs au fait que toutes nos pratiques sont... même pas issues de la recherche. C'est une espèce d'ascenseur qui sort du terrain, qui va dans la recherche, qui redescend au terrain et qui repart à la recherche, constamment, et qui fait que nos pratiques évoluent au fil du temps. Pas assez vite parce que des recherches avant-gardistes ne sont pas encore dans les pratiques courantes, sauf pour quelques... pour quelques classes, pour quelques enseignants qui ne sont pas formateurs, mais qui s'intéressent à ce qui se fait de mieux, à ce qui se fait de plus récent en matière de formation en maths ou en linguistique ou en langues étrangères, etc. Donc ça, ça m'a fait prendre conscience que les apprentissages ne sont pas que l'affaire de la maîtresse d'école. Alors former oui, formation de formateurs en Espé. Maintenant, former c'est aussi se former.
19. **Chercheuse** : Tu bénéficies de formations spécifiques en tant que référent mathématiques de circonscription ?
20. **Formateur 1** : Alors, là aussi, la formation à destination des RMC, ça, c'est encore une chance. C'est une chance, mais... Oui, c'est une chance parce que la formation RMC a eu le plus grand, le grand mérite et là encore... de renforcer les connaissances disciplinaires, surtout disciplinaires, en mathématiques, des référents

maths. Ça, on ne peut pas le nier. Maintenant des connaissances purement didactiques associées à une pratique des maths rénovée dans le premier degré, il y a un manque. Il y a un manque de vrais spécialistes. Comment dire ? Si, évidemment, il y a Mme Choquet, par exemple, professeur maître de conférences dans une université métropolitaine, je ne me rappelle plus laquelle, professeur de mathématiques. Elle, elle redescend jusqu'au premier degré pour essayer de proposer des pistes et des partis pris pédagogiques et didactiques dans l'enseignement des maths. Oui, il existe encore des gens, mais pas suffisamment, pas suffisamment.

21. **Chercheuse** : Tu parles de spécialistes dans la didactique ?
22. **Formateur 1** : C'est ça. Spécialistes de la didactique des mathématiques. Et quand on regarde les ouvrages, les publications en didactique des maths, il n'y en a pas de récents, il n'y en a pas de récents. Il y a... Je crois que les... Alors, on va tenter de reprendre une connaissance par exemple de Jean Julot des années 70. On va les remettre au goût du jour en 2021, mais pas de recherches récentes, il n'y en a pas.
23. **Chercheuse** : Là, tu parles avec beaucoup de passion de tes missions de RMC. Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?
24. **Formateur 1** : Des difficultés... Des difficultés, oui, bien sûr ! J'ai eu des difficultés dans la mission maths. Les difficultés, c'était la première année. On... on... Tout ce que l'on savait sur le plan maths la première année, c'était que c'était une commande de l'État. Une commande de l'institution qui prend appui sur un constat parfois sévère : c'est qu'on n'est pas très bon en mathématiques. Donc deux leviers, à mon avis, pour agir sur ce défaut. D'un, ce sont les programmes et de deux, c'est la formation pour faire que les enseignants enseignent mieux les maths. Et donc, le second levier, comment est-ce qu'on peut faire pour que les enseignants du premier degré enseignent mieux les maths ? Eh bien, ils se sont rendu compte que : OK, quand on regarde la population du premier degré valence mathématiques, je n'ai pas les chiffres en tête, mais on n'est pas dominant. Est-ce qu'il faut une dominance mathématique pour faire un bon professeur des écoles ? Je n'y crois pas. Maintenant, le niveau de recrutement master deuxième année pour un enseignement du premier degré, à mon avis, c'est largement suffisant pour avoir les concepts de base. Construction du nombre, nombres et calculs, géométrie, les fractions. Tous ces champs disciplinaires des maths. C'est largement suffisant pour accompagner ces enseignants et ces futurs enseignants à l'enseignement des maths.
25. **Chercheuse** : Et revenons aux difficultés.
26. **Formateur 1** : Les difficultés en tant que formateur référent maths. La première année, on n'avait que des horaires. Bon, on n'avait rien. Donc il fallait organiser les sessions. Qu'est-ce qu'on y mettait dedans, comment projeter la chose ? Quel était le lien entre les animations pédagogiques et les observations croisées ? Qu'est-ce que l'un pouvait apporter à l'autre ? Comment faire le lien entre ce que la recherche sait aujourd'hui de l'enseignement des maths et des pratiques de terrain ? Tout ça, c'était un immense chantier à débroussailler en même temps que la commande du plan mathématiques. Et rendez-vous compte, on a une commande. Mais tous ceux qui ont passé la commande ne savent peut-être pas comment la mettre en œuvre, cette commande-là. On était un peu coincé. Ça, c'était une difficulté.
27. **Chercheuse** : Et quand on est passé à l'étape de mise en œuvre avec le public, ça s'est passé comme tu l'avais projeté dans ton organisation ou ça a été source d'autres questionnements ?
28. **Formateur 1** : Ah oui, alors, quand on arrive à se dire : OK, c'est projeté, c'est planifié. Ça y est, on prend nos outils, on prend nos contenus d'animation pédagogique et des temps d'accompagnement et on va sur le terrain. On va sur le terrain, on va à la rencontre des gens, à la rencontre des pratiques. Eh bien là, ce fameux mur ! On a en face de soi des personnes qui intègrent un plan mathématiques, mais la majorité d'entre eux ne savent absolument pas pourquoi c'est là, pour quelle utilité et qu'est-ce qu'on va y faire ? Alors, double travail pour le référent mathématiques. De les convaincre de la nécessité. C'est de partager le constat avec eux et de se dire qu'on a les moyens d'agir parce que nous avons une mission. Eh bien, on ne nous l'avait pas vendu comme ça ! On nous a dit : « Vous êtes formateurs, vous allez parler des maths, de la pédagogie et de la didactique. » Tout ce qui avait... tout ce qui relevait de ce que je viens de vous... vous... vous raconter, on ne nous l'avait pas vendu. Donc, du coup, on s'est retrouvé avec des gens en résistance. On s'est retrouvé avec des gens qui, avec des personnes, des pairs qui ne voulaient pas, qui ne savaient pas ce qu'ils faisaient là encore. Alors il fallait. Il fallait trouver des astuces.
29. **Chercheuse** : Tu parles de résistances. Qu'est-ce qui s'est produit ? Qu'appelles-tu résistances ?
30. **Formateur 1** : En fait, les résistances... euh... On sent, on sent qu'ils ne sont pas... convaincus. Pourquoi ça, encore ? C'est quoi ça, ce plan maths ? C'est encore une animation pédagogique descendante. Un truc où on va nous dire : « Fais comme ci, fais comme ça et tu seras mieux dans ta classe et dans ta pratique. » Première forme de résistance. En ne sachant absolument pas comment on va procéder. Les gens, les pairs entrant dans le plan avaient déjà une représentation qui s'appuie sur toute l'histoire de la formation continue depuis que l'institution est institution. Alors, je vous laisse imaginer tout ce qui a pu être dit : « Ça ne va pas fonctionner. On a déjà fait des animations pédagogiques. Qu'est-ce qu'on vient encore nous raconter en résolution de problèmes ? Ça va être un PowerPoint qu'on va vous projeter ? » Ça, ce sont des indices de résistance. Après, autre indice, lorsqu'on leur explique qu'il est question de pratique, qu'on va se mettre autour d'une question d'enseignement, qu'on va pratiquer les uns devant les autres, parce que c'est l'entrée favorisée et favorable et

efficace pour arriver à faire ce qu'on sait. Deuxième résistance : « Mais j'ai jamais eu l'habitude de pratiquer devant les autres ! Je suis professeur des écoles depuis 1970. Allez, j'exagère, ça fait 22 ans que je suis dans le circuit. Et là, vous me demandez de pratiquer devant les autres. Ma classe, elle est fermée à chaque fois. Les portes de séparation sont interdites. On doit être face à nos élèves pas face aux élèves des autres ! » Tout ça, c'est venu. Alors, décomplexer l'enseignant par rapport à son équipe, à sa pratique, lui expliquer qu'il est bon de montrer comment on pratique pour s'améliorer soi-même et améliorer celle des autres. Bah ! Ça, c'est une résistance encore. Donc, tout ça, c'était à affronter. Alors, les remplacements au départ, c'était une catastrophe, tu arrives à convaincre les enseignants du bien-fondé des observations croisées et le jour dit, pas de remplaçants ... Le remplacement, c'est une énorme machine ! Alors, c'est une machine qu'il faut... qu'il faut apprivoiser. Aujourd'hui, on a un pôle de remplacement avec des remplaçants qui ont des tâches de remplacement de type court terme, à l'année sur des postes spécifiques, singuliers. Et puis un nouveau type de remplaçants, le remplacement d'enseignants, qui serait dans le plan maths ou français et dans le cadre des observations croisées. Alors, il faut vraiment avoir un lien fort avec le pôle de remplacement, c'est-à-dire travailler de concert avec lui, sinon on ne pourra pas y arriver. Préparer longtemps, longtemps à l'avance, c'est-à-dire dès la rentrée, savoir que : OK, on a une constellation de 12. À telle date, il nous faut 12 remplaçants, donc se projeter pour que le pôle arrive à ajuster ses moyens pour satisfaire toutes les constellations qui sont dans les plans maths et français dans toutes les circonscriptions du pôle en question. Exercice très compliqué à la fois pour le pôle, le pôle remplacement. Donc le pôle à manipuler avec grand respect. C'est un partenaire, c'est un partenaire de la formation. On ne peut pas fonctionner, viser les objectifs de formation continue, si on ne travaille pas avec le pôle, si on ne travaille pas sainement avec le pôle. Mais bon, on est des professionnels, donc on sait faire.

31. **Chercheuse** : Aujourd'hui, tu es inscrit au parcours devenir formateur. En quoi ce parcours t'aide-t-il à construire ta professionnalité ?
32. **Formateur 1** : Alors, ce parcours, il est incroyablement multiple. Il est... Première année du parcours... La première fois, j'entre dans le parcours, c'était il y a... c'était l'année dernière pour mon premier passage aux épreuves d'admission du Cafipemf. Le parcours est angoissant parce qu'on met dans une même pièce des gens qui se projettent, qui ne savent absolument pas comment ça va se passer, ou du moins si, ils savent. Ils doivent évaluer leurs compétences, ils doivent se former, ils doivent se montrer. Ils doivent montrer qu'ils en sont capables. Donc tout ça, ça crée de l'angoisse. Ça crée une énergie angoissante et on est dans une petite salle où on se le partage. Le formateur essaie de désamorcer ça du mieux qu'il peut. Mais voilà... Aujourd'hui, qu'est-ce que ça m'apporte, le parcours ? Le parcours m'apporte la chose suivante : c'est que je suis avec des personnes qui vont devenir formateurs. Et ce que j'avais dit il y a à peu près une vingtaine de minutes, c'est-à-dire me retrouver avec d'autres formateurs qui soient estampillés formateurs ou futurs formateurs ou se disent formateurs ou je crois qu'ils sont ou ne seront jamais formateurs, alors ça. Ça... Si, si, on arrive à se dire : « Je viens ici chercher quelque chose. » On apprend sur soi-même, en fait. Alors du coup, non seulement le formateur nous aide, nous conseille, nous donne des pistes sur comment mener une formation. Et là, on est encore dans cette idée de communautés intelligentes. Si je ne l'ai pas dit, les communautés ce sont des gens qui se regroupent autour d'une question et qui partagent... une question, pas des convictions. C'est de cette manière-là qu'on arrive à répondre, à résoudre des problématiques de métier. Ce n'est pas comme on l'a pressenti, on l'a vécu auparavant. L'expert arrive et vous ordonne de. Ça ne marchera jamais, tant que l'enseignant est encore libre ! Maintenant, si l'institution nous dit que désormais, vous ne serez plus que des applicateurs, voilà ce que vous devez faire. Faites-le et vous serez rémunérés en conséquence... Honnêtement, j'arrête ce métier ! J'arrête ce métier ! Ça n'a pas de sens. On ne travaille pas l'humain, on ne travaille pas le savoir de cette manière-là. On travaille le savoir, et je fais un lien avec ce qui m'intéresse... on travaille le savoir comme étant un problème à résoudre.
33. **Chercheuse** : Et du coup, toi qui as eu la chance d'avoir vu l'évolution de cette formation. Que penser de cette alternance qui est proposée aujourd'hui ?
34. **Formateur 1** : Le format a changé parce que la commande a changé, donc. Et puis, c'est une bonne chose. Pourquoi je dis que c'est une bonne chose ? J'ai été formateur marron [Rire]. Ça, c'est une petite blague. J'ai été formateur marron, c'est-à-dire que j'ai rempli des bulletins de visite et j'ai fait du suivi PES, j'ai fait de l'animation pédagogique, etc. Mais en ce qui concerne le statut de maître formateur, où là, une des parties de notre... de notre mission, c'est la formation initiale, suivre des PES. Eh bien, le bulletin de visite... compliqué... on ne sait pas faire ! Qu'est-ce qu'on doit voir lorsqu'on est face à une pratique d'un enseignant débutant ? On ne sait pas observer. Le format qui est proposé aujourd'hui entre l'Inspé et les formations de terrain, je pense que ça répond mieux à ce que je viens de dire. Bulletins de visite, on ne sait pas faire. OK, on va observer une séance et on va essayer de rédiger. On verra bien ce qu'on va y mettre. On verra bien ce qu'on va y écrire en fonction de ce qu'on y a vu. Ça, ça n'avait jamais été fait auparavant. Dieu seul sait que c'est utile, parce que le PES, il va se faire observer. Il va lire le bulletin de visite et il a besoin de se dire qu'en face de lui, son tuteur est quelqu'un qui sait voir et qui sait l'accompagner en fonction de ce qu'il a vu.
35. **Chercheuse** : Ta circonscription t'a-t-elle proposé de t'accompagner l'année dernière ?

36. **Formateur 1** : Ben moi, je me suis construit tout seul. Alors c'est un peu, c'est un peu arrogant de dire ça. Non, je ne dirais pas tout seul. Je me suis construit seul, mais avec les autres. Pourquoi ? Parce que lorsque l'on est... Et là j'ai la chance d'être dans une circonscription où... Je pense qu'au final, je ne vois que ce qui m'entoure. Mais de manière générale, ce que j'ai vécu, c'est à peu près identique à ce qui pourrait se passer dans notre circonscription. On est tuteur. Eh bien, on n'est pas seul. Il y a des conseillers pédagogiques. Il y a toutes ces personnes du pôle formateur qui, lorsqu'on doit observer, suivre ou rédiger des bulletins, sont toujours un peu là, toujours un peu à l'accompagnement. Évidemment, ce n'est pas un accompagnement formalisé parce qu'ils n'ont pas le temps. Ils ont leurs propres missions, mais... Et là encore, une conversation autour d'un café, eh bien ça modifie deux lignes dans un bulletin de visite pour rendre ce bulletin beaucoup plus efficace. Donc oui, et là, c'est toujours pareil, je me dis que rien de mieux que de mettre des gens en situation. J'étais suppléant, j'ai commencé par la suppléance. On m'a sorti de l'université. J'ai terminé une licence de physique que je n'ai pas finie. Mais voilà, j'ai fait des études scientifiques. On m'a mis sur le terrain. On m'a dit : « Va faire la classe parce qu'on a besoin de toi ! Il faut des enseignants sur le terrain. » C'était il y a vingt ans. Non, c'était il y a presque trente ans. Voilà, je me retrouve dans l'est de l'île. Un jeune de vingt-deux, vingt-trois ans, comment il fait classe, il démarre comment ? Eh bien, c'est l'équipe qui aide à faire démarrer la personne. Voilà ! Donc, si on apprend aux équipes à travailler en équipe, lorsqu'un individu doit intégrer cette équipe, comme il est conscient de l'utilité du collectif, il ne pourra qu'accueillir et accompagner l'individu qui arriverait dans ce collectif. Maintenant, si on forme des gens à un savoir descendant, en étant des individualités dans un groupe, jamais le collectif ne va se construire. Et quand un jeune va arriver, il va se retrouver tout seul et peut-être qu'il ne restera pas.
37. **Chercheuse** : Quelle est, selon toi, la fonction du pôle formateur ?
38. **Formateur 1** : Le pôle formateur, j'en ai fait l'expérience dans ma circonscription. Heureusement qu'il existe parce que la demande en formation est considérable. Et là, j'en veux à l'institution de ne pas forcer le recrutement de formateurs parce que la demande est forte. Elle est forte parce qu'elle est... elle est nécessaire. On doit se renouveler constamment et l'enseignement n'est pas... n'est pas quelque chose de fixe. Ce n'est pas parce qu'on a appris aujourd'hui que ce savoir reste figé. Oui, il y a un savoir socle. Mais oui, il y a un savoir qui doit évoluer. C'est obligatoire. On ne peut pas le contourner. Et pour le faire évoluer, il faut des accompagnants. Il faut des formateurs, des formateurs qui puissent se former aussi pour s'adapter au terrain et aux besoins des enseignants. Pour répondre à ta question, le pôle formateur devrait fonctionner comme un collectif et initier le néo par exemple à ses fonctions à venir. Donc oui... Et puis le mettre en situation, dans des situations de formation. Le mettre dans une posture de formateur. Oui, bien sûr. Mais là encore, toutes les résistances, tous les phénomènes de résistance auxquels il va se confronter dès le premier instant où il va se trouver dans une pièce avec un débutant ou avec vingt enseignants de cycle 1... ça, il va le vivre. Donc, s'il n'est pas un peu préparé, si les échanges entre formateurs ne l'ont pas averti, que ça va arriver. Eh bien, il risque d'être surpris et de ne pas avoir la bonne réaction. Pareil, la construction des maquettes de formation, il faut qu'il y soit associé. Pareil, le choix des connaissances didactiques, pédagogiques, universitaires et disciplinaires à utiliser comme point d'appui pour construire un temps de formation, il faut qu'il y soit associé. Parce qu'il doit être capable de mettre du sens entre ce que dit Brissaud et ce que disent bien d'autres chercheurs. Il doit être sensible à ça. Et le pôle formateur a un peu ce rôle-là. Mais le pôle formation doit faire attention. Attention à quoi ? À ne pas mettre trop brusquement... tout de suite les formateurs aux prises avec la commande. Parce qu'ils risquent bien de disjoncter, d'avoir peur. Parce que si on les livre tout de suite, si on leur demande beaucoup trop, ils risquent de se dire : « Ah, ce n'est pas pour moi, je n'y arriverai pas ! », alors qu'ils en ont les capacités. Et là, cela voudrait dire que l'accompagnement pas-à-pas ne s'est pas réalisé.
39. **Chercheuse** : Et quand tu dis : « ne pas brusquement le lier à la commande », qu'est-ce que tu entends par « commande » ?
40. **Formateur 1** : La commande... La commande... par exemple, une commande forte actuellement est de former des enseignants à l'enseignement des mathématiques. Ça, c'est une commande institutionnelle. Après, il y a une commande de circonscription. Quand on regarde les résultats des évaluations, il y a une commande qui vient du terrain, il y a des apprentissages et des résultats que l'on doit obtenir. Forcément, cette commande-là, elle est pseudo-institutionnelle. Mais on ne peut pas rester de marbre lorsque l'on sait que, par exemple, le taux de réussite à un item de lecture ou de résolution de problèmes n'est pas au top.
41. **Chercheuse** : Et donc pour toi, un accompagnement pas-à-pas serait pertinent. Essaie de me décrire ce à quoi ça pourrait correspondre.
42. **Formateur 1** : Un accompagnement pas-à-pas, euh... ça serait, par exemple... Premier temps, c'est que le futur formateur peut être entre guillemets, un assistant ou un observateur, ou être en doublon avec un formateur confirmé. Voilà, ça, ça peut être un moment de formation pas-à-pas. Un autre temps aussi, il peut être associé à cette fameuse construction du module de formation. Pas dans toute sa complexité : tout ce qui relève de la planification, ce n'est pas la peine. Il trouvera les outils lorsqu'il sera formateur pour le faire. Tout ce qui relève du choix de la matière, ça, il faut qu'il soit associé à cette réflexion. Ensuite, lorsque les formations sont massées, savoir qu'il n'est pas seul dans un établissement et qu'on est deux ou trois à mener la même formation

avec des constellations ou des groupes d'enseignants. Voilà, se dire qu'il y a la formatrice pas loin ou le formateur titulaire pas loin, c'est rassurant. C'est ça, le pas-à-pas, pour moi. Et puis, lorsqu'il a pris de l'assurance, lorsqu'il a été aux commandes de la formation et que le formateur l'a beaucoup plus observé que pratiqué lui-même, sans lui dire qu'il va être observé, parce que ça risque de le bloquer, eh bien, peut-être avec un petit temps d'échange avec lui de manière informelle, parce qu'on n'est pas dans un cadre où je vais te former. Non, on va pas parler de ce qui s'est passé : « Tu vois, là j'ai trouvé bien ton intervention ». Et puis, on pourrait revenir là-dessus : « tu vois, là par exemple, j'aurais fait autrement. » Donc, tous ces petits moments-là, le pas-à-pas, c'est ça. Après, on n'a pas les moyens. Il ne faut pas se raconter d'histoires. On n'a pas les moyens. Je sais bien, les CPC (Conseillers Pédagogiques de Circonscription), ils donnent de leur temps, mais ils savent très bien... Ouf ! ils ne peuvent pas se démultiplier pour répondre à leurs propres exigences professionnelles parce qu'ils ont à cœur la qualité de leur travail. Alors du coup, missions multiples et ça... ça, c'est l'écrasement de la qualité de nos tâches. Tu vois, donc... et ça, l'institution, il faut que ça lui remonte. Il faut qu'elle en soit consciente. Nous avons les moyens de réflexion. Nous avons les moyens de l'expérience. Nous avons tout ça. Nous les avons maintenant. L'institution doit se rendre compte que ce que l'on dit est utile et il faut réagir.

43. **Chercheuse** : Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un formateur d'enseignants ?
44. **Formateur 1** : La Légitimité ? Si je m'appuie sur mon expérience personnelle, la première année, moi, la légitimité, je ne l'avais pas, je ne l'avais pas. Oui, oui. Comme je ne suis pas CPC, je ne suis pas maître formateur. Je suis enseignant. J'ai un petit niveau d'expertise, mais je sais qu'en face de moi, il peut y avoir des masters de mathématiques, il y a des ingénieurs, donc un très très haut niveau de maîtrise en mathématiques, plus haut, plus haut que le mien. Mais un peu en dessous quand même, parce que la différence est que leur niveau d'abstraction de la connaissance des mathématiques est bien plus haut par rapport à celui que je possède. Mais moi, mon niveau d'abstraction de l'enseignement des mathématiques, ce que je fais de mon savoir en termes de savoirs enseignables, ils ne l'ont pas. Ils ne l'ont pas, ça s'est vu. Donc, cette légitimité-là, je ne l'avais pas la première année. Après, l'aisance va créer la légitimité. La pratique va créer de la légitimité. Comme on est à l'aise, comme on sait ce qu'on va dire, comme on sait comment on a construit... Eh bien, en face, on va dire de vous : « OK, c'est bien fait au final... Voilà, je reconnais... il est légitime à son poste. » Mais cette légitimité-là, je me suis dit qu'elle... même si... elle n'est pas une affaire d'estampille : on est maître formateur estampillé Cafipemf, donc on est légitime. C'est une... C'est vrai sur le papier, mais pas dans la réalité, la fonction de formateur elle se construit surtout en faisant le métier. C'est quelques fois... Je suis formateur en toute humilité. Je précise bien, en toute humilité. À l'instant où je parle, je m'estime formateur avec mes forces et mes faiblesses. Je m'estime formateur, prêt à me remettre en question et prêt à me dire à l'instant : « Ok, là, je n'ai pas été formateur du tout du tout du tout. » Alors que, lorsque j'étais débutant, ce qu'avait dit le formateur ne devait pas être remis en question, même si on savait qu'il racontait quelque chose qui ne tenait pas la route. Et lui-même, je ne sais pas s'il était conscient de ces hérésies, mais il était convaincu de ce qu'il disait. Alors que moi, la nouvelle génération de formateurs, eh bien, je pense qu'on est de moins en moins convaincu tout le temps de ce que l'on dit. On va essayer de se remettre en question tout le temps : OK, il y a un truc, je suis prêt à revenir sur la question parce que l'échange suivant a amené du doute chez moi. La nouvelle posture de formateur, c'est d'accepter la controverse avec quelqu'un qui ne serait pas expert. Voilà, ça relève du respect.
45. **Chercheuse** : Est-ce que c'est quelque chose que tu as construit ?
46. **Formateur 1** : Ah ben oui, parce que sans respect pas d'échange, sans échange pas d'évolution. Et si pas d'évolution, stagnation, donc...
47. **Chercheuse** : Mais c'est la confrontation avec qui ou quoi qui t'a permis de construire ça ?
48. **Formateur 1** : Avec l'autre, avec ce que sait l'autre, avec ce que je crois savoir et inversement. Donc, l'autre croit savoir, moi, je sais. C'est cette rencontre-là et après, quand on se dit qu'on doit trancher : OK, on va regarder ce que dit un expert ou deux experts et puis on... on ajuste ou bien on se met d'accord. Généralement, ce que l'on a dit côté formateur, côté praticien, se retrouve dans ce que dit le formateur, le chercheur. Et là, on est d'accord.
49. **Chercheuse** : Si tu devais jauger la part de ton développement personnel qui est due à ton autoformation et la part qui revient à ce que tu as pu apprendre d'autres personnes, comment te situerais-tu ?
50. **Formateur 1** : Alors l'autoformation, oui. Si on dit l'autoformation... si je prends le mot autoformation : je me forme par moi-même en dehors du cadre institutionnel, je vais appeler ça autoformation. Mais non, l'autoformation, pour moi, ce n'est pas je me forme seul, je marche seul [Rire]. C'est faux. C'est complètement faux. L'autoformation ne peut se faire qu'avec les autres. Et une fois de plus, donc, mon autoformation n'est que le résultat de rencontres de qualité avec des gens incroyablement inspirés et qui ont accepté de partager avec moi ce qu'ils savaient. Et j'ai eu cette chance-là dans mon parcours et aujourd'hui encore. Et ça, lorsqu'on arrive à... lorsqu'on se met sur un chemin de développement, forcément, on croise des gens intéressants et quand on croise des gens qui le sont beaucoup moins, on s'en éloigne tout simplement.
51. **Chercheuse** : Est-ce qu'il y a une question ou un point que tu souhaites aborder ?

52. **Formateur 1** : On ne peut pas fermer les yeux sur l'évolution de la formation à distance. On ne peut pas... on ne peut pas se dire que la formation va se faire uniquement en présentiel. La formation doit avoir à minima, deux formats. Le contact avec l'autre parce qu'il y a beaucoup d'éléments constructifs qui construisent les identités, qui s'échangent dans une rencontre, dans une rencontre physique. Mais la formation à distance, elle, doit être vue comme un passage obligé. Mais il reste encore à définir comment construire cette formation. Quels objectifs on vise ? Comment la rendre attractive ? Quels sont les outils qu'on utilise ? Voilà, tout ça. Tout ça, c'est à réfléchir encore. On n'en est pas trop loin, hein. Voilà, M@gistère fait des choses incroyablement intéressantes. Mais pour être dans une autre institution qui propose aussi de la formation à ses salariés, je me rends compte que le format est différent, beaucoup plus rapide, beaucoup moins dense, comme ça en surface, avec un rythme pas soutenu, mais constant. Et puis une sollicitation beaucoup moins injonctive. Et ça, cet équilibre-là, ça relève d'une recette collective, en fait. C'est une culture d'entreprise qui installe ça. C'est-à-dire que le salarié il sait qu'il y a cette formation-là qui va être nécessaire pour continuer à progresser dans son métier. Donc, je dois y passer. Elle est disponible donc je vais y aller. Voilà, c'est cette culture d'entreprise, cette espèce d'émulation entre : je suis un salarié, je suis un praticien, et j'ai des besoins de formation. Il faut trouver cet équilibre-là. Et l'institution n'a pas ça, cet équilibre-là, parce que constamment, le stagiaire qui va faire... qui va aller sur une formation numérique... eh bien, historiquement, il s'est senti contraint donc il se sent encore contraint. Alors que l'on doit... on doit créer une émulsion, un truc qui va se démarquer encore : « ça dure cinq minutes. Ah ça, ça m'intéresse ! Il faut que j'y aille parce que... » ça, c'est ce qu'on n'a pas encore trouvé. Et là, ça relève de la culture d'entreprise. Je ne sais pas si le terme que j'utilise est juste, mais... mais voilà. C'est culturel, en fait. Et on n'a pas créé cette culture chez nous.
53. **Chercheuse** : Je te remercie d'avoir accepté de réaliser cet entretien.
54. **Formateur 1** : Je t'en prie.

5.2 Verbatim de l'entretien avec le formateur 2

1 heure 1 minute 31 secondes, 210 tours de parole

1. **Chercheuse** : Merci d'avoir accepté cet entretien. Je vais commencer par une question assez générale, assez large. Pourquoi avoir choisi de devenir professeur des écoles maître formateur ?
2. **Formatrice 2** : En toute honnêteté, à la base, c'était pour partir à l'étranger. J'avais le projet de postuler sur des postes à l'étranger.
3. **Chercheuse** : Et depuis quand t'est venue cette envie ?
4. **Formatrice 2** : Ah, depuis toujours !
5. **Chercheuse** : Depuis toujours ? Ça veut dire quoi, depuis toujours ?
6. **Formatrice 2** : Oh, depuis... C'est vraiment un projet qui me tenait à cœur, que je savais dès le départ que je voulais réaliser. Écoute, c'est simple : j'ai posé ma candidature au Cafipemf quand j'avais cinq ans d'expérience, donc dès que j'ai pu. Mais bon, c'était ridicule à l'époque. Tu te dis que tu n'as pas d'expérience... en plus j'étais directrice d'école, je venais d'avoir un enfant. Enfin bref, le monde m'appartenait à cette époque [Rire]. Mais bon, allez ! J'y vais et tout ! Mais je me suis vite rendu compte que c'était impossible par manque d'expérience. Je n'avais pas assez de recul par rapport à mon métier et c'est ça qui joue, je crois.
7. **Chercheuse** : Et donc tu as passé le Cafipemf ?
8. **Formatrice 2** : J'ai passé la première épreuve de Cafipemf. À l'époque, il fallait avoir 15 minimum à l'admissibilité. J'ai eu 14,75. L'examineur m'avait dit : « Venez me voir. » C'était Monsieur X à l'époque. « Venez me voir, je vais vous aider. Vous avez la fibre pour ça. » Après, la vie a fait que j'ai mis en stand-by ce projet. Puis ensuite, j'ai recommencé à travailler personnellement sur... moi et je me suis présentée à nouveau. Donc, j'ai travaillé en amont mon mémoire, pendant deux ou trois ans. Et après, je me suis relancée.
9. **Chercheuse** : Et c'est quoi le travail d'un maître formateur ?
10. **Formatrice 2** : Pour moi, le travail d'un maître formateur c'est avant tout d'aider les autres. Aider les nouveaux stagiaires, aider les collègues, être un peu un référent, quelqu'un... enfin, une personne-ressource au niveau de l'école déjà, mais au niveau de ton environnement proche. Après, moi c'est vrai que mon environnement proche est très Éducation nationale.
11. **Chercheuse** : Et si on se concentre un petit peu sur la formation continue, c'est quoi le rôle d'un PEMF en formation continue ?
12. **Formatrice 2** : Essentiellement des animations pédagogiques. Oui, essentiellement ça.
13. **Chercheuse** : Et ces animations pédagogiques, tu les fais depuis combien de temps ?
14. **Formatrice 2** : Depuis que je suis PEMF. Donc, ça fait sept, huit ans. Je ne sais même plus. Je ne sais plus quand j'ai passé le Cafipemf [Rire]. Je regarderai dans mon dossier.
15. **Chercheuse** : Ça veut dire que ça ne te pèse pas trop.

16. **Formatrice 2** : J'ai reçu des stagiaires, déjà. Pratiquement dès le début de ma carrière, avant même le Cafîpemf, dès ma deuxième année, j'ai accepté de recevoir des stagiaires.
17. **Chercheuse** : Au niveau des animations pédagogiques, qu'est-ce tu as à faire concrètement ?
18. **Formatrice 2** : En termes d'actes de formation en animations pédagogiques, je fais passer des messages, j'essaie de changer, de faire évoluer les pratiques dans le bon sens, en général.
19. **Chercheuse** : Pourquoi ? Ça arrive que tu fasses passer un message dans un mauvais sens ?
20. **Formatrice 2** : Non. Ce que je veux dire par là, c'est que parfois, on a des pratiques de classe qui ne sont peut-être par les pratiques attendues par l'Institution, mais qui restent pourtant des pratiques concevables et qui marchent.
21. **Chercheuse** : Et comment tu intègres ces pratiques, par exemple dans la préparation d'une animation pédagogique ?
22. **Formatrice 2** : Alors, comment intégrer ça ? Déjà, ça dépend. Est-ce que tu connais les personnes, tu connais leur profil et tout ? Il faut le savoir. Si tu ne connais pas les personnes, par leur discours, tu peux cerner un peu plus leurs personnalités. Tu vois un peu comment elles fonctionnent.
23. **Chercheuse** : Et à quel moment tu prends du plaisir à faire ça ?
24. **Formatrice 2** : Je sais que le côté « préparer les animations pédagogiques à plusieurs » me plaît beaucoup parce que c'est un enrichissement personnel, déjà. Je le prends comme ça, moi. Parce que quand on me propose de faire une animation pédagogique, tu n'es pas forcément au point sur ce qu'on te demande de faire. Moi, ce côté-là, moi j'aime beaucoup. Là, je sais que je m'investis beaucoup. Après, faire passer l'animation pédagogique, ça dépend. Ça dépend des groupes. Tu as des groupes... Quand tu vois que les gens sont là parce qu'ils sont obligés, qu'ils n'ont pas envie d'être là et qu'ils ne sont même pas intéressés, alors que toi t'es passionnée... C'est un peu frustrant, des fois. Mais après, tout dépend de ce que tu proposes.
25. **Chercheuse** : Est-ce que tu es raccord avec ce que tu proposes ? Entre ce que tu voudrais proposer et ce que tu proposes, il y a adéquation ?
26. **Formatrice 2** : Non, pas toujours.
27. **Chercheuse** : Et qu'est-ce que tu changerais par rapport à ça ?
28. **Formatrice 2** : Ça dépend. Là, je trouve que depuis un an... je trouve qu'on fonctionne plus en partenariat. Avant, en toute honnêteté, c'était un peu : je t'appelle deux jours avant, viens chercher tes documents... Comment tu veux être en accord avec ça ? Je ne sais pas. Déjà, tu n'as pas le temps de préparer. Moi, je suis une perfectionniste : j'ai besoin de me préparer, d'intégrer la formation. Si déjà au niveau timing c'est impossible, eh bien, je n'étais pas confortable.
29. **Chercheuse** : Et quand tu parles de partenariat, tu parles de quoi ?
30. **Formatrice 2** : Partenariat dans ce que nous faisons. La conseillère m'appelle. Elle me dit : « On va faire une animation pédagogique sur ça. Voilà ce qu'on peut faire, on voit ensemble avec les membres du pôle ». Là, pour moi c'est un partenariat.
31. **Chercheuse** : Est-ce que pour toi les nouveaux ou futurs formateurs sont des partenaires du pôle de formateurs ?
32. **Formatrice 2** : Eh bien, je dirais que ce n'est pas une question de néos ou de futurs formateurs. C'est : est-ce qu'il y a des gens qui sont suffisamment motivés pour s'investir ou non ? Je catégoriserais plutôt comme ça. Des gens s'investissent, d'autres, non. Je suis désolée, je vais être honnête. Moi, tu me demandes de faire une animation pédagogique mercredi. Lundi soir, tu me dis que tu n'as pas ouvert ton dossier, tu ne sais pas de quoi parler. Eh bien, excuse-moi, je monte au plafond. Mais attends, je suis désolée ! Ce n'est pas accorder du crédit à notre rôle, et donc je ne cautionne pas. Je n'y arrive pas.
33. **Chercheuse** : À ton sens, qu'est-ce qu'ils devraient faire ?
34. **Formatrice 2** : C'est à eux de s'investir personnellement. Je veux dire, moi : la conseillère m'a appelée, elle m'a dit qu'elle avait envoyé le dossier. Eh bien, je l'ai téléchargé, je l'ai ouvert, j'ai regardé les documents, j'ai fait mon diaporama. Enfin, je veux dire que je me suis approprié la formation. Alors qu'en plus, moi, j'avais bossé en amont. Donc à la limite, je n'en avais pas besoin de ce temps de travail collectif. Mais toi, tu n'as pas participé, tu n'as rien fait et tu ne trouves pas le dossier. Il y a un problème, là.
35. **Chercheuse** : Est-ce que tu crois que ça s'apprend, ça ?
36. **Formatrice 2** : Non, je pense que ça ne s'apprend pas. Quand tu parles d'engagement, d'investissement, sérieusement, je pense que c'est de la conscience professionnelle par rapport à une fonction. On ne te demande pas d'être dans cette fonction. Si tu veux t'engager vraiment, c'est un engagement moral pour moi.
37. **Chercheuse** : J'entends, mais ils n'ont pas forcément le label qui, quelque part, peut aussi parfois te rassurer dans ce que tu mets en place. Est-ce que tu crois que ça peut jouer ?
38. **Formatrice 2** : Non.

39. **Chercheuse** : C'est-à-dire ?
40. **Formatrice 2** : Non, je ne vois pas pourquoi le fait d'avoir le Cafipemf aurait un impact. C'est une chance que tu as aussi... de participer à une formation. Parce que si tu fais passer une animation pédagogique : OK, c'est une offre de formation que tu proposes. Mais c'est une offre de formation qui d'abord t'est proposée. Tu vois, c'est ça le truc. C'est un enrichissement personnel pour toi, d'abord. Toi, tu apprends des choses. Et je trouve que dans notre métier, je suis désolée... On est enseignant, et un enseignant, ça doit toujours être curieux. Après, tu peux adhérer ou non, mais au moins, tu t'y intéresses. Tu vois, et après, voilà... tu te fais ta propre opinion. Tu vois si c'est jouable dans ta classe, comment tu peux l'adapter en fonction de ton contexte particulier, même de ton contexte familial. Si ça demande beaucoup d'investissement, je peux comprendre. Je sais que moi, je suis une grosse bosseuse, aussi. Je sais que voilà... je n'ai pas peur de bosser énormément, etc. Je sais que je fonctionne comme ça.
41. **Chercheuse** : Et tu crois que cette collaboration a pu t'apporter quelque chose de positif ? Parce que c'est vrai que j'entends : ça ralentit certaines fois et il y a des fois, tu sautes un peu au plafond, comme tu le précises. Mais qu'est-ce que ça peut apporter d'avoir un pôle de formateurs élargi, pas forcément qu'avec des gens qui fonctionnent comme toi ou des gens qui ne sont pas forcément labellisés ?
42. **Formatrice 2** : Je vais beaucoup insister, mais je trouve que tu peux collaborer avec des gens qui le veulent. Je reprends l'exemple d'X. Elle m'a appelée pour me poser des questions et tout. Je lui ai donné de mon temps. Il n'y avait pas de soucis. Tu vois ce que je veux dire. Quand Y m'appelle, et me dit : « Je suis coincé. Je n'arrive pas à rédiger mon rapport... mon bulletin de visite. Tu peux m'aider ? » Ben, oui. Quand Z m'appelle parce qu'il a besoin d'aide, je l'aide. Donc cette collaboration, elle peut être intéressante aussi parce que par rapport aux questions qu'ils te posent. Tu peux remettre en question aussi ce que tu fais. Et c'est ça aussi qui est intéressant quand tu vas visiter les stagiaires ou quand tu es en formation continue, etc. ? C'est ça qui est intéressant.
43. **Chercheuse** : Tu peux détailler davantage ?
44. **Formatrice 2** : Alors, c'est-à-dire, je ne sais pas. Tu as une façon de faire qui pour toi est évidente. Le fait qu'ils te posent une question, ça permet de douter un peu. Parce que le danger aussi, c'est quand on est entre guillemets... un expert. Un expert, tu as tendance aussi à te dire que ce que tu fais c'est merveilleux. Il ne faut surtout pas.
45. **Chercheuse** : Pourquoi il ne faut surtout pas ?
46. **Formatrice 2** : Eh bien, parce que ce n'est jamais merveilleux ! Il y a toujours moyen d'améliorer.
47. **Chercheuse** : C'est pour ça que c'est une source d'amélioration ?
48. **Formatrice 2** : Totalemment, totalement. Totalemment. Et puis mettre des mots sur ta pratique personnelle... voilà, on en revient à notre formation sur le langage [Rire]. Quand tu arrives à verbaliser ce que tu fais... forcément, tu améliores ce que tu as fait. En mettant des mots dessus, au lieu d'agir machinalement comme un robot... forcément, tu réfléchis et donc tu améliores tes pratiques.
49. **Chercheuse** : Pourquoi tu parles de robot ?
50. **Formatrice 2** : Parce qu'on a certaines habitudes. On a... Quand on est enseignant depuis plusieurs années, on a des habitudes. Et d'ailleurs, la difficulté en animation pédagogique, c'est ça : c'est bousculer un peu les habitudes. C'est bousculer un petit peu. Il faut motiver, mais il faut tirer un peu, tu vois.
51. **Chercheuse** : Et comment tu t'y prends pour bousculer les habitudes ?
52. **Formatrice 2** : Alors, ça joue à ma personnalité. Je le vois par rapport à l'école : quand je suis arrivée au CP, par exemple, il n'y en avait pas un qui travaillait avec l'autre. Ils n'étaient même pas au courant de la méthode de l'autre. Quand je suis arrivée, je me suis dit : « Wahou ! » Je suis allée les voir, les uns après les autres, et je les ai questionnés : « Tu fais quoi comme méthode ? » Et puis après, ça se voit dans ta personnalité. Les gens n'osent pas aller voir les autres... Alors que moi, je vais aller voir les autres. Je vais les rencontrer. Et puis, voilà. Et tout doucement, en bousculant un petit peu, j'ai réussi à rallier tout le monde autour d'une méthode Mais c'était pareil en maternelle dans ma précédente école. Tout doucement, en mettant en place certaines choses, tu leur montres et ils sont intéressés, après. Ils voient le bénéfice, et donc tu rallies les gens au fur et à mesure, comme ça.
53. **Chercheuse** : Tu les rallies, c'est ça ?
54. **Formatrice 2** : Non, en fait, je leur montre... je leur montre l'intérêt. Ils ne sont pas idiots. Quand tu leur montres l'intérêt, ils ont envie de le vivre aussi dans leurs classes. C'est le plus important.
55. **Chercheuse** : C'est le plus important ?
56. **Formatrice 2** : La classe, c'est le plus important ! Je suis toujours enseignante. Ah oui ! moi, oui, ça vient du cœur ! Ah oui, oui. Parce que sinon, pourquoi on fait tout ça ? À quoi ça sert ? C'est avant tout... c'est pour améliorer les performances des élèves. Moi, c'est mon seul but. Je me démène pour ça.

57. **Chercheuse** : Et ?

58. **Formatrice 2** : Pour moi, un bon formateur est un bon enseignant parce que s'il perd l'objectif... l'objectif le plus important, c'est bien ça. On ne fait pas tout ça pour rien. Pour quoi faire ? Quand il y a eu la réforme du Cafipemf qui prévoyait de ne plus faire de visites en classe, j'ai trouvé ça aberrant, mais vraiment aberrant. Comment est-ce que tu peux être un bon formateur ? Je vais être directe : tu vas enseigner des méthodes d'enseignement adressées aux élèves alors que toi, tu n'es pas expert avec les élèves. Je trouve que c'est une expertise essentielle. Donc, après tu ne peux pas... C'est difficile de juger et de dire que cet enseignant est un expert, un très bon enseignant. Mais... il y a un minimum à avoir, et ce minimum, cette partie de l'examen permettait de le voir. Enfin, un minimum plus... On attendait une expertise. On attendait un enseignant qui était capable de proposer des choses à ses élèves, intéressantes, innovantes, et qui portaient leurs fruits. C'était essentiellement ça ! Avoir aussi un regard critique, ça aussi c'était essentiel ! Le premier regard critique que tu dois avoir, c'est le regard critique vis-à-vis de toi. Avant de juger les autres, il faut être capable de situer soi-même.

59. **Chercheuse** : Comment on y parvient ?

60. **Formatrice 2** : Se juger soi-même ? Et bien par rapport à ce que tu mets en place et leurs effets sur les élèves.

61. **Chercheuse** : Comment tu perçois cet impact sur les élèves ?

62. **Formatrice 2** : Comment tu perçois ton impact sur les élèves dans la classe ? D'un point de vue mathématiques, au niveau des résultats des élèves. Ou alors au niveau de ton ambiance de classe, de tout ce que tu peux apporter aux enfants, qui n'est pas chiffrable. La motivation par exemple. Tout ça, pour moi, c'est important.

63. **Chercheuse** : Tu parles de cette recherche constante d'amélioration de tes pratiques. Est-ce que tu bénéficies de formation ? Est-ce qu'il y a des formations qui te sont destinées ?

64. **Formatrice 2** : Alors des formations qui me sont destinées ? Pff, non, pas vraiment... je regarde par rapport à ce qu'on me propose. Je suis enseignante donc je participe aux formations REP + par exemple, mais là, je suis en tant qu'enseignant formé. Non, en tant que formateur, non, non, je n'ai rien. On ne m'a jamais formée. À part quand j'ai passé le Cafipemf. Il y a la formation qui m'a préparée au Cafipemf, mais c'est tout.

65. **Chercheuse** : Et aujourd'hui en formation continue, il n'y a rien pour les formateurs ?

66. **Formatrice 2** : Eh bien, non. Je n'ai rien vu pour les formateurs. Enfin, rien d'intéressant en tout cas !

67. **Chercheuse** : Alors comment continues-tu à te former ?

68. **Formatrice 2** : Ah ben, moi, je suis curieuse. Je vais aller chercher les infos, etc. J'ai eu la chance de baigner dans un milieu Éducation nationale, donc voilà, je vais chercher des infos auprès de personnes qui sont dans le milieu.

69. **Chercheuse** : Exclusivement de l'autoformation ?

70. **Formatrice 2** : Ah oui. Il n'y a que ça ! Non, là, je ne vois pas.

71. **Chercheuse** : Perçois-tu une évolution de tes missions de formateur depuis que tu exerces ?

72. **Formatrice 2** : Euh, oui ! Oui, oui ! Je trouve qu'on nous demande de plus en plus d'être expert de tout et en tout. On nous demande plus. J'ai l'impression qu'avant, on nous formait et après, voilà, on faisait passer les messages. Là, maintenant, j'ai l'impression que tu devrais savoir suivre des PES, former des constellations, former des formateurs, tout quoi, sans jamais avoir été formée.

73. **Chercheuse** : Tu peux développer davantage ?

74. **Formatrice 2** : Oui. Je vais te donner un exemple. Tu te rappelles, quand les PEMF faisaient partie des commissions, pour ceux qui passaient le Cafipemf. C'était la nouvelle mouture avec le rapport d'activité. Oui, il y a un moment, des membres du jury posaient des questions : Wahou ! Alors, moi, là, je n'aurais pas pu répondre [Rire]. Je n'aurais pas pu y répondre parce qu'on ne m'a pas formée là-dessus. Comment veux-tu que je sache ? Déjà, je ne suis pas au courant. Mais, je veux dire, quand tu t'autoformes, tu vas... tu vas chercher sur ton moteur de recherche, mais tu en as forcément entendu parler un peu ! Mais si tu n'en as jamais entendu parler... Comment tu veux te former sur un truc... tu ne sais pas ce que c'est, tu vois ? Moi, dans l'ancienne mouture, on n'a jamais été formé sur les techniques d'animation pédagogique. À un moment, j'ai l'impression qu'ils ont fait ça comme formation pour que... Et ils posaient des questions vachement pointues sur les techniques d'animation pédagogique. Pff ! Alors moi, discrètement, sur une feuille de papier, j'ai noté [Rire] en me disant : bon, là, il va falloir me mettre à la page. Et ça, ça leur paraissait évident, pour lui, enfin les inspecteurs qui étaient là, dans la commission à côté de moi. Ça leur paraissait évident. Je me disais : « évident », mais, si on n'est pas formé, je ne vois pas comment on peut être au courant. Et puis, c'est un truc vachement pointu. Avant, on n'a jamais... on n'en a jamais parlé. Avant, on nous a demandé de passer un Cafipemf. On attestait d'une expertise en classe. Ok, on savait ce que l'on attendait de nous. Nous avons été formés sur la critique de séances parce que c'est ce que j'avais choisi. Or là, notre métier s'oriente de plus en plus vers des animations pédagogiques, ou de la formation pour adultes. Et je suis désolée, mais toute cette

partie-là, enfin ma génération, en tout cas, n'a pas été formée. Pas du tout. Donc, quand ils posaient des questions là-dessus... je me suis dit : bon... [Rire] Et là, tu te sens quand même un peu mal... surtout quand tu as un candidat en face de toi qui est capable de répondre. Et toi, tu es là, tu as le titre, soi-disant, mais tu n'es pas capable de répondre. Et en plus, la personne est recalée. Tu te dis : zut alors ! Je me dis que si j'avais passé cet examen à ce moment-là, je ne l'aurais pas eu.

75. **Chercheuse** : Tu t'es remise en question ?

76. **Formatrice 2** : Oui, totalement. Totalement.

77. **Chercheuse** : Suite à cette remise en question, qu'est-ce que tu as mis en place ?

78. **Formatrice 2** : Je suis allée voir un peu. Mais après, ce n'est pas évident de s'autoformer. C'est ça le truc. Si tu n'as pas non plus quelqu'un qui t'aide un peu, ce n'est pas toujours évident ! Et j'avoue que sur les techniques d'animation pédagogique, déjà, ce n'est pas... ce n'est pas ma tasse de thé, clairement. Donc j'ai du mal, j'ai du mal. Je sais qu'en animation pédagogique je fonctionne avec ma personnalité. Je n'ai pas de méthode. Ne me demande pas si je fais tel ou tel truc, je ne sais pas. Mais voilà, je sais que je suis capable de me débrouiller, mais c'est une formation... c'est au feeling, quoi ! Alors que t'as l'impression que certains ont eu des techniques d'animation pédagogique.

79. **Chercheuse** : Certains ?

80. **Formatrice 2** : En tout cas, ceux qui passaient le Cafipemf ce jour-là. Ils étaient au courant des techniques d'animation pédagogique. Donc ils ont sûrement été formés, tu vois ?

81. **Chercheuse** : C'est quoi une formation de formateurs idéale pour toi ?

82. **Formatrice 2** : Une formation de formateurs idéale ?

83. **Chercheuse** : Une formation où tu devrais faire émerger tes besoins. Tu demanderais quoi ? « Voilà, je voudrais une formation et j'aurais tel ou tel besoin... »

84. **Formatrice 2** : Alors oui, ce serait bien d'avoir une formation sur les techniques d'animation. Ce serait bien d'avoir une formation sur la gestion d'un groupe. Là aussi, on n'a jamais appris... à gérer un groupe d'adultes. Ce n'est pas du tout la même chose d'avoir un groupe d'étudiants et un groupe d'adultes qui a déjà de la bouteille.

85. **Chercheuse** : Pourquoi cette problématique t'intéresse-t-elle ?

86. **Formatrice 2** : Pourquoi ça m'intéresse ? Parce que je trouve que ça nous permettrait soit de nous conforter dans certaines de nos pratiques, soit de les améliorer. Avant, on ne me demandait pas autant d'animation pédagogique, de formation pour adultes. Avant, notre métier était plus orienté vers l'accompagnement de stagiaires. Le public, à la limite, en formation, c'étaient des stagiaires. Ce n'est pas du tout la même chose : les débutants et les expérimentés.

87. **Chercheuse** : C'est quoi la différence ?

88. **Formatrice 2** : Parfois, devant toi, tu as des gens qui ont beaucoup plus d'expérience que toi. OK, tu as le Cafipemf. Tu as le titre, mais je veux dire que ce n'est pas pour ça que... Tu ne veux pas froisser les susceptibilités de ces gens-là en leur disant : « Bah, ce que tu fais c'est une catastrophe, je vais te bouger un peu ! » [Rire] Tu comprends ce que je veux dire ?

89. **Chercheuse** : J'entends.

90. **Formatrice 2** : Le PES il ne fait pas... enfin, à la limite il fait, mais il débute, alors il est à la recherche de conseils. Donc ce n'est pas la même chose. Tu peux arriver en disant : « écoute, ça serait bien quand même de faire ça. Ce que tu vas dire aura plus de poids. » Parce l'enseignant qui a de la bouteille, ça fait vingt ans qu'il fait ça. Et puis tu lui dis : « Bon, comment t'expliquer... il va peut-être falloir essayer autre chose, non ? ». C'est bien plus compliqué. En plus, il est ancré dans son positionnement pédagogique, puisque ça fait vingt ans qu'il fait ça. Il estime que c'est bien.

91. **Chercheuse** : Donc, ce serait pour apprendre à davantage gérer la susceptibilité des enseignants expérimentés ?

92. **Formatrice 2** : Totalement.

93. **Chercheuse** : Mais depuis quatre ans tu disais que tu intervenais en animation pédagogique. Tu formes donc des groupes d'enseignants dans lesquels il y a des collègues expérimentés. Comment fais-tu alors ?

94. **Formatrice 2** : Moi, je trouve que je suis aidée. Je suis aidée par le fait que quand j'ai exercé la fonction de maître référent en sciences pour l'Espé, j'ai pu être dans toutes les écoles, et je suis allée dans énormément de classes à ce moment-là parce que j'ai fait tout le cycle 3. Donc déjà, d'avoir un contact privilégié avec ces gens, parce que c'était vraiment en relation duelle, etc. Je trouve que les gens, après, te font confiance. Ils me connaissent déjà et me font confiance. Et donc, forcément, tout ce que je vais dire maintenant, ce sera plus facile à entendre.

95. **Chercheuse** : Ce que tu veux dire, c'est qu'au travers de cette expérience-là, d'être allée à leur rencontre, finalement, ils ont appris à te faire confiance et accordent désormais du crédit à ce que tu peux apporter.

96. **Formatrice 2** : Bien sûr. Et je sais que là... ça m'a permis... Par exemple, je ne sais pas, quand j'arrive dans une école. Souvent, ça m'arrive, je viens pour un stagiaire ou une animation. Je sais qu'untel va me demander : « Alors, ça tombe bien, tu es là. Tu ne veux pas nous aider ? On fait ça comme projet, qu'est-ce que tu en penses ? » Je vois donc déjà cette confiance-là.
97. **Chercheuse** : Tu es perçue comme une personne-ressource, comme tu le disais précédemment.
98. **Formatrice 2** : Voilà, c'est ce que je te disais. Ils n'hésitent pas à me parler ouvertement. Ou si tu veux, il y a cette relation de confiance qui est établie. Ils me perçoivent comme une personne-ressource qui pourra répondre à leurs demandes pédagogiques et une personne de confiance. Ils n'hésitent pas à me dire qu'il y a tel ou tel problème concret. Peut-être avec l'inspection, ils n'oseraient pas. Ils savent que j'ai une classe et ils savent que je suis assez franche, etc. Donc je vais leur dire...
99. **Chercheuse** : Qu'est-ce qui a facilité ton identification comme PEMF, encore ?
100. **Formatrice 2** : Quand je fais des formations, que je rencontre le réseau, ce genre de choses. Ça vient du fait que je circule beaucoup dans les écoles puisque j'ai des stagiaires à droite, à gauche. Donc forcément, je vois les équipes. Et puis moi, j'ai une personnalité qui veut que je n'arrive pas à 13h30 pour partir à 14h30. J'arrive toujours avant. Je discute avec les collègues, etc. Donc, ça me permet d'entrer en contact avec les différentes équipes de cette école. Et puis, je pense aussi que le fait d'avoir ces deux pôles : la formation initiale et la formation continue... il y a quelque chose qui se joue au niveau des animations pédagogiques. À force de me voir, ils voient qui je suis. Après, ça tient très certainement à ma personnalité un peu forte. Ils savent aussi que... voilà ! [Rire] Si tu y réfléchis bien, je suis celle qui intervient le plus. Largement. Eh bien, oui, mais on verra ça plus tard !
101. **Chercheuse** : Pourquoi ça ?
102. **Formatrice 2** : Je ne sais pas. Parce qu'on abuse de moi, [Rire] maintenant que j'y pense !
103. **Chercheuse** : Tu as la sensation que l'institution abuse ?
104. **Formatrice 2** : Parfois, oui, parfois oui. Je sais qu'on voudrait de moi un peu plus. Je rigole, quand je disais ça. Quand je vois que l'IEEN vient me voir à la fin de l'année, je dis : « Ah non, non, non ! » [Rire], parce que je sais qu'il va encore me demander un truc. Je sais que ça fait plusieurs années qu'il me demande d'être un coup coordonnateur, un coup référente mathématiques, un coup renfort du plan français. Je sais... je sais qu'il vient me voir, en premier visiblement, parce que les autres n'étaient pas au courant. Voilà, pareil pour le poste de l'Espé : au milieu du mois, on est venu me voir.
105. **Chercheuse** : Et qu'est-ce que ça te fait quand on te propose des missions, des projets ?
106. **Formatrice 2** : En fait, ça m'intéresse. Ça m'intéresserait, dans l'absolu d'accepter une autre mission. Mais je sais qu'il y a une contrepartie. Et celle-là, je ne suis pas encore prête à lâcher.
107. **Chercheuse** : Quelle contrepartie ?
108. **Formatrice 2** : Eh bien de lâcher les élèves. Ou avoir moins de temps avec eux. Peut-être pas moins de temps, mais... ça reste entre nous ? Je trouve que le plan français, le plan mathématiques, ce que d'autres PEMF font dans la circonscription, je suis désolée, mais c'est au détriment des élèves. Elles sont prises un jour ici, un jour là. En plus, il y a un turnover de remplaçants, ce n'est pas sérieux. Et ça, je refuse. Si on me donnait vraiment les moyens, oui. Ça m'intéresserait, mais...
109. **Chercheuse** : De quels moyens parles-tu ?
110. **Formatrice 2** : Les moyens, c'est du temps, déjà. Du temps et de la décharge totale. Tu ne peux pas mettre quelqu'un pratiquement en demi-décharge dans une classe. Je ne trouve pas ça pertinent.
111. **Chercheuse** : Pourquoi ?
112. **Formatrice 2** : Pourquoi ? Parce que se former, déjà, ça prend du temps. Et si tu veux que je sois performante... Après, ça, c'est mon côté perfectionniste. Je veux dire que si j'accepte un poste comme ça, ça veut dire que je suis... J'estime que je serai performante. Je veux être performante, donc j'ai besoin de temps. Et si tu ne m'en accordes pas, et si je sais pertinemment que tu ne vas pas m'en accorder suffisamment. Moi, en toute honnêteté, je vais dire non. Parce que je ne veux pas. Non, je ne veux pas.
113. **Chercheuse** : Ce que je ne comprends pas, c'est que tu refuses aujourd'hui de lâcher tes élèves, mais en même temps pour pouvoir accepter certains postes, tu estimes qu'il faudrait que tu sois en décharge complète.
114. **Formatrice 2** : Justement. Si on me propose un poste à mi-temps, ou un tiers, ou un jour comme ça, etc. Moi, je ne trouve pas ça intéressant. Si on me propose un temps plein. À la limite, je me dis : OK, je passe de l'autre côté. Je me positionne comme formateur d'adultes. Mais je trouve qu'il ne faut pas perdre, même quand tu es formateur pour adultes, il ne faut pas perdre ce côté... Il faut aller sur le terrain. Parce que tu formes des enseignants. Les enseignants, leur priorité d'enseignants, ce sont les élèves. Donc, si le formateur est complètement... il se focalise uniquement sur les enseignants. Eh bien, je trouve qu'il y a un gros souci.

115. **Chercheuse** : On ne peut pas s'occuper des enseignants sans s'occuper des élèves. C'est ce que tu veux dire ?
116. **Formatrice 2** : Je trouve qu'il y a une part qu'il ne faut pas occulter. C'est bien beau de proposer des formations. Mais est-ce que ces formations sont réalisables ? Moi, c'est ça qui m'importe. Quand j'entends, à l'Espé par exemple : « Oui, il faudrait lire vingt livres par mois. » Tu écoutes le prof de sciences, il faudrait faire vingt millions de séquences. Oui, d'accord. Mais c'est impossible ! Ce n'est pas possible ! Reviens sur Terre, reviens sur le terrain, vois ce qu'est une classe ! Et voilà. Tu vois, moi, c'est ce discours-là que je préfère faire passer. Aujourd'hui, ce que je vous propose, c'est faisable. On peut faire ça.
117. **Chercheuse** : La faisabilité. Mais par exemple, quand il t'a été proposé un poste de coordonnateur à 100% déchargé de classe, pourquoi n'as-tu pas accepté ?
118. **Formatrice 2** : Parce qu'à ce moment-là, je n'étais vraiment pas prête à quitter la classe.
119. **Chercheuse** : C'est le fait de quitter la classe ?
120. **Formatrice 2** : Oui. Oui, parce que je sais que dans ma classe j'innove beaucoup. Je fais plein de choses, j'impulse plein de choses du côté des collègues, plein de trucs. Donc voilà, j'ai besoin d'aller jusqu'au bout. À ce moment-là, quand l'inspecteur est venu me voir, c'était ma deuxième année de C.P. Donc j'avais commencé... j'avais amorcé plein de choses. Partir à ce moment-là, ça voulait dire que je pouvais faire une croix sur tout ce qui avait été lancé. C'est ce que ça voulait dire. Donc, j'ai refusé. J'ai refusé, parce que je me suis dit que je voulais aller un peu plus loin sur ce projet qui me tenait à cœur, boucler une boucle.
121. **Chercheuse** : Tu parles d'engagement ?
122. **Formatrice 2** : Oui, voilà ! Oui, c'est exactement ça. Je ne veux pas m'engager si je ne suis pas pleinement... si je ne suis pas à 100%. Sinon, je préfère te dire non. Et c'est ce que j'ai fait.
123. **Chercheuse** : Et là, aujourd'hui, si on te propose un poste de coordonnateur ?
124. **Formatrice 2** : Il faudrait que je voie exactement les missions, déjà. Parce que pour moi, coordonnateur, c'est un mot un peu... Pour l'instant, je ne me situe pas... je ne visualise pas toutes les missions, il faudrait qu'on me reprécise ce que j'aurai à faire exactement.
125. **Chercheuse** : Tu imagines pouvoir transposer des capacités que tu as développées en tant que formateur ?
126. **Formatrice 2** : Ah, je pense. Parce que quand tu es PEMF... Un bon PEMF pour moi, il devrait être capable de fédérer. Un coordonnateur, il fédère un peu, aussi. Il fédère des projets, il fédère une équipe. Moi, le PEMF, je le vois comme ça.
127. **Chercheuse** : Qu'est-ce qu'un formateur, alors ?
128. **Formatrice 2** : Formateur... formateur, ça veut dire... ça veut dire plein de choses. Impulser. Ça veut dire maîtriser les savoirs, faire passer des savoirs. C'est tout ça.
129. **Chercheuse** : Là, on est davantage sur le référentiel du professeur des écoles. C'est intéressant. Tu peux poursuivre, ça veut dire quoi former ?
130. **Formatrice 2** : Former, ça veut dire, à part ce que je viens de te dire... je ne sais pas.
131. **Chercheuse** : Quand as-tu la sensation de former ?
132. **Formatrice 2** : J'ai la sensation de former quand je repasse dans les écoles, et que les trucs sont mis en place. Là, je me dis que j'ai formé.
133. **Chercheuse** : Alors qu'est-ce que tu as dû mettre en place en amont ?
134. **Formatrice 2** : C'est ça, j'ai dû faire passer des messages.
135. **Chercheuse** : Si je comprends bien, pour toi, former, c'est faire passer des messages.
136. **Formatrice 2** : C'est aider, aider à améliorer les pratiques.
137. **Chercheuse** : Pourquoi, les enseignants sont en danger ? Ils ne savent pas faire ?
138. **Formatrice 2** : Non, ils ne sont pas en danger mortel. Mais ils sont perdus. Ils sont perdus parce qu'on leur demande tellement. Même moi, quand je reçois mes évaluations nationales, par exemple. Je regarde les résultats, mais il y a de quoi être démoralisé. Tu te dis : « Pff, qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je me lève demain matin pour essayer quand même, ou non ? » Tu comprends ? Tu vois, c'est cette pression-là. Et même, la pression des rendez-vous de carrière. Je voyais ma sœur qui devait être inspectée, pouah, mais c'était une horreur ! C'était une horreur ! Donc là, tu vois, je me sens... je me sens formateur parce que je sais que je vais la rassurer, déjà. Je vais l'aider sur le plan purement pédagogique. Je crois qu'ils ont besoin d'être rassurés parce que l'institution leur demande beaucoup. Et mine de rien, elle les casse un peu.
139. **Chercheuse** : De quelle manière ?
140. **Formatrice 2** : Même quand on fait ce genre de formations, etc. Tu ne peux pas t'empêcher de penser que : zut, on forme, on forme, mais tout ce que je fais ce n'est peut-être pas bon, tu vois. Quelque part en proposant les formations REP + aux enseignants par exemple, quelque part, dessous, il y a peut-être ce sentiment-là,

aussi. Tu as besoin d'être formé. Tu as besoin d'être formé parce que tu n'es pas performant. Et puis on t'attend, on est là, on t'évalue. Les évaluations C.P., les évaluations OURA, ça te met une pression folle.

141. **Chercheuse** : Et comment se situer justement en tant que formateur ?
142. **Formatrice 2** : Pour moi, former c'est faire le relais entre l'inspection, les demandes institutionnelles et l'enseignant lambda. Un peu le grand frère ou la grande sœur qui va chapeauter un peu, qui va aider, rassurer.
143. **Chercheuse** : C'est quoi la différence entre accompagner et aider pour toi ?
144. **Formatrice 2** : Accompagner, il y a vraiment ce côté un peu affectif, émotionnel. Et tout ça c'est donc plus accompagner qu'aider.
145. **Chercheuse** : Est-ce que tu as éprouvé des difficultés en tant que formatrice ?
146. **Formatrice 2** : Dans la formation continue ou dans la formation initiale ?
147. **Chercheuse** : Peu importe.
148. **Formatrice 2** : L'année dernière en formation initiale. Oui, avec les deux stagiaires qui étaient vraiment en grosse difficulté et qui, en plus, remettaient en cause ce que je faisais. Alors là, ça a été très dur !
149. **Chercheuse** : Pourquoi ça a été dur ?
150. **Formatrice 2** : Parce que j'ai l'impression de donner beaucoup. Et puis là, qu'on me reproche encore de ne pas donner assez. Attends. Je n'en connais pas beaucoup qui s'investissent autant que moi. Qu'on remette en cause aussi, entre guillemets, mes capacités, ça, c'est dur !
151. **Chercheuse** : Comment t'as fait pour passer ces difficultés alors ?
152. **Formatrice 2** : Ce qui est bien, c'est que quand tu as des difficultés comme ça, tu es obligée de te remettre en question. Et il faut, il faut se remettre en question et voir ce qui a manqué. Ce n'est pas que la faute de la stagiaire. C'est clair et net. Donc, peut-être dans la mise en confiance... Il y a quelque chose qui avait pêché dans la mise en confiance.
153. **Chercheuse** : As-tu été aidée, accompagnée par d'autres pairs formateurs ?
154. **Formatrice 2** : Eh bien, j'ai appelé les deux conseillers pédagogiques.
155. **Chercheuse** : Des membres de l'équipe de suivi des PES ?
156. **Formatrice 2** : Ben, oui. Ça m'a fait du bien aussi d'avoir une équipe de suivi où il y avait S. qui était là. Parce qu'on se sent vachement seul, en fait, quand on a des difficultés dans notre métier. Parce qu'on va voir qui ? C'est ça, le problème. Je suis allée voir les conseillers parce qu'on se connaît bien et que ça fait des années que nous travaillons ensemble. Mais honnêtement, ça me serait arrivé la première année, dans une circonscription que je ne connais pas, vraiment, je serais restée toute seule avec mon truc. Là, pourquoi j'en ai parlé ? Parce que tout le monde me connaît. Ils savent que je m'investis beaucoup et ils savent que je bosse. Je n'avais pas à prouver, ni à la circonscription ni à l'Espé, que je bossais... et sérieusement, je pense. Donc du coup, c'est rassurant. J'ai un problème, mais je sais qu'on me fait confiance. Alors je peux oser en parler. Le collectif, équipe de suivi dans laquelle il y a les collègues du pôle formateur, a galvanisé mon expertise en me soutenant, heureusement. Et puis quand tu repars sur le terrain, tu prends un peu plus... enfin, tu reprends confiance en toi parce qu'à un moment, tu doutes. Tu te demandes ce que tu fais là. Est-ce que, finalement, je suis encore capable de faire ce boulot ?
157. **Chercheuse** : Jusque-là ?
158. **Formatrice 2** : Oui, oui. Non, non, sérieusement. Sérieusement, je me suis dit : « Est-ce que... pourquoi je continue ? En fait, pourquoi je continue à m'embêter ? Sincèrement, je bosse comme une malade. En plus, je me fais... on remet en cause mes capacités. Pourquoi je m'embête à faire ça ? Pour cent euros par mois ? Il faut arrêter, quoi ! Quelle est la satisfaction que je retire ? »
159. **Chercheuse** : Je te pose la question : quelles satisfactions en retires-tu ?
160. **Formatrice 2** : C'est ça, c'est cette proposition d'offre de formation pour moi.
161. **Chercheuse** : Est-ce que tu penses que, quand tu as appelé les conseillers pédagogiques et qu'ils t'ont répondu, ils étaient dans leurs missions ?
162. **Formatrice 2** : Forcément, ce sont des formateurs. Et puis, je suis le petit sur lequel ils doivent veiller.
163. **Chercheuse** : C'est rassurant d'être dans un collectif ?
164. **Formatrice 2** : Oui. Mais si tu réfléchis bien... oui et non. Je me sens épaulée, oui et non.
165. **Chercheuse** : Dans quelle mesure tu ne te sens pas épaulée ?
166. **Formatrice 2** : Je veux dire, par exemple, quand je vais voir l'inspecteur et qu'il me raconte qu'il a reçu la PES, je ne ressens pas de soutien de sa part. Je ressens du soutien par rapport aux conseillers pédagogiques, par rapport au pôle formateur, par rapport à l'équipe de suivi. Mais, entre guillemets, vous êtes mes pairs. Là, à ce moment-là, ce que je recherche, c'est le supérieur hiérarchique. Or, qui mieux que lui... En plus, j'ai travaillé avec lui, il me connaît... Il ne se positionne pas en tant qu'accompagnateur à ce moment-là.
167. **Chercheuse** : Est-ce que c'est son rôle ?

168. **Formatrice 2** : J'estime qu'à un moment oui, parce que s'il veut compter sur des gens, aussi... et des gens qui font partie de ses formateurs. J'estime que oui, c'est aussi au supérieur hiérarchique de faire ça. C'est aux conseillers, OK. Tout a été pensé et tout. Mais je pense que le supérieur, il a aussi un rôle parce qu'il a des personnes-ressources, des personnes sur lesquelles il compte. Si je démissionne, c'est un peu compliqué pour l'inspection. S'il croit en ce que je fais, s'il estime que je suis compétente, il a qu'à venir me voir faire avec les PES ou en animation pédagogique... j'estime qu'il doit me soutenir. Alors que s'il pense que je ne suis pas compétente, OK, il ne me soutient pas. Il faut que ça soit clair.
169. **Chercheuse** : J'entends.
170. **Formatrice 2** : Je trouve que c'est ça qui pêche dans l'Éducation nationale. On n'a pas de reconnaissance, on n'a aucune reconnaissance de la part de l'Institution.
171. **Chercheuse** : Cette année, avec le nouveau format pour former les bébés formateurs, vous avez encore un plan. Qu'est-ce que ça t'a apporté ?
172. **Formatrice 2** : Au départ, je me suis dit : encore un truc ! Ben oui, tu croules sous les stagiaires et les animations pédagogiques. À l'école, ils te harcèlent parce que tu dois faire tel ou tel truc. À un moment, tu te dis : encore ! Je dois former les bébés formateurs maintenant ! Bon, allez ! Allons-y ! Je trouvais ça un peu lourd : les faire venir à cinq dans une école, ou quand on va visiter un stagiaire. Je trouve ça vraiment nul. Tu vois, donc, on te rajoute un truc qui met en péril mes anciennes missions. Enfin, je vais loin, j'exagère un peu, mais c'est presque ça.
173. **Chercheuse** : Tu aurais voulu t'impliquer de quelle manière ?
174. **Formatrice 2** : M'impliquer ? Oui, je peux bien que les bébés formateurs assistent à mes visites de stagiaires, mais pas à cinq. Je veux dire : qu'ils viennent, oui, mais le format n'est pas bon. À la première visite, là, ça ne me dérangeait pas. Qu'ils viennent en visite en période trois ou quatre, ça ne me dérange pas. Quand le stagiaire a suffisamment confiance, il n'y a pas de souci. Et puis là, je veux dire, on y va à deux à trois, mais pas à cinq. Ça nuit à ma mission première : je suis PEMF Tu vois ça, ça m'énerve. Après, ils sont sympathiques, ils essaient d'être discrets.
175. **Chercheuse** : Qu'est-ce que tu pourrais apporter à un nouveau ou à un futur formateur ?
176. **Formatrice 2** : Ce que je peux apporter aux bébés formateurs, c'est essentiellement de parler de mon expérience de PEMF C'est énorme.
177. **Chercheuse** : Tu penses que c'est important ?
178. **Formatrice 2** : Ce qui est intéressant, c'est de partager des valeurs. Partager, justement, la manière dont toi tu fonctionnes. Après, moi, je ne leur demande pas de m'ériger comme modèle. Ils voient une façon de faire. Après, à eux de créer leur propre façon de faire. Il faut bosser. Je trouve plus intéressant d'avoir un modèle au départ. À partir d'un modèle, c'est plus facile de constituer sa propre grille d'observation par exemple.
179. **Chercheuse** : Ce serait pour toi une manière d'intervenir auprès d'eux qui serait pertinente ?
180. **Formatrice 2** : Oui, je vois clairement qu'ils m'appellent pour ça : « Tu fais comment ? Est-ce que je peux t'appeler ? ». Ils ont vraiment des questions concrètes et ils veulent savoir comment moi je fais.
181. **Chercheuse** : Comment on pourrait poser ça, pour éviter qu'ils ne t'appellent de manière intempestive, toute l'année ?
182. **Formatrice 2** : C'est compliqué parce que : est-ce qu'il y a une méthode ? Est-ce qu'il y a une méthode quand tu vas voir un stagiaire ? Est-ce qu'il y a une grille d'observation ? Il y a une grille d'observation standard et tu vois bien que tu te l'appropries, ta grille. Tu es à l'aise comme ça. Est-ce qu'il y aurait un document par exemple qui leur dirait comment faire ? C'est compliqué. On peut donner des documents d'accompagnement.
183. **Chercheuse** : D'autres propositions ?
184. **Formatrice 2** : Si, il y a... il n'y a que l'accompagnement sur le terrain. Apprendre en regardant quelqu'un faire puis en faisant. Je ne vois que ça.
185. **Chercheuse** : Sur quel autre acte de formation pourraient-ils vous accompagner, pour que ça soit enrichissant pour eux ?
186. **Formatrice 2** : Ça dépend. S'ils veulent être PEMF, la grosse partie de notre boulot et celle que je préfère, c'est quand même l'accompagnement de stagiaires. Donc, ce qui serait intéressant, c'est qu'ils viennent apprécier tous les aspects : voir les formations, les visites, les rédactions de bulletins, etc. Mais c'est ce qui est fait.
187. **Chercheuse** : Est-ce que ça serait intéressant qu'ils viennent vous voir agir dans vos écoles, dans votre équipe pédagogique ? Tu parlais au début du rôle fédérateur du PEMF au sein de son école.
188. **Formatrice 2** : Est-ce qu'ils vont cerner ? Je ne sais pas. C'est de l'ordre du non-dit, pour moi.
189. **Chercheuse** : C'est de l'ordre du non-dit ?

190. **Formatrice 2** : Oui, c'est de l'ordre de... du non-dit. Quelqu'un arrive dans l'école, est-ce qu'il va voir... Oui, que je m'impose dans l'équipe. Il va voir ça. Mais est-ce qu'il va voir que je suis porteuse de projets et tout ? Je ne sais pas.
191. **Chercheuse** : Comment les aider à percevoir ces choses-là ?
192. **Formatrice 2** : Comment je pourrais les accompagner ?
193. **Chercheuse** : Parce que c'est du concret, malgré tout.
194. **Formatrice 2** : Oui, c'est du concret.
195. **Chercheuse** : Tu disais que c'était difficile de mettre des mots dessus.
196. **Formatrice 2** : Oui, parce que c'est quelque chose que tu construis. Ce n'est pas quelque chose que tu apprends à l'Inspé... Enfin, c'est un apprentissage, mais vraiment sur le long terme en faisant. Moi, je n'ai pas de soucis en animation pédagogique par exemple, parce que j'y tiens et parce c'est quelque chose que j'ai construit depuis des années à force d'en faire.
197. **Chercheuse** : Et comment tu as construit ça ?
198. **Formatrice 2** : C'est ce que je te disais. Les gens me connaissent. Ça, c'est de l'ordre de ta personnalité. Et puis, je pense que ce qui fait, entre guillemets, ma force, c'est que je suis prête à aider les autres. Et ça, les gens le savent. Tu vois les gens vont m'appeler, je vais répondre.
199. **Chercheuse** : C'est lié à ta personnalité ?
200. **Formatrice 2** : Je pense que c'est lié à ma personnalité, et lié au fait qu'on m'a donné une certification, une forme de légitimité.
201. **Chercheuse** : Qu'est-ce qu'il faudrait mettre en place pour que les formateurs se sentent moins seuls dans la circonscription ?
202. **Formatrice 2** : Je trouve que la seule chose, c'est de les intégrer pleinement au projet de formation. Il n'y a que ça !
203. **Chercheuse** : Quand tu dis les intégrer pleinement au projet de formation, tu penses à quoi ?
204. **Formatrice 2** : Simplement déjà, je te donne un exemple : leur expliquer comment ça se passe. Moi, je sais comment ça se passe. Le Ministère t'appelle et il faut que tu fasses telle chose, telle chose, telle chose. Mais toi, quand tu arrives ou démarres en tant que formateur, on te dit on va faire ça. On ne t'a pas expliqué qu'en amont c'était une demande externe. Et ça, rien que ça, je trouve que c'est une forme de respect par rapport à celui qui vient intégrer ton pôle de formation. Dire : on nous a imposé ça cette année, donc, comment on va répondre à ça ensemble ? Si tu réfléchis bien, nous le faisons depuis un an. Avant, non. Pas du tout. Maintenant, nous le faisons un peu plus. Avant, on le vivait mal, parce qu'on avait vraiment l'impression d'être utilisés. Des objets : « On a besoin de vous, on vous appelle. Bon, c'est bon, rentrez chez vous. » Moi, je le vivais très, très mal, et je me disais : heureusement qu'il y a ce côté formation initiale qui m'intéresse et qui me booste. Mais, je suis désolée, dans la formation continue, je ne m'épanouissais pas. Je vais te donner un exemple. J'ai l'impression qu'on n'est pas considéré comme formateur. Regarde, j'ai participé à la conception de l'animation pédagogique sur le langage. Eh bien, mon nom n'est écrit nulle part. Honnêtement, tu vois, je ne suis pas en colère, ni quoi que ce soit. Mais quand tu vois ça, tu as l'impression d'être utilisé.
205. **Chercheuse** : J'entends.
206. **Formatrice 2** : Ce n'est pas que je sois en recherche de reconnaissance, mais ça me touche quand même.
207. **Chercheuse** : J'entends. Est-ce que tu souhaites parler de quelque chose d'autre ? Un sujet qui te semble important ?
208. **Formatrice 2** : Non, ça va, merci.
209. **Chercheuse** : Je te remercie sincèrement d'avoir accepté cet entretien.
210. **Formatrice 2** : Je t'en prie.

5.3 Verbatim de l'entretien avec le formateur 3

1 heure 1 minute 36 secondes, 78 tours de parole

1. **Chercheuse** : Alors, on va démarrer l'entretien. Je vais commencer par une question un peu générale. Est-ce que tu pourrais partager avec moi les raisons pour lesquelles tu souhaitais devenir formateur ?
2. **Formateur 3** : Oh ! Pour plusieurs raisons. Alors ça, ça paraît bête, mais avant même de devenir professeur des écoles, je savais déjà que je voulais devenir professeur des écoles maître formateur. Alors pourquoi... je ne sais pas, il faudrait faire une introspection. Mais à partir du moment où j'ai passé le CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles), l'objectif était déjà de devenir PEMF, depuis... depuis le départ. Alors est-ce que c'est lié au fantasme de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger), de voyager, le fait que ça ouvre des perspectives, le fait de ne pas être enfermé dans quelque chose et c'est vrai

que j'ai toujours aimé accompagner. Oui, je ne sais pas si c'est le bon terme : « accompagner », mais apprendre et faire apprendre. J'ai toujours aimé transmettre, en fin de compte, tout ça, que ce soit des disciplines ou que ce soit des expériences de vie. Moi, j'ai toujours aimé. J'ai toujours eu... toujours eu ce sentiment d'aimer transmettre, d'aimer accompagner. Le fait de devenir formateur. Oui, c'était... comme je te disais, c'était avant même d'avoir passé le CRPE. Je savais que si j'avais le CRPE, la marche d'après, ça serait le Cafipemf.

3. **Chercheuse** : As-tu eu une expérience en tant que formateur depuis que tu es PE ?
4. **Formateur 3** : Euh, oui. Oui, oui, j'ai eu une expérience de formateur comme Référent Mathématiques de Circonscription, RMC, mais de la manière dont moi je le définis. C'est comme par exemple si demain, j'ai la certification Cafipemf, je ne serai pas formateur, car je ne me crois, je ne m'inscris pas ... Formateur, c'est un métier que tu construis. En fin de compte, la certification va juste me donner un ticket de l'institution, une reconnaissance de l'institution en disant : « Voilà, on a reconnu chez vous les capacités pour. S'ouvre maintenant la porte pour construire votre posture de formateur. »
5. **Chercheuse** : Je ne comprends pas bien. Quand tu as accepté le poste de RMC et que tu l'as exercé, étais-tu formateur ou non ?
6. **Formateur 3** : Alors, euh... oui, pendant les temps de regroupement, pendant les temps... les temps où il a fallu faire des recherches, où il a fallu amener des concepts, où il a fallu emmener les enseignants et puis... construire... commencer à construire une posture de formateur parce qu'il y a eu plein de choses à apprendre. J'ai pas mal appris tout seul aussi. À ne pas jeter les concepts comme ça, mais partir de là où ils sont, pour voir où ils en sont, pour après faire... et partir du constat que tout le monde fait, que tout le monde a de bonnes pratiques. Ce que j'ai vite découvert, c'est qu'en fin de compte, quand tu fais de la formation, tu ne révolutionnes pas la pédagogie. Souvent, si tu trouves un point de pivot, et souvent, il n'y a pas grand-chose... alors, tout est relatif dans « pas grand-chose ». Pas grand-chose à faire pour bouger ce point de pivot qui va entraîner plein de modifications dans la pratique des enseignants. Formateur, ce n'est pas arriver et formater. Il y a vraiment... il y a des moments, tu vois, dans le dispositif RMC, tu es quand même plus un accompagnant. Tu accompagnes, comme il y avait dans le vadémécum comme un ami critique. Eh bien, en fin de compte, c'est un peu ça l'accompagnement. Et c'est un peu comme ça que je vois aussi une facette du PEMF. C'est un ami critique. Même si on n'est pas vraiment ami, on a une posture quand même... peut-être un peu plus au-dessus, mais on est là-dedans. Tu es un ami, critique, avec un peu plus de connaissances en soi. Quand tu es RMC, c'est un peu comme si tu étais un pair sachant, un pair avec une compétence dans un domaine précis pour aider au questionnement de tes collègues. Tu n'es pas... tu n'arrives pas avec toute une valise de savoirs que tu déposes à l'entrée de l'école. Tu es avec ta valise, et selon le collègue en face, ce qu'il fait, où est-ce que tu penses qu'il serait bon de l'amener, tu ouvres ta valise et tu sors juste ce dont il a besoin comme ressources. Tu sors ce dont il a besoin pour changer ce pivot pour l'amener à aller plus loin... pour l'emmener plus loin.
7. **Chercheuse** : Et, est-ce que tu as éprouvé de la joie à exercer ces fonctions ?
8. **Formateur 3** : Oui, oui, du plaisir, oui. Mais, j'ai... beaucoup de stress aussi, parce que quand tu te lances et que c'est ta première année... Moi, j'ai commencé en tant que RMC par une journée de 6 heures. Donc, euh... tu te dis... et puis quand tu n'as jamais fait ça, et puis que tu n'as pas vraiment été accompagné non plus, tu n'as pas vraiment été aidé non plus... On t'a dit : « La porte est là ! Bonne journée ! Faut y aller ! » Euh... tu te dis : « Est-ce que ça va tenir ? » Un peu comme un premier jour de classe. Tu sais, c'est ton premier jour de classe et tu te demandes si ça va tenir. « Est-ce que je vais savoir faire classe ? Est-ce que le groupe va prendre ? Est-ce qu'il va y avoir des interactions ? Est-ce que je vais être à la hauteur, aussi ? » Et donc, quand la journée est finie... moi, j'ai toujours le truc. C'est toujours comme ça par rapport à ma personnalité. C'est l'action. Avant, je vais stresser. Je ne vais pas être bien. Je vais me dire : « Pourquoi j'y vais ? » Et à partir du moment où j'ai lancé le premier mot de la journée, c'est fini. C'est là ! Eh bien, ça y est, tout le monde est installé, je lance le cadre. C'est fini. Je prends du plaisir, je me dis : « Tant que j'y suis ! Au pire, je passerai pour un idiot ! Ça n'a jamais tué personne, alors on y va ! » Et c'est là que c'est intéressant ! Et c'est là que je pense qu'il faut continuer à garder du plaisir sinon tu te perds. Tu te perds parce que tu vas te fermer. Tu vas te fermer, donc tu ne vas plus être à l'écoute des stagiaires. Et comme tu ne vas plus être à l'écoute, eh bien, tu vas juste envoyer ce que tu as envie de faire passer sans forcément être vigilant aux autres, à là où ils en sont ... Te dire : « Ah, elle est déjà à mi-chemin ! Et si je lui donne cette info-là, ça ne va servir à rien. Ça peut être même contre-productif. Eh bien, on va la laisser prendre son chemin, en essayant de l'aiguiller, et elle va peut-être trouver son propre truc. » Et ça aussi, je trouve que c'est super... super agréable et super... beaucoup de plaisir, comme tu disais. Quand tu veux emmener quelqu'un quelque part. Quand tu fais de la formation, de l'accompagnement et que cette personne n'y va pas du tout, mais va à un endroit auquel tu n'avais pas pensé qui est encore mieux que celui que tu avais prévu. Tu te dis : « Ah, oui ! » Et ça, tu vois, si tu ne prends

pas de plaisir, tu ne peux pas le faire. Parce que tu vas être dans tes carcans. Tu vas être dans ta bulle. Tu vas être en mode défensif. Ce n'est pas méchant. Mais en disant ça, j'ai quelques noms de CPC qui sont fermés. Ils ne sont pas incompetents. Ils ont plein de compétences ou plein de savoirs. Ils ont plein d'expériences, mais je crois qu'il n'y a plus d'interaction en fin de compte. C'est juste une flèche... une flèche dans un sens... à sens unique... il n'y a pas... il n'y a pas de retour. Et comme il n'y a pas de retour, eh bien, elle ne peut plus s'enrichir cette personne. Et donc, elle ne peut plus emmener personne plus loin, vu que... elle touche un plafond de verre. Je pense que c'est grâce aux personnes que tu vas former que toi-même, en tant que formateur, tu peux dépasser ce plafond de verre. Il faut juste que tu prélèves, euh... c'est un jeu un peu comme ça... c'est une forme d'égoïsme où tu vas prélever ce dont tu as besoin pour grandir toi aussi. Toi, tu viens pour former. Ils croient que c'est toi qui vas tout donner, ou que c'est eux qui sont en position de recevoir. Eh bien, non. Tu grandis en même temps. Tu te sers, tu te dis : « Tiens, la fois d'après, je vais me servir de ça en formation. Ça, je ne l'avais pas vu. Je vais prendre ça. C'est bien aussi ! » Tu prélèves ce dont tu as besoin pour après... pour t'améliorer.

9. **Chercheuse** : Tu évoquais les difficultés lors de ta prise de fonction en tant que RMC. Est-ce que tu peux essayer de les détailler davantage ?

10. **Formateur 3** : Eh bien moi, j'ai fait RMC parce que les maths, ça me plaît. C'est mon truc. Et je l'ai fait pour le Cafipemf : c'était un choix stratégique. Lorsque je me suis inscrit au Cafipemf, je me suis retrouvé face à des gens qui m'ont dit : « Tu sais, tu vas au Cafipemf, tu n'as pas l'expérience. Moi, j'ai fait dix ans de MAT (Maître d'Accueil Temporaire), ça n'a pas suivi. Moi, j'ai fait fonction pendant 5 ans, ça n'a pas suffi ! » Enfin, il faut arriver avec un bagage. Il faut arriver, lorsque tu passes la certification... il faut déjà que tu sois formateur. Donc, je me suis dit : « Il y a un truc à faire, parce que je vais me heurter à un mur ! » J'ai eu l'opportunité de faire RMC. J'ai postulé, j'ai eu le poste. Au début, ça a été... euh [s'éclaircit la voix] ... pas dur ! La question n'est pas là ! Le mot n'est pas « dur », mais j'ai été livré à moi-même. Personne ne m'a dit : « C'est comme ça qu'on fait... » ou m'a proposé d'en discuter. Comme je te l'ai dit tout à l'heure : « Voilà, vous êtes RMC ! Dans une semaine, il y a 6 jours de formation. Bonne journée, on y va ! - Ah oui ? Et on fait comment ? - Et bien, je ne sais pas ! Nous, on n'a pas le temps. On a nos dossiers, tu te débrouilles ! » Et donc tu... tu es livré à toi-même. Donc tu es obligé de te questionner. Et puis te questionner autrement parce que tu n'es plus PE. Quand tu y vas, même si tu es un... Le dispositif RMC est assez particulier... mais ça a été encore pire après, quand j'étais conseiller pédagogique et que j'ai fait les animations pédagogiques et les journées REP+. Dans certaines circonscriptions, les CPC, ils font tout : les animations pédagogiques, les journées REP+... Quand, en plus, personne ne veut faire les mathématiques, c'est toujours la même personne qui fait tout. Donc tu enquilles. Je crois qu'en deux périodes... en deux périodes, j'ai dû animer vingt journées de formation en maths, bien sûr du cycle 1 au cycle 3, avec les professeurs de collège et tout. Et donc, c'est pareil : personne ne te dit, donc tu tâtonnes, tu tâtonnes. J'ai eu la chance d'avoir des personnes qui ne sont pas formateurs mais qui ont envie de devenir formateurs sur lesquelles j'ai pu compter. Et ça les a intéressées de venir se greffer sur une animation, de réfléchir à la conception d'une animation. J'ai pu réfléchir avec ces gens-là. Sans me vanter... ça peut paraître prétentieux, mais dans la circonscription dans laquelle j'étais, en fin de compte, quand on va voir les enseignants... ils te disent que l'année où j'étais conseiller pédagogique, c'étaient les meilleures animations de maths qu'ils avaient jamais eues depuis dix ans. Et alors ce n'est pas parce que je suis bon. C'est parce qu'on les a montées à plusieurs. Ce n'est parce que je suis exceptionnel ou bon, mais je pense que c'est parce qu'on s'est demandé ce qu'on attendait de cette formation en tant qu'enseignant. Si j'étais enseignant et que j'allais à cette formation en calcul mental, qu'est-ce que j'en attendrais ? Quelles auraient été mes attentes ? Ça, c'était la phase un. En deux, on s'est demandé ce que l'institution souhaitait. On a essayé de croiser les deux, en gardant à l'esprit qu'il ne fallait pas que les enseignants s'ennuient. Il ne faut pas qu'ils s'ennuient. Déjà, ils vont venir en animation pédagogique. Ils vont venir un mercredi, pff... Il faut que quand ils partent, ils se disent : « Pour une fois, ça va. Je ne suis pas dégouté ! » Et ça a marché parce que... parce que ça a pris ! Et peut-être parce que la posture jouait aussi : comme tu n'es pas vraiment formateur, tu fais fonction... Tu vois, au-delà de ce qu'on pourrait penser, au vu de ce que je peux dégager parfois, j'ai un côté très humble. Je me dis : « Bon, on va essayer... j'ai essayé de vous emmener quelque part. On verra si on n'y arrive ou pas, mais au moins on va essayer [Rire]. » Et je pense que ça aussi, ça joue. En fait, ça a joué de ne pas être dans un format, un format... Et en fin de compte, essayer de transposer ce qui se passe dans une classe dans une formation. Faire participer les enseignants... faire des jeux... et puis à des moments reposer le cadre : « En ce moment, c'est le moment embêtant. Mais voilà... voilà ce que vous devez faire parce que l'institution l'attend de vous... Alors, comment on fait ? Parce que moi, je n'ai pas la réponse, mais on va peut-être la construire ensemble. Moi, je ne sais pas, je suis comme vous. » Même si tu as des pistes, tu lances après... des pistes, ou tu lances des idées, tu ramènes des concepts pour construire, mais voilà... Quand nous nous sommes

rappelé les formations auxquelles nous avons assisté, en fin de compte, nous nous sommes dit que nous allions monter une formation pour éviter que les gens ne s'ennuient comme nous on avait pu s'ennuyer, quand on était à leur place. Nous ne sommes peut-être pas de bons exemples, parce qu'il y a sûrement des formations qui doivent être très bien, mais le peu de formations que nous avons eues...

11. **Chercheuse** : Et quand tu dis « on » ou « nous ». Tu étais avec d'autres personnes. Qu'est-ce que cette collaboration t'a apporté ?
12. **Formateur 3** : De ne pas être seul. Parce que dans le métier de formateur... au début, j'ai vraiment eu le sentiment d'être seul. Tu es seul. Tu vas animer... le plus souvent, tu es seul face à un groupe. Donc la première chose, c'est de ne pas être seul, d'être rassuré. Je trouve que ce qui est encore plus important maintenant, avec le recul, c'est de ne pas être enfermé dans ses idées. Le fait d'être à plusieurs, par exemple... alors plusieurs avec différents niveaux de compétence ou niveaux d'expérience, permet de ne pas s'enfermer. Moi, je me rends compte qu'en devenant plus ou moins, entre guillemets, spécialiste — c'est un bien grand mot — en résolution de problèmes, tu t'enfermes. Parce que tu sais ce qui marche, ou tu sais ce qui marche pour toi, ou tu sais ce qui devrait marcher. Mais ça ne correspond pas forcément aux enseignants. Et le truc, moi, la peur que j'ai, c'est d'être enfermé. D'être enfermé. Ne pas aller rechercher, ne pas tenter autre chose, ne pas... J'ai peur d'être enfermé dans quelque chose qui peut-être marche maintenant, ou qui marche pour certaines personnes, ou je le crois, ce qui est pire, je crois que ça marche, mais que ça ne correspond pas forcément aux gens. Moi, c'est ma plus grande peur en tant que formateur : c'est être enfermé ou de m'enfermer dans une idée... dans une idée de vérité qui ne serait que la mienne. Et quand la vérité n'est que la tienne... Le pire, c'est, en fin de compte, cette boucle : l'ignorant qui s'ignore, l'ignorant qui se sait, le sachant qui ne sait pas. Et en fait, j'ai peur d'être bloqué dans l'ignorant qui ne se sait pas, tu sais. Quand j'aurai fait un tour, et qu'il me manquera cette remise en question, pour refaire une boucle et regrandir et réévaluer. Je me dirai : « Ah, je sais, mais en fin de compte, non ! J'ai tapé à côté et ça fait des années que je tape à côté. » Ne plus être capable de refaire une boucle. Mais pour revenir à ta question, qu'est-ce que ça m'a apporté ? De ne pas être seul, d'être ensuite... d'être rassuré ? Moi, je trouve ça rassurant de ne pas être tout seul à penser une formation, même si c'est bien d'y penser tout seul à un moment pour ne pas que tu sois parasité dans ton idée. Mais il faut la confronter à quelqu'un. Il faut la confronter à autre chose, pour voir si ça marche, voir si la personne en face a eu la même idée ou pas... voir si la personne en face a une idée contraire, ce qui est encore plus intéressant ! En discuter en évitant de se braquer pour ne pas se renfermer, pour au final s'enrichir.
13. **Chercheuse** : Le « on », c'était qui en fait ?
14. **Formateur 3** : J'étais avec des personnes qui... tu veux des noms ? [Rire] Non, mais des personnes que je connaissais, qui se sont inscrites cette année pour la certification, par exemple. Des personnes qui étaient en classe, dans ma circonscription, et qui étaient intéressées. Le sujet leur plaisait, ils étaient coincés en classe et ils souhaitaient aller plus loin.
15. **Chercheuse** : Je ne sais pas si je comprends bien. C'étaient des futurs... des formateurs en devenir, mais ils n'exerçaient pas à l'époque.
16. **Formateur 3** : Il n'y avait aucun formateur, aucun certifié... que des gens qui n'étaient pas certifiés, mais qui avaient le désir ou la volonté de prendre ce chemin.
17. **Chercheuse** : Tu parles de solitude, d'appréhension par rapport à la prise de fonction. Est-ce que tu as bénéficié de formations qui t'ont permis de te rassurer et de répondre aux attentes que tu as évoquées précédemment ?
18. **Formateur 3** : Dans le dispositif RMC, il y avait des formations nationales où on allait et... Oui et non, c'est mitigé. Oui. Oui, parce que tout le monde parlait de son expérience, de ce qu'il vivait dans les circonscriptions. Tout le monde faisait un peu l'état des lieux, de comment ça se passait, tout ça et tout. Il y a eu des formations sur le côté plus disciplinaire, mais... des formations, sur les temps d'accompagnement, sur l'organisation. Comment choisir les constellations, comment les animer, comment les programmer... l'organisation... mais sur le principe même de former ou d'accompagner, cette posture... Non, rien n'a été fait. Et en tant que conseiller pédagogique, encore moins, j'ai envie de dire... parce que. Si ça trouve, ce qui a manqué, c'est qu'il n'y a personne qui est venu dire : « Bah voilà, ça, ça a marché et ça, ça ne fonctionne pas et tout... » Et puis j'avoue que... Et puis, il y a un problème ! C'est qu'à force, quand personne ne vient t'aider et que tu construis tes animations... Quand un jour quelqu'un vient et te dit : « Tu veux bien me la montrer pour... » Eh bien tu réponds non. Enfin, il y a une dualité. D'un côté, ça serait bien que quelqu'un de plus haut... qu'un IEN, enfin que quelqu'un regarde et tout... Et un autre sentiment qui dit : « Ben non, t'étais où pendant deux ans ? Tu n'étais pas là ! Tu viens juste, pourquoi ? Juste pour dire : "ah oui, je sais, moi ! Je sais, ce n'est pas comme ça !" ». Enfin, c'est tard, c'est un peu tard. Et c'est à double tranchant. Je me dis que ce n'est pas mal. Si ça a plutôt bien marché, par rapport au retour des enseignants, comme je disais, qui étaient quand même assez satisfaits des formations qui avaient été produites. Tu te demandes quand même est-ce qu'elles auraient été

aussi bien pour les enseignants, si dès le départ quelqu'un était venu les former : « Ce n'est pas comme ça qu'on doit faire une animation, c'est comme ça. Il y a trois étapes. Tu dois faire ça. Et puis d'abord c'est bleu, et après c'est rouge, et puis blanc et tu dois finir par violet... ». Est-ce que ça aurait été...est-ce que ça aurait été aussi bien ? Alors, je mets une nuance dans « bien ». J'ai conscience qu'une majorité d'enseignants qui te disent : « Ah, c'était chouette ! C'est bien ! Ça m'a aidé. Je l'ai mis en place dans ma classe où ça m'a donné envie de faire quelque chose. » Mais... mais au fond, la véritable question, c'est que je ne sais pas si j'ai vraiment été bon. Je ne sais pas si mon animation ou mon action est correcte en termes d'institution, en termes d'attendus. Est-ce que c'est vraiment ce qu'on attend d'une formation, d'une animation pédagogique ? Je ne sais pas. Je n'ai jamais eu... Personne n'est venu, on va dire, de l'institution, s'asseoir dans le fond et venir à la fin en disant : « Voilà ! Voilà la grille de compétences. Voilà, vous cochez tout ! ça, par contre, il va falloir l'améliorer. Mais voilà, vous êtes dans les attendus, vous êtes dans les clous. » Le seul retour que j'ai de mes formations vient des enseignants. Et il n'y a pas de retour de l'institution. Il n'y a pas de retour de quelqu'un qui te dirait : « C'est bon, vous êtes sur le bon chemin. C'est ça, c'est bien. Vous êtes là-dessus, il y a des choses à améliorer. » Un peu comme quand tu vas voir un PES et que tu lui dis : « C'est bien. Vous avez fait ça comme ça... Vous ne pensez pas que vous auriez pu amener les choses de telle manière ? » Enfin, voilà, je pense qu'il manque ça, en fin de compte, quand tu es un jeune formateur ou un formateur en devenir. Il manquerait bientôt, il manquerait, en fin de compte, une fonction qui viendrait te voir pendant... ou juste pour construire et qui dise oui, ça, c'est bien, comme quand tu aides un PES à monter une fiche séance, une fiche séquence. Voilà, pour qu'il y ait un peu d'institution. Parce que je pense qu'il y a quand même, ça aussi... il faut quand même se rattacher à l'institution. On doit quand même transmettre des valeurs, on doit transmettre des choses. Tu ne peux pas dire tout et n'importe quoi quand tu fais une formation. Même si tu penses bleu, mais que tu n'as pas le droit de le dire, tu ne dois pas le dire. Tu le gardes pour toi et c'est tout. Ça fait partie du jeu. Ça fait aussi partie du jeu. Tu ne peux pas dire que c'est absurde : « Bon, on sait tous que c'est absurde. Alors comment on fait pour que ça le soit le moins possible ? » Non, tu n'as pas le droit ! Tu peux essayer de les amener à dire : « Oui, vous ne pensez pas qu'on pourrait faire autrement si on avait la possibilité de... », mais tu n'as pas le droit de dire frontalement : « Bon, on est d'accord, cette partie du programme, elle est complètement dingue ! On ne sait pas quoi en faire. » Donc, il faut forcément que tu joues.

19. **Chercheuse** : Et là, maintenant, tu es inscrit au parcours devenir formateur. Comment fonctionne la formation qui t'est proposée ?
20. **Formateur 3** : La formation pour devenir formateur, elle est scindée en deux parties depuis cette année. Il y a une partie qui est assurée par le rectorat et l'Inspé, et qui est de transmettre plutôt des contenus théoriques, didactiques, de croiser des expériences. Et puis, il y a une partie dévolue aux circonscriptions où on est plus sur le terrain. Tu vas aller voir des PE. Tu vas faire des visites de PES. Tu accompagnes des PEMF. Là, tu es... on va dire, tu es plus dans le réel, en l'occurrence. Tu vis la fonction de PEMF.
21. **Chercheuse** : Est-ce qu'il y a dans cette organisation des apports ou des éléments en rapport avec la formation continue ?
22. **Formateur 3** : Non. Il n'y a pas de ... Objectivement, la façon dont elle est conçue... la formation. Je trouve qu'elle est intéressante, pour avoir vécu celle d'avant. Je trouve qu'elle est intéressante dans le sens où tu brasses les deux, en fin de compte. Tu peux dissocier le théorique, le relationnel, là où, peut-être, il faudrait greffer de la formation continue, d'ailleurs, et le terrain. On a vraiment un accompagnement sur le terrain. Ce qui permet de recroiser ensuite les deux, de fait. Mais voilà... C'est toujours un peu pareil avec l'institution. Souvent les idées sur le papier, c'est bien. Et après, dans la mise en œuvre, ça pêche. Les gens qui sont inscrits au parcours auraient dû garder un PES pour faire plus de visites, pour faire plus d'accompagnement, pour pouvoir faire des entretiens. Parce que là, on a vu beaucoup, mais on n'a peu pratiqué. Et on sait que c'est comme le vélo. C'est beau de regarder quelqu'un faire du vélo, mais tant que tu n'es pas monté sur la selle... c'est en faisant que tu apprends aussi. Et l'autre point aussi, c'est que la formation délivrée par l'Inspé et le rectorat, elle n'est pas à la hauteur de la certification. Un exemple : on a eu une formation en mathématiques. Cette formation, dans une circonscription, des enseignants avaient eu la même formation sur les mathématiques. Alors, c'est peut-être moi qui n'ai pas le bon curseur, mais j'estime que quand tu fais une formation en mathématiques — c'est donc une formation en mathématiques cycle 3 pour des gens qui passent la certification —, elle doit avoir un niveau, cette formation. Elle doit... Tu ne peux pas faire la même formation. Peut-être que c'est prétentieux. Je ne sais pas si j'ai le bon curseur, mais si tu fais une formation... et même en français... Si tu fais une formation en didactique du français au cycle 2, tu ne peux pas faire la même formation que tu as faite en animation pédagogique avec des PE en circonscription, un jour. Tu fais une formation pour des personnes qui vont passer la certification. On a une exigence envers les gens qui vont passer la certification et on leur donne la même formation qu'à des PE qui sont en circonscription ! Mais les

attendus ne sont pas les mêmes ! On a besoin de plus de didactique. On a besoin de plus de cas pratiques. Peut-être de voir des moments, des moments d'enseignement et de poser une réflexion sur ce moment d'enseignement. Alors là, ça fait appel à quelle compétence ? Sur quelle didactique on s'appuie ? Quelle pédagogie est utilisée ? Est-ce que ça marche ou pas ? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire ? Ça manque de... ça aussi. Pour moi, clairement, ça manque de ... mais c'est peut-être moi... Ça manque de fond disciplinaire. Ça reste très superficiel. On nous fait des séances qui sont intéressantes, mais qui n'ont pas lieu d'être là. On a eu une journée de formation sur les techniques d'animation. Personne... Tous les gens qui étaient dans la salle ne font pas d'animations pédagogiques en examen et ils font juste une critique de séance. C'est super intéressant, mais en année N+1. Il faudrait ajouter quelques journées de formation pour les gens qui auront la certification pour continuer un peu. Comme je te le disais au début de l'entretien, quand tu obtiens la certification, tu n'es pas formateur. On te dit juste « Voilà très bien. On vous ouvre la porte pour que vous puissiez construire votre posture ou votre devenir de formateur. » À ce moment-là, il faut ajouter deux ou trois journées pour voir comment j'anime ? Quelles sont les différentes techniques ? Comment on anime un world café ? Pourquoi, dans quelles conditions ? Je pense qu'on veut tout condenser et pas vraiment viser ce qu'on attend à la certification. Il y a des PEMF qui ne feront jamais d'animations pédagogiques de leur vie, même si dans leur contrat ils doivent des heures à la circonscription. Ils font juste PEMF et ils le feront sûrement très bien, mais ils ne font pas d'animation. Et ce qui est important, c'est cette fonction d'entretien, d'accompagnement qui est le premier enjeu. Après, les enjeux, ils peuvent évoluer avec les années, ou en fonction de ce vers quoi tu as envie d'aller.

23. **Chercheuse** : Alors, c'est quoi une formation de formateurs idéale pour toi ?
24. **Formateur 3** : Eh bien, ça dépend où tu en es, où tu te situes dans ton parcours. Une formation de formateurs expérimentés, ou une formation pour des personnes qui souhaitent passer la certification. Quoi qu'il en soit, il faut nourrir la personne avec un regard, en fin de compte, un peu au-dessus. Tu ne peux pas lui proposer... tu ne peux pas faire avec lui la même formation, la même animation que tu as conçue pour des enseignants en circonscription. Tu peux prendre la même base ou le même squelette, mais il faut qu'il y ait des apports supplémentaires. Il faut qu'il y ait un regard sur une pratique. Il faut aller plus profondément dans la didactique. Il faut mettre le curseur d'exigence un peu plus loin. Autant pour les gens qui y participent, par rapport à ce que l'on va attendre d'eux, qu'ils participent plus, qu'ils arrivent déjà avec... Par exemple, tu fais une formation en français. En circonscription, des PE vont arriver avec peu ou pas de compétences didactiques. Enfin, ils n'ont pas creusé ou ne se sont pas enrichis. On peut dire que c'est normal, que ce n'est pas grave. Tu fais une formation à des gens qui sont formateurs et qu'ils arrivent avec aucune compétence didactique dans le domaine proposé. Moi, ça me pose un problème. Les prérequis ne sont pas les mêmes déjà, quand tu commences la formation. Ton prérequis, c'est-à-dire... Bon, par exemple, tu fais une formation sur la tenue de classe. Tout le monde arrive... Enfin, tu n'as pas besoin d'expliquer ce qu'est le multiagenda de Bucheton. C'est dans les prérequis. Les gens sont là. Ils sont formateurs. Ils doivent avoir un minimum les prérequis qui ne sont pas les mêmes.
25. **Chercheuse** : Et tout à l'heure, tu parlais de besoins différents entre des formateurs en devenir, des formateurs expérimentés, des débutants. Comment les besoins évolueraient-ils dans le temps ?
26. **Formateur 3** : Pour les formateurs ?
27. **Chercheuse** : Aujourd'hui, tu me dis que c'est davantage, si j'ai bien compris, l'accompagnement des PES en formation initiale qui intéresse les candidats au Cafipemf ?
28. **Formateur 3** : Oui, parce qu'on est dans un cadre particulier : il y a un côté bachotage quand on passe un examen. Tout le monde veut bachoter. Tout le monde veut s'entraîner pour ne pas arriver la fleur au fusil, que ça ne soit pas leur premier entretien en solo, parce qu'ils auront toujours suivi quelqu'un.
29. **Chercheuse** : Mais il y a aussi la partie animation pédagogique qui est proposée aux candidats pour l'examen ?
30. **Formateur 3** : Elle est proposée dans les cas où... pour les gens qui ont des statuts particuliers, comme les CPC faisant fonction.
31. **Chercheuse** : Ça a changé tout récemment ?
32. **Formateur 3** : Oui, ça a changé cette année. C'est pour ça que je te parle de bachotage. Chacun attend ce dont il a besoin. Alors peut-être que je te dis ça parce que, quand j'ai passé la première fois la certification, on m'a dit que... comme je n'avais jamais eu de PES puisqu'on ne m'en a jamais donné, je n'avais jamais fait d'entretien. Je n'allais pas faire une critique de séance. Donc j'ai pris l'animation pédagogique. On m'a dit : « Vous avez pris l'option EPS donc vous allez faire une animation pédagogique en EPS - D'accord, je vais faire rugby. - Vous ne pouvez pas, il y a le COVID. - Je peux faire quoi alors ? - Et bien, vous allez faire natation. - D'accord. Comment on monte une animation pédagogique en natation ? - Je ne sais pas, débrouillez-vous ! » Donc, j'y suis allé la fleur au fusil et je me suis fait...

33. **Chercheuse** : Tu n'as pas été accompagné ?
34. **Formateur 3** : Non, pas du tout.
35. **Chercheuse** : Et qu'est-ce qu'il s'est passé, alors, le jour de l'examen ?
36. **Formateur 3** : J'ai choisi animation pédagogique. J'ai essayé de faire comme je pouvais. J'ai demandé à quelqu'un qui avait été intervenant à l'Inspé en EPS et à une CPC d'une autre circonscription de voir... de m'aider. Comme tu ne t'es pas entraîné... Moi, je suis arrivé, j'étais enfin... seul, tu vois... démuni. Voilà, c'est ça le terme, démuni. Tu es là et puis... j'ai vraiment le sentiment que personne ne n'avait aidé. Personne ne t'aide. Tu vois, moi, par exemple, sur mon bulletin, ils ont marqué : « N'a pas su prouver sa... n'a pas su prouver qu'il était formateur. » En fin de compte, j'avoue, je n'ai pas été bon pour la soutenance de mémoire. Je sais que je n'ai pas été bon. Mais avec le recul, je me dis, oui, je n'ai pas été bon, mais personne dans la salle ne m'a aidé à être bon. Personne ne m'a aidé. En fin de compte, le jeu c'était... personne ne m'a lancé une bouée pour te dire : « Allez, on sait que tu peux le faire. Maintenant à toi d'attraper la bouée et de rejoindre le bord. » Personne ! Tout le monde te laisse au milieu... et s'ils peuvent appuyer, ils appuient. Personne, personne ne t'aide à être bon. Personne ne cherche à t'amener... un peu comme on fait avec un PES : « Allez, tu dois l'avoir la réponse, tu peux y arriver. » Là, c'est comme si tu étais dans un entretien avec un PES et que tu lui disais simplement : « Non, je n'ai rien à t'apprendre. »
37. **Chercheuse** : Et quels auraient été tes besoins pour réussir cette partie ?
38. **Formateur 3** : Que quelqu'un... que quelqu'un m'accompagne. Je n'ai fait aucun oral blanc. On m'a toujours dit : « Ah oui, il faudrait le faire. » Il faudrait le faire, mais... jamais le temps, jamais de dates posées dans un agenda : « Voilà, lundi à 16h, tu t'assois et tu nous fais ta présentation. Et puis on te posera des questions et on te dira ce qui ne va pas, ce qu'il faut dire. » Non ! Donc, tu vois, ça manque d'entraînement ou d'accompagnement, ça manque de pairs. Un manque de ça... C'est pour ça que je te dis que la nouvelle formule je trouve qu'elle est intéressante. La partie circonscription est intéressante puisque tu es accompagné. Tu es un peu plus accompagné parce que tu accompagnes. Mais malgré ça, il aurait fallu un PES, un PES par candidat... Déjà, en périodes un et deux, ça aurait fait quelques visites.
39. **Chercheuse** : J'entends bien, mais quand les conseillers pédagogiques ont fait l'analyse des besoins en début d'année, il est ressorti de la part de deux candidats, dont toi, une volonté de suivre les formateurs dans l'accompagnement proposé aux constellations d'enseignants, dans le cadre des plans français et mathématiques. Pour quelles raisons, si ce n'est pas à l'examen ?
40. **Formateur 3** : Parce que je trouve que ça contribue... ça contribue à construire son identité et sa posture en tant que... en tant que formateur. Tu es dans une posture quand même. Et puis, je pense que dans une posture où tu t'enrichis, tu passes de l'autre côté. Moi, je trouve que ça fait partie de la construction de l'identité et de la posture du PEMF, même s'il y a des PEMF qui ne feront jamais d'animation pédagogique. Je pense qu'il y a des enseignants ou des personnes qui veulent devenir PEMF... et pour eux, le PEMF, c'est toute cette globalité, c'est tout cet ensemble. Autant accompagner des PES, mais aussi transmettre... accompagner des titulaires... Et puis, il y a quelque chose de très très intéressant à observer. Ça permet de s'enrichir. Moi, j'ai remarqué que pour animer des plans maths ou des animations, tu es obligé de chercher, obligé de rechercher, te mettre à niveau pour savoir où tu en es, quel est le courant, les nouvelles recherches... Tu ne peux pas arriver avec tes PowerPoint d'il y a dix ans et le remettre, même s'il y a des trucs dedans qui sont encore vrais, dix ans plus tard. Tu ne peux pas figer. Tu peux pas figer la formation des enseignants, elle a augmenté parce que ça t'a convenu à ce moment. Je pense qu'il y a quelque chose qui va évoluer. Ta pratique doit évoluer en même temps que la pratique des enseignants que tu accompagnes. Je peux me tromper, mais, je crois... je pense que ça peut t'aider à te construire, le fait de participer aux animations et tout. Ça enrichit, ça construit, ça permet d'être de l'autre côté du miroir. Ne plus être seulement celui qui reçoit, mais celui qui est de l'autre côté et qui essaie d'accompagner ou de transmettre. Même si de l'autre côté tu reçois quand même. Mais ça, il ne faut pas leur dire.
41. **Chercheuse** : Donc, tu es venu observer une session du plan mathématiques avec une constellation. Toi qui as exercé les missions de référent mathématiques de circonscription, qu'est-ce que ça t'a apporté ?
42. **Formateur 3** : Ça m'a apporté, comme je te le disais tout à l'heure, ce qui m'a manqué. J'ai vu quelqu'un faire. J'ai vu, et donc j'ai pu avoir ce regard croisé entre ce que j'avais pu faire, et ce que quelqu'un d'autre pouvait faire, les autres possibles. Et c'est ça qui est hyper enrichissant. Et surtout, ce que j'ai essayé de faire le plus possible : c'est de ne pas intervenir, de ne quasiment pas intervenir, pour justement avoir cette posture extérieure. Avoir le luxe de te dire intérieurement : « Je n'ai jamais pensé faire ça. Et pourquoi ? » Se poser des questions : « Pourquoi, pourquoi elle fait ça ? Où est-ce qu'elle les amène ? » Parce que tu sais, parce que tu l'as déjà vécu, lorsque tu étais de l'autre côté du miroir. Tu sais qu'il n'y a rien d'anodin. Tu sais que normalement quand tu es enseignant et qu'on te demande de réfléchir à ta pratique... tu vas réfléchir à ta

pratique et tu vas répondre à la consigne. Et là, le fait de pouvoir venir observer, eh bien, déjà tu n'as pas à faire le même exercice. Même si tu ne participes pas, tu te places dans une autre réflexion. Mais surtout, tu te dis : « Où est-ce qu'on va, qu'est-ce qu'elle veut récolter ou qu'est-ce qu'elle veut amener ? » Et donc, tu vois, tout le tissage pour en arriver là. Eh bien, moi, je n'aurai... je n'aurai pas fait comme ça. C'est intéressant de pouvoir confronter des méthodes, confronter des postures aussi. Parce que, quand tu es dans un regard extérieur, tu te demandes quelle posture, quel geste professionnel elle a. Comment elle amène la commande, comment elle synthétise, comment elle relance ? C'est ça qui est intéressant et qui est très enrichissant. Je pense que c'est pour ça que les bébés formateurs voulaient participer aux plans français et mathématiques ou aux animations. C'est ça. Je pense que c'est ça qu'ils cherchaient à obtenir.

43. **Chercheuse** : Les candidats inscrits au Cafipemf, tu veux dire ?
44. **Formateur 3** : Oui, oui. Je pense que c'est ça. Ils veulent prélever un peu... enfin voir comment on fait. Mais pas en étant dans la posture d'un enseignant qui va à l'animation, mais dans la posture de quelqu'un qui a un autre regard. Un peu ce que je disais pour la formation initiale : un peu au-dessus, mais pas au-dessus, supérieur, mais en ayant un regard plus global. Il y a une différence en plus. C'est exactement comme dans une classe. Il y a une différence entre ce que j'écris sur ma fiche de préparation et comment ça se réalise. Moi, j'ai écrit un truc sur ma fiche de préparation. Je la donne à quelqu'un, ça ne marche pas. Je reprends ma fiche de préparation, parce qu'il y a plein d'implicites entre les lignes que j'ai écrites, et avec ce que je suis, ça marche. C'est un peu pareil quand tu fais une formation. Tu as beau faire la trame, après, il y a ce que tu es et que tu mets dedans, et il y a des gestes professionnels. Il y a des choses. Et comme on en parlait avec les deux autres candidats de la circonscription hier, c'est hyper intéressant, parce que, au-delà de se voir, on n'est pas des débutants. On fait nos séances. On les fait ensemble. Quand on anime une séance, on fait attention à ce qu'on fait, à ce qu'on dit. On se rappelle tout ce qu'on a appris. On fait tout... en fait, on déroule. Et en fait, en fin de compte, on a observé que, oui, ça met en évidence des gestes professionnels et on s'est dit qu'il serait intéressant de faire une animation pédagogique sur ces gestes professionnels. Ces gestes qu'on retrouve, ces points clés qu'on retrouve chez l'enseignant, qui ne sont pas faits de la même façon, mais qui ont le même but et qui ont la même intention pour le passage de quelque chose. Et on s'est dit que ça serait intéressant de prélever ces gestes professionnels et de faire une animation sur ces gestes professionnels. Comment je recentre l'attention ? Comment, tous ces gestes que, des fois, certains enseignants font de façon extraordinaire, mais sans s'en rendre compte. C'est un peu ce que le PEMF va essayer de faire émerger et construire chez le PE. Ces gestes professionnels qui chez certains enseignants... moi, j'ai vu... quelqu'un d'extérieur qui a un regard un peu novice, a trouvé ça hyper facile. Ça roule super bien, sa classe. Elle roule super bien parce que tu n'as pas vu qu'il a une dizaine de gestes professionnels qu'il instaure de façon consciente ou inconsciente. Ils sont peut-être automatisés ou pas, mais qui font que ça régule, ça relance, ça tempore.
45. **Chercheuse** : Là, tu parles du côté de l'enseignant. Du côté de l'enseignant formateur, y a-t-il des gestes professionnels et quels sont-ils ?
46. **Formateur 3** : C'est une bonne question que tu poses. Je me dis qu'on pourrait... on pourrait faire les mêmes... adopter les mêmes regards en observant plusieurs formateurs, en les filmant. [Blanc] Il y a des gestes professionnels. Il y a ... [Blanc]. Tu vois, là comme ça, moi, je dirais que l'écoute... l'écoute chez le formateur est un geste professionnel. Savoir écouter et prélever ce qui va... ce qui va lui servir de matière... à amener... [Blanc] Est-ce que ... est-ce que ça ne serait pas les mêmes qu'un PE, mais dans une autre dimension ? On est avec des adultes, avec un autre public. Là, je suis en train d'essayer de faire le parallèle, mais quand tu es en formation, la façon de lancer une activité, de relancer et de lancer la recherche, même si ce ne sont plus forcément des recherches de création de savoirs, mais de savoir-faire.
47. **Chercheuse** : Comment faire en sorte de découvrir et apprendre ces gestes professionnels en tant que formateur ?
48. **Formateur 3** : Oh, je pense qu'il y a l'observation. Je pense qu'on pourrait se filmer. Il y a beaucoup de gens qui n'aiment pas ça. C'est particulier le regard sur soi-même. Mais se filmer... se filmer, c'est hyper intéressant. [Blanc] Parce que tu ... Mais après, c'est pareil... se filmer parce que...
49. **Chercheuse** : Parce que quoi ?
50. **Formateur 3** : Tu t'extirpes de ton corps. Tu es là et tu te vois. Tu vois tout... En premier, tu vois tout ce que tu n'aimes pas. En premier, c'est ça. En premier, tu focalises sur tout ce que tu n'aimes pas. Une fois que tu as dépassé tout ce que tu n'aimes pas, tu commences à te dire, ce n'est pas mal. Parfois même, sans t'en rendre compte, en observant par exemple, tu t'aperçois que le calme est revenu à un moment donné dans la classe. Tu as un geste professionnel ou une attitude qui fait que... il y a un code qui s'est établi en se filmant ou en observant les autres...
51. **Chercheuse** : Quand tu dis « en se filmant », tu parles de qui ?

52. **Formateur 3** : Toi ! Tu auras une démarche. Ou je ne sais pas si ça peut être une démarche plus simple de se filmer soi-même. Tu te filmes, tu te regardes tout seul. Ça te permet d'être seulement toi avec toi-même, avec ton regard. Parce que des fois, ce qui gêne, même s'il n'y a pas beaucoup de personnes et que tu as confiance en ces personnes-là, c'est... Tu as déjà un peu de mal avec ton image, alors que d'autres personnes regardent ! Et puis, on est toujours très sensible au jugement des autres, même si les autres te disent que ce n'est pas un jugement. Même si tu mets un autre mot, tu es toujours sur un regard autre. Ce n'est pas un défilé de mode, mais justement, tu regardes parce que tu veux prélever quelque chose... bon ou mauvais. Ce n'est même pas négatif de prélever quelque chose de mal, c'est un axe à développer. Moi, je sais qu'avant, je bougeais énormément en classe, mais statiquement. Je me dandinais. Avoir été filmé et m'être vu me dandiner, je m'arrête maintenant, en classe. Je sais que je ne le fais plus ou je le fais beaucoup moins. Je me revois dans la vidéo et je ne bouge plus.
53. **Chercheuse** : Et quelle est la part du collectif ? Parce que tu disais : « on peut se filmer ». Tu pourrais te filmer puis observer ta vidéo. Mais quelle est la part du collectif là-dedans parce que tu dis : « on, nous » ? Quel serait le rôle des autres et quels seraient ces autres ?
54. **Formateur 3** : Le collectif m'amènerait à me rassurer, parce qu'on n'est jamais aussi critique qu'avec soi-même. Enfin, je parle pour moi.
55. **Chercheuse** : « Les autres », mais de qui tu parles ?
56. **Formateur 3** : D'autres personnes qui sont des pairs. D'autres personnes qui sont soit dans la même dynamique que toi ou qui sont déjà certifiées, qui ont déjà plus d'expérience. Les questions que je me pose : est-ce qu'avec des enseignants ça serait intéressant ? Je pense que oui. Il y a des enseignants qui peuvent... ça peut être intéressant qu'ils regardent. Ils offriraient un regard différent, un regard de pair aussi. C'est un peu ce qui se passe dans les constellations.
57. **Chercheuse** : Si je comprends bien, l'enseignant est un pair et le formateur est un pair.
58. **Formateur 3** : Oui. Oui. Moi, j'ai beaucoup de mal à hiérarchiser. Je me dis que ce n'est pas forcément très sain de hiérarchiser. Le pair formateur qui va venir regarder et à un degré d'expertise... où il a une autre focale, ce n'est pas le même prisme.
59. **Chercheuse** : Tu aurais donc des enseignants en face.
60. **Formateur 3** : Moi, je suis resté sur les gestes du formateur. Le formateur qui va venir regarder, il va avoir un prisme. L'enseignant qui va regarder, il ne va pas avoir le même prisme. Il va peut-être mettre en exergue des points qui vont lui parler à lui, en tant qu'enseignant, et le formateur, lui, va regarder avec des points qui vont faire sens en tant que formateur. Ils ne vont pas avoir le même prisme. Ils vont regarder la même chose, mais ils n'auront pas le même filtre. La question que je me posais c'est : est-ce que ce serait aussi intéressant de faire visionner à des enseignants, des formations ? On leur demanderait ce qu'ils en pensent : « Voilà, vous allez visionner durant cinq minutes un formateur qui anime un moment de formation. Qu'est-ce que vous avez pensé de ces cinq minutes ? »
61. **Chercheuse** : Je comprends mieux. J'avais besoin que tu m'expliques davantage. J'avais du mal à comprendre quelle était l'implication des enseignants. Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un formateur selon toi ?
62. **Formateur 3** : Qu'est-ce qui fonde sa légitimité ? [Blanc] Son respect des enseignants. Pour moi, je n'arrive pas à hiérarchiser. C'est ce côté où... le côté humilité et en même temps accompagnement... Il est là. Il est... il est sachant, on va dire, à un niveau supérieur, parce qu'on le lui a demandé. L'institution lui a demandé de manger de la didactique, lui a demandé de se mettre à jour. Il est censé avoir un bagage autre.
63. **Chercheuse** : En tant qu'enseignant tu veux dire ?
64. **Formateur 3** : Non, en tant que formateur... Tu n'arrives pas en disant : « Moi, je sais ! » Je pense que c'est ça, la légitimité ! Elle passe par... ne pas dire « Moi, je sais ! » Tu vois, je sais... je sais faire des choses, j'ai des pistes, mais je ne suis pas là pour te lancer des concepts, pour te dire ce qu'il faut faire. Je pense que ça passe par là et puis l'écoute. Rester humble, à l'écoute. Si tu es formateur, c'est que l'institution a reconnu que quand même tu as investi de l'énergie et du temps, non ? C'est légitime que tu sois là, mais ce n'est pas pour ça que tu dois te prendre pour un IEN ou te croire... Il n'existe pas de corps, il n'existe pas de titre entre le PE et l'inspecteur. Il n'y a pas eu un concours entre les deux qui donne... Donc je pense que c'est un respect à avoir. De toute façon, je pense que la légitimité elle se construit, comme un peu tout, sur le respect mutuel. Et par rapport aux enseignants, moi, ce que j'ai entendu surtout, c'est que ta crédibilité passe aussi par ton action. Si tu fais une animation pédagogique et que tu fais n'importe quoi, ta crédibilité est fichue ! Il y a des enseignants très objectifs. Ça leur convient ou ça ne leur convient pas, mais ils arrivent à te dire que tu as fait ton job. C'est ça qui est important : « Je le respecte parce qu'il ne m'a pas pris pour un idiot. Je ne me suis pas déplacé pour rien. Si je n'arrive pas à le mettre en place ou que je n'ai pas envie, parce que j'ai ma méthode et qu'elle me convient très bien, peu importe, il a tout de même fait son job. »

65. **Chercheuse** : Quand tu dis que l'institution ne sait pas très bien qu'il n'y a rien entre le PE et l'IEN, à quoi tu penses exactement ?
66. **Formateur 3** : Des fois, tu sais, c'est cette responsabilité qu'on donne... qu'on fait porter... qu'on fait porter à une fonction par moments, par exemple CPC, qui ne relève pas de son champ d'action, qui n'est pas de sa responsabilité. Alors peut-être que c'est dû à mon expérience dans la circonscription dans laquelle j'exerçais. Mais combien de fois où je me suis dit, là, il faudrait qu'il y ait un IEN qui se déplace et qu'on m'a répondu : « C'est ton réseau ! » Tu vois, tu gères ça ! Ce n'est pas mon boulot. Ça sort un peu de mon champ d'action. Tu fais ce que tu peux avec les zéros pouvoirs que tu as. Et après, l'IEN arrive sur son cheval blanc en disant qu'il faut qu'il vienne pour que ça se résolve. Ben oui, je ne suis pas IEN. Je ne peux pas faire ce que l'institution ne me permet pas de faire. Et alors, peut-être que c'est dû à mon vécu, mais j'ai l'impression que... et puis je l'ai vu. Il y a des CPC qui, par contre, l'endossent très bien. Ils aiment être le bras droit de l'IEN ou le second de l'IEN, ou peut-être un IEN bis. Ils ont l'attitude et la posture. Après, je ne sais pas comment me situer, mais je pense qu'il y a vraiment... enfin, il y a quelque chose : soit tu es IEN soit tu es CPC. Mais ton IEN ne peut pas te demander de faire son boulot quand c'est son cadre de juridiction ou que tu sais très bien que... il ne veut pas y aller parce que ça l'embête de faire ça. C'est son job, il a signé. Moi, je vais faire des animations. Je vais aider un enseignant qui éprouve des difficultés. Je vais un peu temporiser. Je vais encore faire une énième équipe éducative là-bas parce que le directeur ne s'en sort jamais. Eh bien là, non ! Il y a un parent qui a frappé un enseignant, je ne sais pas quoi dire. Je ne veux pas y aller. Ce n'est pas mon job ! Non, pas mon job ! Toute l'équipe enseignante débraye. Ce n'est pas mon job d'aller gérer une crise avec quarante enseignants dans une école. Ce n'est pas mon job !
67. **Chercheuse** : Tu as fait fonction de CPC. Pourquoi tu n'exerces plus ?
68. **Formateur 3** : J'ai arrêté parce que... il y a un peu tout. Il y a deux choses surtout. La première chose, c'est que ça m'a pris la tête de faire le job. Je n'ai pas été aidé. Je me suis senti seul et personne ne m'a aidé à l'avoir. J'ai ma responsabilité : quand j'étais à l'oral, je n'ai pas été bon. Et aussi, c'était une forme, à mon niveau, de contestation contre l'institution. On sait t'utiliser quand on a besoin. Je n'avais pas, je ne voulais pas qu'on me le donne pour me le donner. Mais j'aurais voulu qu'on m'aide, qu'on m'aide à l'avoir. Tu vois, je ne l'ai pas eu, et la première chose que je me suis dite c'est que je n'avais pas été bon. En deuxième, je dis qu'on ne m'a pas aidé. La première, c'est moi qui ai été mauvais. La deuxième, c'est que l'on s'est fichu de moi. En second, je n'avais pas d'arrêté et pendant deux périodes, j'ai fait un boulot sans être couvert. Dans toutes les autres circonscriptions, ça marchait parce qu'il suffisait que l'IEN écrive à la responsable de service. Mais dans mon cas, prendre le temps d'ouvrir son ordinateur, d'écrire un mail, ça n'a pas été possible.
69. **Chercheuse** : Est-ce qu'on peut dire que tu ne t'es pas senti soutenu ?
70. **Formateur 3** : On peut dire ça, oui. Et donc, c'est là où je suis assez fier : je n'ai pas démissionné ! J'ai juste demandé une régularisation au vu de mon arrêté en vigueur.
71. **Chercheuse** : J'entends. Est-ce qu'au travers de cet entretien, tu voudrais répondre à une question que je n'ai pas posée, exprimer un avis par rapport à la formation continue ?
72. **Formateur 3** : Je pense qu'il faudrait une formation continue des PEMF
73. **Chercheuse** : C'est-à-dire ?
74. **Formateur 3** : Que ça ne s'arrête pas. L'engagement pour la certification est assez lourd, mais je ne sais pas... Il n'y a pas de formation pour les PEMF. Peut-être par bassin, une journée de formation ou de rassemblement pour faire un point sur les avancées de la recherche, faire un point sur les pratiques, faire un point sur les difficultés rencontrées, faire un point sur.... Je ne sais pas si ça existe, mais la reconnaissance, on ne l'a pas. Et en plus, quand tu es PEMF, si je ne me trompe pas, tu aides à concevoir des animations pédagogiques, mais tu ne vas plus en animation pédagogique ! Elle est où, la formation continue pour les PEMF ? Il n'y en a pas. Je me dis que par bassin, je ne sais pas combien... on n'arrête pas de dire qu'il manque plein de PEMF, donc on ne doit pas être si nombreux que ça... On pourrait les réunir. L'institution pourrait bien faire l'effort de les réunir par bassin ou tous ensemble.
75. **Chercheuse** : Et donc, ce serait quoi cette formation pour eux ?
76. **Formateur 3** : Parler de l'état de la recherche, leur dégager du temps pour pouvoir échanger sur les nouvelles façons d'animer, de parler des nouvelles techniques d'animation ou faire un point sur toutes les techniques d'entretien qui existent. Un peu comme une certification que tu recyclerais pour te remettre à niveau. Tu vois ? Enfin, tu vois, une fois par an, je trouve que ce serait bien. Alors est-ce qu'on inviterait les PEMF, les CPC, les RMC ? Mais tu vois, je pense que, sincèrement, ça manque. On parlait de formation continue. Si je ne me trompe pas, il n'y a pas beaucoup de formations. J'ai l'impression que l'institution se dit : « Vous êtes PEMF, ça fait partie de vos prérogatives d'aller toujours vous réactualiser. » Mais ce n'est pas ce que dit la loi. La loi

me dit que j'ai droit à une formation continue tout au long de ma carrière. Moi, je pense que c'est ça qui manque aux PEMF, pour qu'ils puissent concevoir eux-mêmes un référentiel.

77. **Chercheuse** : On arrive à l'issue de cet entretien. Je te remercie.

78. **Formateur 3** : Merci à toi.

5.4 Verbatim de l'entretien avec le formateur 4

1 heure 01 seconde, 151 tours de parole

1. **Chercheuse** : Tout d'abord, je te remercie d'avoir accepté cet entretien. Alors, l'entretien va durer une heure, comme je te l'ai indiqué. Je vais commencer par une question un peu générale. Pour quelles raisons as-tu voulu devenir PEMF ?
2. **Formatrice 4** : Parce que j'ai commencé en étant MAT et ça m'a beaucoup plu. J'ai adoré partager mon expérience, mes convictions sur l'enseignement, ma façon de voir les choses, et aussi parce que j'avais envie d'aller un peu plus loin. Mon métier me passionne et j'avais envie d'explorer d'autres facettes de ce métier. Voilà.
3. **Chercheuse** : Quelles autres facettes te permettent d'explorer le métier de formateur ?
4. **Formatrice 4** : Eh bien, c'est de travailler déjà avec un public d'adultes plutôt qu'un public d'enfants, d'être confrontée à des dilemmes, d'apprendre à dire les choses, d'apprendre à ne pas les dire aussi, d'accompagner. De participer à l'élaboration d'une culture commune entre les enseignants, de participer à l'élaboration de projets, de rencontrer d'autres formateurs, d'autres façons de voir les choses et finalement tout ça pour me questionner et pour faire évoluer mon regard sur mon travail. En tant que professeure des écoles ou en tant que PEMF
5. **Chercheuse** : Tu parles de dilemmes, de quels dilemmes parles-tu ?
6. **Formatrice 4** : Je dirais ce qui me vient en tête, là, ce serait le fait de ne pas dire certaines choses aux stagiaires. Quand on a très envie de leur dire : « Mais à ce moment-là tu devrais faire comme ci ou comme ça ! », puisque ce n'est pas le rôle du formateur de dire : « Il faut faire ci, il faut faire ça. » Et ça, c'est vrai que parfois, c'est difficile parce qu'on a envie de l'aider, et du coup, on aimerait lui donner la potion magique. Mais il faut... il faut être capable de résister. Je dirais aussi que ça a changé ma façon de mener ma classe, aussi. Mes lectures... enfin voilà, tout ce que j'ai été amenée à faire pour être formatrice a changé ma vision. Ça a un peu changé ma vision de l'enseignement. Et du coup, j'ai dû me poser des questions et faire des choix. Il y a de ça. Il y a aussi le fait de ne pas être d'accord avec certaines façons de faire, mais accepter que ce n'est pas parce que je suis pas d'accord que ce n'est pas pour autant valable. Et aussi, surtout, ce qui a été le plus gros dilemme, enfin, je ne sais pas si on peut considérer ça comme un dilemme, mais c'est le fait de devoir prendre des pincettes, d'apprendre à ménager la susceptibilité des gens, de l'obligation d'adopter un nouveau langage. Voilà, je dirais que c'est tout ça.
7. **Chercheuse** : Et ça, tu l'as plus ressenti auprès des stagiaires ou plus dans le cadre des animations pédagogiques ?
8. **Formatrice 4** : Surtout auprès des stagiaires. Parce que les animations pédagogiques, elles étaient quand même bien ficelées. On était préparé, on va dire, même si parfois, voilà, il y a eu des moments où je ne suis pas forcément sentie super à l'aise. Mais voilà, tandis qu'avec les stagiaires, comment dire, il y a une part d'inconnu qu'on ne peut pas prévoir, justement, et c'est ça qui... ouais, c'était plutôt auprès des stagiaires que c'était plus compliqué pour moi.
9. **Chercheuse** : Et quand tu disais que parfois cette part d'inconnu a engagé chez toi des difficultés, qu'est-ce que tu veux dire ?
10. **Formatrice 4** : Parce que je ne m'y étais pas préparée, que j'ai été mise devant le fait accompli et que j'avais peur de ne pas avoir toutes les réponses. Et même si je n'avais pas les réponses... mais peur de ne pas savoir quoi dire ou quoi faire à ce moment-là. C'était très déstabilisant. Ça l'est un peu moins aujourd'hui. Même s'il y a des situations, je pense où je pourrais avoir quelques difficultés. Mais c'est vrai qu'au début, c'était le plus compliqué.
11. **Chercheuse** : Et en formation continue, décris-moi un petit peu ce que tu fais en formation continue.
12. **Formatrice 4** : Tu parles des animations pédagogiques ? Alors, les formations continues, généralement... ce que je fais, c'est-à-dire ?
13. **Chercheuse** : En termes d'actes professionnels.
14. **Formatrice 4** : Le jour de la formation ? On ne parle pas de la préparation ?
15. **Chercheuse** : Tout.
16. **Formatrice 4** : D'accord, eh bien disons que l'animation est déjà plus ou moins prévue. Moi, je ne la conçois pas, même si on a une réunion entre formateurs et on peut décider ensemble d'ajustements à faire. Donc j'ai quand même mon mot à dire, mais je ne décide pas. Enfin, je ne suis pas à l'initiative de la formation. Donc ce que je fais, c'est que je participe à ce débrief. Je donne mon avis. J'exprime aussi mon incompréhension, mes craintes. S'il y en a. Ensuite, de mon côté, ce que je fais, c'est que je travaille sur les documents. S'il y a

des... je les lis, je les lis plusieurs fois. S'il y a des choses que je ne comprends pas, je vais me renseigner. Je lis aussi parfois des documents complémentaires pour, comment dire, pour me blinder un peu, en fait, pour le jour de la formation. Je me dis qu'on pourrait me poser une question sur telle ou telle chose et qu'il faut que je sois en mesure de répondre un minimum. Je n'ai pas envie d'être prise au dépourvu. Ensuite, le jour de l'animation, j'accueille les participants, j'expose le déroulé et les objectifs de la formation et ensuite, je suis le déroulé qu'on a décidé avec l'équipe. Mais voilà, ce que je fais.

17. **Chercheuse** : Et tu parlais d'initiative de conception. Est-ce que c'est quelque chose que tu recherches, de participer à la conception ?
18. **Formatrice 4** : Alors oui, parce que ça m'intéresse, j'ai conçu une formation pour mon Cafipemf. Et aussi parce que c'est le domaine dans lequel je me sens la plus fragile. C'est le domaine qui me fait le plus peur et pour lequel je sens que j'ai le moins de connaissances et de compétences. Et j'aimerais vraiment approfondir ce domaine-là puisque, dans notre circonscription, on est sollicité pour les formations. Donc je pense que j'anime, mais je dois aussi comprendre et savoir concevoir. Donc oui, j'aimerais vraiment me perfectionner là-dedans. C'est ça qui est plus compliqué pour moi.
19. **Chercheuse** : Ce sont les domaines pour toi les plus fragiles, ou il y a des domaines d'enseignement qui t'embêtent plus ?
20. **Formatrice 4** : Alors au niveau... si on reste au niveau de la formation. Oui, c'est celui-là, le domaine le plus fragile chez moi, d'après moi, au niveau de la conception de formation. Après, je ne sais pas si mon jugement... Le jugement que je fais sur moi, alors je ne sais pas si c'est objectif ou pas, mais moi, je le ressens comme ça. Et au niveau des enseignements, c'est les mathématiques. Oui, les mathématiques surtout, parce qu'honnêtement je n'aime pas trop ça.
21. **Chercheuse** : Et pourquoi tu dis que la conception est un domaine qui te met en difficulté ? Pourquoi ça peut poser problème, la conception ?
22. **Formatrice 4** : Parce qu'il faut faire attention à ne pas être transmissif. Il faut proposer des activités qui, comment dire, permettent de construire quelque chose. Il ne faut pas, enfin il ne faut pas ! Ça dépend, mais je veux dire, il faut jongler entre différents... comment est-ce que je pourrais dire ? Je ne sais pas trop comment dire ça, mais il faut trouver le juste milieu entre ce que je dis, ce que je ne dis pas, les moments où ils sont en activité, ceux où ils seront en réflexion ou en travail de groupe, enfin, ou d'autres modalités. Et puis, ce qui est très compliqué pour moi, c'est de questionner le bien-fondé de ce que je propose. Je ne sais pas encore. Je n'arrive pas à savoir si ce que je propose, à tel ou tel moment de ma formation, va être utile. Si on sert à quelque chose. Oui, c'est ça qui est très compliqué pour moi.
23. **Chercheuse** : Et qu'est-ce qui te permettrait de gagner en efficacité par rapport à ça, d'apprendre à faire ça ?
24. **Formatrice 4** : J'ai voulu apprendre à faire ça justement. Alors j'ai lu le guide de l'Ifé : « Concevoir des formations », et j'ai essayé de m'appuyer là-dessus. Mais même en appuyant là-dessus, il y a encore des choses qui ne fonctionnent pas. Donc là, ce que j'essaie de faire c'est de faire, parce que mon inspecteur m'a proposé de concevoir une formation. Évidemment, il va la valider, je veux dire, donc je serai aidée à la conception. Donc voilà, le fait d'être peut-être en plein dedans. Je continue à me documenter dessus aussi, et je me suis inscrite à des formations de formateurs. Parce que j'espère que dans ces formations-là, j'aurai aussi... que je pourrais aussi travailler là-dessus. Et puis, je demande..., si je pense que voilà, si j'ai besoin, si j'ai des questions, si... je peux demander de l'aide autour de moi. Et j'ai pensé demander à ma CPC, si elle est d'accord, que je l'observe lorsqu'elle conçoit une formation pour que je puisse mieux comprendre le cheminement, comment est-ce qu'on organise les idées, sans pour autant participer, mais vraiment juste observer, pour avoir une espèce de trame, pour savoir comment, dans quel ordre faire les choses.
25. **Chercheuse** : Et tu crois que ça sera la bonne manière de faire ?
26. **Formatrice 4** : Non, je pense que, je ne sais pas, mais je pense qu'en observant déjà une manière de faire, ça va ouvrir la porte à d'autres. Parce que je pense que j'ai vraiment besoin de commencer à comprendre comment concevoir une formation. C'est trop flou et j'en ai besoin.
27. **Chercheuse** : Et qu'est-ce que peut apporter le collectif, justement ?
28. **Formatrice 4** : Toujours pour la conception de formation ?
29. **Chercheuse** : Par exemple. En termes d'apprentissages pour toi, les autres membres du pôle peuvent-ils t'apporter quelque chose ?
30. **Formatrice 4** : Ben oui, je pense que oui, puisque chacun a son avis sur la question et sa façon de faire les choses et que je peux m'inspirer de leur façon de faire, de leur expérience, des écueils à éviter. Oui, je pense, puisqu'il y a des profils différents, donc c'est toujours très enrichissant.
31. **Chercheuse** : Est-ce que tu t'es sentie seule ?
32. **Formatrice 4** : À quel moment ?
33. **Chercheuse** : Au moment de l'entrée dans le métier, ou au moment de la préparation du Cafipemf.
34. **Formatrice 4** : Non, pas seule. Alors, au moment de la préparation, pas du tout, puisque j'ai été aidée par mon inspection. Pour la préparation, j'ai été intégrée aux animations pédagogiques. Donc là-dessus, non, je ne suis pas du tout sentie seule. Après, au niveau de l'entrée dans le métier, c'est pas que je me suis sentie seule, mais

j'ai senti que maintenant j'avais de plus grosses responsabilités et qu'il n'y aurait pas toujours quelqu'un avec moi pour vérifier que ce que je fais est correct puisqu'avant j'avais toujours la CPC avec moi pour m'accompagner lors des visites. Mais là je peux faire mes visites toute seule. Donc, c'est ça qui m'a un peu fait peur. C'est comme quelqu'un qui a son permis, qui va conduire pour la première fois. Donc on a toujours une petite crainte, mais pas seule. Mais voilà, cette peur-là.

35. **Chercheuse** : Mais ça effraie un peu !
36. **Formatrice 4** : Oui, oui.
37. **Chercheuse** : Et pourquoi ? Parce que quelque part tu avais mis en œuvre des animations, des entretiens en amont... Qu'est-ce qui t'a subitement fait peur ?
38. **Formatrice 4** : C'est que là, il n'y avait qu'un seul regard sur le stagiaire et c'était le mien, et si moi je me trompais, je pouvais gâcher sa carrière. On n'est jamais seul à décider d'une titularisation, ou quoi que ce soit, mais je veux dire que ce que je vais dire ou faire va beaucoup influencer ce qui va lui arriver. Les conseils que je vais donner, la direction que je vais donner à un entretien, par exemple. Et que là, toute cette responsabilité reposait sur moi. Et il fallait vraiment que je fasse attention à faire les choses correctement.
39. **Chercheuse** : Alors comment tu as fait pour que ce soit supportable ?
40. **Formatrice 4** : Comment est-ce que j'ai fait ? J'ai tout écrit et je vais essayer de prendre le maximum de notes. J'essaie de m'organiser selon les différents aspects d'une séance : le côté organisationnel, didactique. J'ai fait différentes catégories, j'ai essayé de mettre le maximum de choses. J'ai jeté un coup d'œil aux documents de Bucheton, de Goigoux pour me remettre un peu là-dedans. Alors j'essaie d'être précise, concise et de garder une trace de ce que j'avais vu. Après, il n'y avait rien de grave. Les stagiaires n'ont rien fait de vraiment inquiétant ou quoi que ce soit. Ça aussi, ça m'a rassuré. Il n'y avait aucune gravité. Mais disons que voilà, c'est mon organisation. J'ai essayé d'être vraiment carrée pour moi, pour être sûre de ne rien oublier et d'être la plus juste possible envers les stagiaires.
41. **Chercheuse** : Tu es une jeune PEMF et tu as déjà à nouveau envie d'apprendre ?
42. **Formatrice 4** : Alors oui, notamment concernant la conception de formation. Ça, c'est vraiment mon objectif premier. Et même dans d'autres domaines qui eux... qui ont trait à la formation, j'ai envie. Comme je le disais tout à l'heure, je m'inscris à des formations quand il y en a parce qu'il n'y en a pas beaucoup. Mais voilà, j'ai envie. Je suis en demande parce que je considère que le Cafipemf ne fait pas tout, et que j'ai encore beaucoup à apprendre. Donc oui, j'ai encore envie d'apprendre.
43. **Chercheuse** : Et là tu t'es inscrite à des formations qui portent sur quoi ?
44. **Formatrice 4** : Alors, je crois qu'il y en a une sur l'art et une sur le numérique. Je crois qu'il n'y avait que ça : l'art et le numérique. Du coup, je n'avais pas trop le choix, mais je me suis dit que ce serait quand même bon à prendre.
45. **Chercheuse** : Et elles apparaissaient au niveau du Paf ?
46. **Formatrice 4** : L'ANCP, voilà, c'était un mail du rectorat.
47. **Chercheuse** : Et au niveau du Paf, il n'y avait rien ?
48. **Formatrice 4** : J'ai rien trouvé au niveau du Paf, en tout cas. J'ai cherché, mais je n'ai rien trouvé qui concerne les formateurs. Et j'ai sollicité les deux CPC et l'inspecteur pour leur dire que s'il y a des formations dont je n'entends pas parler, que ça m'intéresse. J'ai bien prévenu tout le monde que s'il y en a, j'aimerais bien pouvoir y assister.
49. **Chercheuse** : On parlait donc des difficultés est-ce que tu t'es déjà retrouvée en difficulté face à un collectif d'enseignants ? Une crainte ?
50. **Formatrice 4** : J'ai cru être en difficulté dernièrement puisque j'ai été amenée à former les collègues de mon école. Donc on va dire qu'au départ, j'ai été en difficulté puisque c'était tout nouveau. Je n'avais jamais formé mes collègues, que je vois tous les jours au travail, et dont certains sont des amis. Donc, j'avais peur de ce changement de posture. J'appréhendais la façon dont ils allaient vivre ça, s'ils allaient accepter ou pas que je passe de la professeure des écoles à la formatrice. J'étais en difficulté, on va dire intérieure, mais finalement, ça s'est très bien passé. Donc finalement, je n'étais plus en difficulté le jour même puisque tout le monde a été très gentil avec moi. Sinon avec d'autres collectifs, je réfléchis... On va dire que ce n'est pas vraiment le collectif. La plupart du temps, le collectif, ça reste, je trouve, assez agréable, assez gérable. Parfois, il s'agit de quelques individus qui montrent leur réticence à être formés. C'est surtout ça. Ce n'est pas le collectif dans son intégralité. C'est surtout certaines personnes, sans être non plus agressives ou quoi que ce soit. Pour l'instant, je n'ai pas eu de gros soucis à ce niveau-là.
51. **Chercheuse** : Ils t'ont montré leur agressivité de quelle manière, ou leur réticence ?
52. **Formatrice 4** : Voilà, plus de la réticence : en faisant d'autres choses, en étant sur leur téléphone ou en ne répondant pas à des questions, en ne disant pas bonjour ou en discutant, en ne participant pas aux activités, en se montrant désintéressés, en fait.
53. **Chercheuse** : Mais qu'est-ce que ça engage chez toi ? Qu'est-ce que ça provoque chez toi ?
54. **Formatrice 4** : Ça me déstabilise puisque je ne sais pas trop encore comment réagir. Je me suis posé la question, mais je n'ai pas trop de réponses pour l'instant. Je ne sais pas trop. C'est bizarre. Et puis je suis

jeune. La plupart du temps, je forme des gens bien plus âgés que moi et qui ont bien plus d'expérience que moi. Donc ça me fait bizarre aussi d'aller les... comment dire, d'essayer de les engager tous. Je me dis qu'ils pourraient se dire : « Mais pour qui elle se prend ? » J'ai peur aussi de leur réaction. Non, je ne sais pas trop comment faire. J'essaie de discuter gentiment, d'être souriante, de demander si tout se passe bien, s'ils ont des questions. Mais je n'ai pas de réponses pour l'instant là-dessus, je ne sais pas.

55. **Chercheuse** : Est-ce que tu crois qu'ils auraient raison de réagir comme ça du fait de ta jeunesse ?
56. **Formatrice 4** : Je pense que non. Sinon je n'aurais pas passé le Cafipemf. Je pense que les compétences, ce n'est pas une histoire d'âge, mais c'est toute l'implication qu'on met dans son travail, l'expérience. Il y a plein plein de choses qui entrent en jeu, mais je ne pense pas que l'âge soit un critère suffisamment pertinent pour juger des capacités de quelqu'un. Donc, non. En tout cas, moi, je ne serais pas gênée d'être formée par quelqu'un de plus vieux, de plus jeune, peu importe. Ce n'est pas son âge qui m'intéresse. Mais je sais que certaines personnes pensent comme ça.
57. **Chercheuse** : Et qu'est-ce que c'est qu'un formateur ?
58. **Formatrice 4** : Celui qui accompagne. C'est celui qui aide. Je ne sais pas si on peut dire « aide », mais celui qui peut être le déclencheur, ou celui qui encourage à la réflexion. C'est en même temps celui qui donne parce qu'on n'est pas des encyclopédies. Mais voilà, on va plutôt pousser les gens dans leurs retranchements par des questionnements, par des expériences, par des déstabilisations. C'est ça pour moi un formateur. Mais j'insiste sur le fait que c'est celui qui accompagne aussi, parce que c'est génial que les gens puissent se questionner ou se rendre compte de certaines choses à propos de leur pratique. Je pense que le formateur a aussi sa place dans la suite, pour que les personnes ne se sentent pas non plus seules. Et pour les aider à faire leur cheminement. Pour moi c'est ça un formateur.
59. **Chercheuse** : Et la formation de formateurs idéale ?
60. **Formatrice 4** : Je dirais que ça serait d'aller observer des formateurs chevronnés et que ça serait vivre... alors avant de vivre, plutôt de concevoir ensemble. Donc, avec toujours des formateurs expérimentés, concevoir ensemble des formations et les mettre en œuvre ensemble. Donc c'est-à-dire d'être là du début à la fin, que ce soit dans le domaine des animations pédagogiques ou des entretiens, mais tout construire ensemble. Je pense que ça, moi, c'est ce qui m'aiderait.
61. **Chercheuse** : Et à quelle occasion est-ce que tu peux l'avoir avec les autres formateurs ?
62. **Formatrice 4** : À l'occasion des animations pédagogiques. À l'occasion des équipes de suivi, on prend des décisions ensemble. Et puis lors des visites des stagiaires, donc avec les CPC, avec dernièrement les candidats au Cafipemf qui sont venus en observation. Voilà ces moments-là.
63. **Chercheuse** : Ça apporte quoi ?
64. **Formatrice 4** : Ça apporte quoi ? On va dire que c'est surtout de voir différents profils, différentes façons de faire. Dernièrement, donc, je suis allée en visite avec un CPC avec qui je n'étais jamais allée en visite, et je l'ai regardé prendre ses notes. Parce que je veux savoir comment lui faisait. J'ai regardé l'autre CPC, aussi, prendre ses notes. J'ai regardé mes collègues parce que j'essaie de trouver ma façon à moi de faire. Mais, je pioche aussi les bonnes idées chez les autres. Et voilà, j'ai modifié les choses dans ma façon de faire en observant tout ça. Donc voilà, ça apporte ça. Ça apporte un autre regard, d'autres expériences. Et puis les collègues peuvent penser à des choses auxquelles on n'aurait pas pensé. Apporter leurs connaissances. Nous pousser aussi à tenter autre chose, à voir les choses autrement. Nous pousser, nous tirer vers le haut. Voilà ce que ça apporte. Le travail entre formateurs.
65. **Chercheuse** : Tirer vers le haut. Il y aurait quelqu'un qui te tire vers le haut ou qu'est-ce qui fait que tu sois tirée vers le haut ?
66. **Formatrice 4** : Déjà, le niveau il est haut, et donc moi, je suis obligée d'essayer de m'adapter. Lorsqu'on fait les débriefs, pour les animations pédagogiques, par exemple. C'est vrai que le vocabulaire employé parfois est vraiment un vocabulaire relatif aux disciplines, qui est précis, et donc ça me force moi aussi à me renseigner sur tout ça. L'utiliser, à mettre les bons mots, à rester à niveau, on va dire, dans le domaine de la didactique, de la théorie. Et on va dire qu'à travers les discussions, on me tire vers le haut dans le sens où ça me construit. Je découvre des choses, je vois les choses différemment au fur et à mesure, et c'est ça qui est... qui m'aide à me questionner et à évoluer.
67. **Chercheuse** : Tu as été dans le Pôle formateur, depuis quasiment son démarrage. Comment on peut améliorer ce Pôle formateur pour qu'ils répondent à tes attentes ? Quelles sont tes attentes ?
68. **Formatrice 4** : Je pense qu'il faudrait des formations pour les formateurs, peu importe, avec les CPC, ça serait génial, avec l'inspecteur, même entre nous. Ce que je veux dire c'est que c'est d'abord des moments où on va vraiment être formé sur des points spécifiques. Ça, ça m'intéresse beaucoup. J'aimerais aussi beaucoup qu'on puisse, que je puisse observer, comme je l'avais dit tout à l'heure, observer les CPC dans la conception de formation. Et puis j'aimerais qu'on partage nos outils, qu'on ait peut-être un espace entre formateurs, parce qu'on crée beaucoup d'outils avec nos PES, ou tout seul, peu importe. Et je trouve que ce serait intéressant. Il y a quelque chose que je faisais avec un formateur l'année dernière et que j'ai trouvé intéressant aussi. C'est que, vu qu'il est référent en maths et que moi je me passionne plus pour le français, on regroupait nos

accompagnements. Il s'occupait de former les stagiaires en maths. Et moi, je m'occupais de former les stagiaires en français. J'ai trouvé ça génial puisqu'on pouvait vraiment se concentrer sur ce qu'on maîtrise le mieux. Et je pense que ce serait top de faire ça avec toute l'équipe de formateurs.

69. **Chercheuse** : Est-ce qu'il y a eu des moments de joie dans ce métier, même si ton expérience n'est pas encore mesurable ?
70. **Formatrice 4** : Oui, alors les moments de joie, lorsque des collègues me disent que la formation était géniale. Surtout lorsque j'appréhende. J'appréhende beaucoup. C'est ce que j'appréhende le plus, l'animation de formation. Je suis toujours très stressée parce que voilà, c'est ce qui me stresse le plus. Et du coup, quand on me dit que c'était super, je suis ravie quand je vois qu'un stagiaire met en œuvre des conseils. Quand je vois qu'il y a eu un déclic chez le stagiaire... oui, ça. C'est ce qui me fait le plus plaisir quand je vois la confiance accordée par mon inspection.
71. **Chercheuse** : Qu'est-ce qui fonde la légitimité d'un formateur ?
72. **Formatrice 4** : Son Cafipemf, ensuite sa posture, une posture ouverte et bienveillante. Et puis sa capacité à mettre le doigt sur des choses que l'on ne voit pas quand on a le nez dans sa pratique.
73. **Chercheuse** : Posture ouverte et bienveillante ça veut dire quoi ? Tu peux me décrire un peu en termes, de choses, d'actes concrets ? « J'ai une posture bienveillante parce que je... »
74. **Formatrice 4** : Lorsque je rappelle au stagiaire que ce n'est pas lui qui est jugé, mais son travail. Lorsque je rappelle mes missions : je suis là pour accompagner, pour aider. Lorsque j'accepte aussi qu'il y ait des choses qui ne se passent pas comme moi j'aimerais, voilà. Et puis, dans la façon de nous dire les choses aussi avec...ben comment dire... Je ne trouve plus le mot que je voulais utiliser, mais en n'étant pas agressif, en faisant, en étant juste. C'est peut-être ce qu'il y a de plus compliqué, je pense. Voilà, pour moi, c'est ça être bienveillant et ouvert.
75. **Chercheuse** : Alors, tu parlais de stress pour les animations pédagogiques, et donc avec des propositions du Pôle formateur pour la formation de formateurs, sur des plans spécifiques : espaces de partage, outils pour regrouper des accompagnements de collaboration entre formateurs par rapport aux accompagnements de PES. Est-ce que tu as d'autres idées qui te serviraient à toi, qui sembleraient favorables à des apprentissages, chez toi ?
76. **Formatrice 4** : Je dirais aussi... pas de la formation, pas uniquement de la formation de formateurs, mais de la formation aussi sur la didactique, la théorie et tout parce qu'il n'y a pas que les capacités relationnelles et la capacité à monter une formation. Il faut aussi maintenir une veille pédagogique, une veille sur la théorie, être au courant de ce qui se passe, des différentes... de ce que les récentes études ont prouvé. Je pense que le formateur doit se tenir au courant. Donc, je pense que ça serait bien aussi d'avoir des formations là-dessus sur les disciplines. Ce qui peut être bien aussi, c'est de travailler avec d'autres circonscriptions, ou avec des formateurs du second degré, d'essayer de collaborer avec d'autres personnes. Pour croiser les regards sur la fonction, pour enrichir, pour créer des partenariats, enfin quand je dis créer des partenariats, c'est-à-dire en termes de formation, de s'entraider, de... toujours dans un objectif de perfectionnement de soi, de réflexion sur sa pratique. C'est par exemple très intéressant, par exemple d'avoir des ateliers de réflexion de pratique, mais mêlant plusieurs formateurs qui échangeraient, oui, qui échangeraient sur la façon dont ils voient, dont ils vivent leur métier. Des ateliers pratiques réflexifs, mais pour formateurs.
77. **Chercheuse** : Et tu parlais de postures d'accueil, d'ouverture, de capacités communicationnelles. Est-ce que, à ton sens, ça s'apprend ?
78. **Formatrice 4** : Oui, j'ai dû l'apprendre [Rire], parce qu'on va dire que j'aime bien dans mon travail, qu'on me dise les choses. Que si ça ne va pas, qu'on me dise honnêtement, là, ça ne va pas, pour que je puisse m'améliorer. Mais j'ai compris, en tant que formatrice, que je devais aussi prendre des pincettes et qu'il y avait une façon de dire les choses. Donc, c'est ce qui m'a le plus déstabilisée quand j'ai commencé à avoir des stagiaires parce que j'avais l'impression de marcher constamment sur des œufs et c'était épuisant. À un moment donné, je ne savais plus comment parler pour être juste et bienveillante, et dire les choses. Voilà, c'est ça qui a été le plus dur pour moi. Au début, je me disais : mais dans ce métier, on ne fait que marcher sur des œufs. Et oui, je pense que ça s'apprend puisque c'est un peu moins compliqué, même si parfois, je dois faire attention à ce que je dis. J'essaie de me dire que là j'enfile mon costume de formatrice, et que là je vais fonctionner différemment. Pas forcément comme j'aimerais qu'on fasse avec moi.
79. **Chercheuse** : C'est-à-dire ?
80. **Formatrice 4** : C'est-à-dire que moi j'ai envie d'entendre des choses clairement pour pouvoir m'améliorer. Mais je sais que certaines personnes ne sont pas... n'ont pas la même envie que moi ou ne sont pas capables d'encaisser certaines choses. Et que ce n'est pas forcément en disant aux gens : « Là ce n'était pas bien. », qu'ils vont s'améliorer et qu'il y a d'autres façons de faire. Que mon fonctionnement n'est pas le fonctionnement de tout le monde et que je dois vraiment faire attention à utiliser les bons mots.
81. **Chercheuse** : Et tu penses que c'est plus facile avec des enseignants expérimentés ?
82. **Formatrice 4** : Que c'est plus facile de quoi ?

83. **Chercheuse** : Parce que là, tu parlais de la difficulté avec les enseignants débutants. Imaginons que demain tu sois responsable du plan français et que tu doives gérer une constellation d'enseignants à l'année. Est-ce que tu crois que tu éprouverais cette même sensation de marcher sur des œufs, ou est-ce que ce serait moins complexe ?
84. **Formatrice 4** : Je pense que ça serait quand même moins complexe, parce que des enseignants plus expérimentés ont peut-être un peu plus l'habitude. Et ils ont l'habitude d'avoir des rendez-vous de carrière, même si on n'en a pas énormément. Mais ils ont déjà été... ils ont déjà vécu tout ça. Ils ont eu, avec les plans maths, français, CP dédoublés. Ils ont des visites de classe. Ils ont ce travail-là qui a déjà été entamé. Je me dis que peut-être, j'en sais rien, mais peut-être que c'est plus facile pour eux et qu'ils ont peut-être un peu plus de recul et qu'ils comprennent la nécessité de se questionner sur ce qu'on fait.
85. **Chercheuse** : Et quand tu disais tout à l'heure. C'est là que je ne retrouve plus... oui, que toi il te semble que cette posture, ces gestes s'apprennent. Est-ce qu'aujourd'hui, tu te sens légitime à transmettre ces gestes ?
86. **Formatrice 4** : À transmettre quels gestes ?
87. **Chercheuse** : Les postures de formateurs, les gestes de formateur. Tu arrives à identifier, à en parler ?
88. **Formatrice 4** : Je n'y ai pas vraiment réfléchi, honnêtement, sur mes gestes, mes postures. Donc pour l'instant, c'est très flou. Je pense qu'il faut que je fasse un travail dessus si je veux vraiment être capable d'en parler.
89. **Chercheuse** : Pourquoi ?
90. **Formatrice 4** : Parce que je ne m'en rends pas forcément compte. Quand je travaille avec un stagiaire, quand je fais un entretien, je suis... je suis... Je me concentre sur lui, sa pratique et pas du tout sur la mienne. Donc, je pense qu'il faudrait que je m'enregistre, que je me filme pour pouvoir ensuite analyser. Je n'ai jamais fait ça, jamais fait ce travail.
91. **Chercheuse** : Et en animation pédagogique, tu as eu l'occasion de te filmer ?
92. **Formatrice 4** : Non.
93. **Chercheuse** : De la même manière.
94. **Formatrice 4** : Non, je n'ai jamais, jamais fait ça, là.
95. **Chercheuse** : Donc ce sera difficile de dire exactement quel serait...
96. **Formatrice 4** : Je n'ai jamais vraiment analysé ma pratique de formateur. C'est tellement nouveau que j'étais déjà dans l'apprentissage. Donc être formateur. Je n'ai pas... je ne me suis pas encore penchée sur l'analyse. D'ailleurs, je ne saurais pas trop comment procéder.
97. **Chercheuse** : Pourquoi, c'est compliqué ?
98. **Formatrice 4** : Je ne sais pas quel critère, quel critère est-ce qu'on va retenir. Et comment est-ce qu'on se dit que là c'était la chose à faire, et là non. Il faudrait une... comme un bulletin de visite de stagiaire, mais la même chose pour les formateurs. Parce que si je veux bien analyser ma pratique, mais j'utilise quoi ? Peut-être qu'il y a des outils ? En tout cas, moi, je ne sais pas. Pour le formateur je ne sais pas. Pour les enseignants, oui, mais...
99. **Chercheuse** : Oui, mais tu prendrais une autre grille que celle pour les PE ?
100. **Formatrice 4** : Oui, alors on a les compétences, la grille de compétences de formateur, les quatre, les quatre points. Mais on pourrait prendre ça. Je ne sais pas. Oui, en tout cas, je prendrais autre chose parce qu'un formateur et un PE sont deux fonctions différentes.
101. **Chercheuse** : C'est-à-dire ?
102. **Formatrice 4** : Je ne prendrais pas la même chose.
103. **Chercheuse** : Pourquoi c'est différent ?
104. **Formatrice 4** : L'un dans la pédagogie, l'autre l'andragogie, donc des façons de faire... On n'attend pas la même chose des deux profils. Je ne prendrai pas du tout... pour moi, ce n'est pas du tout la même chose.
105. **Chercheuse** : Et ton référentiel, tu en as parlé. Tu t'es référée au référentiel du formateur ? Est-ce que c'est un document que tu utilises souvent ?
106. **Formatrice 4** : Non, honnêtement, non. J'ai appris par cœur le référentiel de compétences pour le Cafipemf. Mais c'est vrai que là, depuis que je suis formatrice, je n'ai pas eu l'occasion de le réutiliser.
107. **Chercheuse** : Et pour quelle raison tu n'en éprouves pas la nécessité ?
108. **Formatrice 4** : Alors, je pense qu'il le faut... que je dois continuer. Surtout au début, que je dois être attentive à ce que je fais et donc analyser ma pratique. Mais je pense que j'étais très concentrée sur les autres et pas sur moi. J'avais envie de bien faire pour les stagiaires. On va dire que je me suis surtout concentrée là-dessus, vu que je débute, que j'étais toute seule. J'avais envie de faire bien et j'ai mis plus d'énergie là-dedans. Sur mes entretiens, sur mes bulletins, sur les animations pédagogiques, que de prendre du temps, finalement, pour analyser ce que je fais, ce que je fais quand je fais tout ça.
109. **Chercheuse** : Donc, tu penses que ton référentiel pourrait aider à analyser ?
110. **Formatrice 4** : Je pense que ça peut être un des outils.
111. **Chercheuse** : Si je te dis par exemple, accompagnement individuel ou collectif, ça t'aide ?
112. **Formatrice 4** : Alors je pense qu'il faut le retravailler, parce que dit comme ça, on peut y mettre tout et n'importe quoi. Je pense qu'il faudrait... ça peut-être une base, mais qu'il faudrait le retravailler pour le

décliner en savoir-faire. Je ne sais pas trop. Mais peut-être que ça pourrait être une idée. Il y a une autre idée qui pourrait être de se fixer des objectifs. Donc si je parle de moi, ce serait d'être capable de concevoir une formation. Donc voilà, on peut partir d'autres objectifs qu'on se fixe pour analyser sa pratique et voir si on y parvient. Mais je ne sais pas, je ne sais pas trop. C'est vrai que là, c'est le référentiel qui me vient en premier. Mais je pense qu'il ne se suffit pas à lui-même. Il n'est pas assez précis. Il faudrait une version plus détaillée plus proche de ce que nous faisons vraiment. Peut-être se fixer, en intégrant des objectifs propres à soi. C'est ce que j'aurais fait. Je me serais fixé des objectifs en partant des difficultés que j'éprouve. Et ça aurait été ma grille. Et j'aurais essayé de la faire évoluer comme ça, un peu comme ce qu'on fait avec les élèves lorsqu'on fait l'évaluation diagnostique. Alors je pose mon diagnostic. Je sais que j'ai besoin de ça, ça, ça. Et ensuite, je fais le maximum pour y parvenir. Et je fais le point un peu plus tard pour voir si j'y suis parvenue.

113. **Chercheuse** : Tu parlais de formations... Est-ce qu'il y a d'autres modalités de formation que tu entames pour essayer de te maintenir à niveau ?
114. **Formatrice 4** : En ce moment, est-ce que je m'inscris dans d'autres formations ?
115. **Chercheuse** : Tu as parlé de formation ANCP. Est-ce qu'il y a d'autres modalités de formation, d'autoformation que tu mets en œuvre ? Comment tu fais pour continuer à apprendre, à part ces formations auxquelles tu t'inscris ?
116. **Formatrice 4** : Je lis beaucoup les documents Éduscol. On va dire beaucoup de documents de l'Ifé aussi. Je suis souvent sur ce site-là. Et dès que je ne comprends pas quelque chose, je vais voir. Si je rencontre un terme ou qu'il y a quelque chose pour lequel je galère, je vais essayer de me concentrer là-dessus dans mes recherches. Voilà, ça va plutôt être par la lecture, finalement.
117. **Chercheuse** : Tes collègues t'aident, te permettent de te former ?
118. **Formatrice 4** : Mes collègues, aussi. Oui, j'ai une collègue avec qui je travaille beaucoup et qui me fait aussi découvrir des choses, qui me parle, de certains guides, manuels, etc. Et on conçoit pas mal de choses ensemble. Donc finalement, ça m'oblige un peu à aller... à faire cet effort de me documenter. Et puis, même pour mes élèves. Si j'ai envie d'enseigner la soustraction, par exemple, différemment, je vais aller me renseigner dessus. Quand je dis me renseigner, ça va être me documenter, faire des lectures, faire des recherches. Donc, si dans le cadre de mon travail, il y a des choses que j'ai envie de faire différemment, des choses qui me questionnent. Mais ça va être l'occasion aussi d'aller m'informer. Voilà, ça va être surtout par ça, surtout par des lectures.
119. **Chercheuse** : Un bon formateur est un bon enseignant ?
120. **Formatrice 4** : [Rire] Je distingue le formateur de l'enseignant. C'est comme : est-ce qu'un bon entraîneur est un bon footballeur ? Je ne sais pas, je n'en ai aucune idée. Je pense que oui. Enfin, on ne lui demande pas d'être peut-être le meilleur, mais je pense qu'il doit être quand même un bon enseignant. Après, il reste à savoir ce qu'est un bon enseignant. Parce que pareillement, on peut y mettre tout et n'importe quoi. Mais je pense en tout cas que ça doit être un enseignant qui a des principes et qui veut évoluer, qui veut faire évoluer sa pratique. Et puis qui a testé et qui s'est mis en danger. Je pense que c'est difficile de demander quelque chose à quelqu'un si on ne l'a pas fait nous-mêmes. On ne peut pas exiger d'un stagiaire qu'il se mette en danger dans une séance, qu'il ose des choses pas faciles alors qu'on ne sait pas si c'est réalisable, alors qu'on n'a jamais essayé et qu'on n'a jamais fait cet effort. Je pense qu'il faut, malgré tout, avoir un certain recul. Je dirais que... C'est une question difficile. Il faudrait dire ce qu'est un bon enseignant.
121. **Chercheuse** : C'est quoi un bon enseignant ?
122. **Formatrice 4** : [Rire] C'est quelqu'un qui a des principes. C'est quelqu'un dont la priorité est de faire progresser tous les élèves et qui prend en compte tous les élèves, qui fait de son mieux pour les aider. Ce n'est pas forcément celui qui va faire les meilleures séances. Ce n'est pas forcément celui qui va fournir le plus de matériel. Avoir des séances géniales, à mon sens, ce n'est pas ça qui compte le plus. Ça va être vraiment celui qui fait l'effort de permettre à tout le monde d'être intégré à l'école et d'avancer, de prendre les élèves là où ils sont et de les amener plus loin. Ça va être celui qui va avoir vraiment cette volonté-là et cet acharnement à les faire réussir.
123. **Chercheuse** : Tu es une bonne enseignante ?
124. **Formatrice 4** : J'espère. En tout cas, je fais de mon mieux. Je fais de mon mieux. Je dois dire que oui, je fais de mon mieux. Je pense que c'est difficile de se juger de soi-même, mais en tout cas, je me donne à fond.
125. **Chercheuse** : C'est quoi le rôle d'un formateur dans son école ? Quand on est PEMF on a du temps de décharge dédié à la formation. Quel devrait être le rôle du formateur dans une école ?
126. **Formatrice 4** : Comme je disais tout à l'heure, le formateur doit exercer une espèce de veille pédagogique, théorique. Je pense qu'il peut être une sorte de référent, mais bien évidemment, si les collègues souhaitent le solliciter. Une sorte de référent sur ces domaines-là. Ça peut être aussi une sorte de levier pour impulser des projets ou une espèce de dynamique, ou faire basculer le fonctionnement d'une école. Celui qui va peut-être... qui va peut-être être à l'origine du changement de façon de voir les choses, qui va être à l'origine des réflexions, qui va venir titiller les autres. Gentiment, bien sûr, mais pourquoi pousser un peu ? Pour ne pas que les équipes s'appuient sur leurs acquis et restent dans un confort relatif. Je pense que c'est ça.
127. **Chercheuse** : Et un formateur, c'est quelqu'un qui a le Cafipemf ?

128. **Formatrice 4** : Je dirais non parce que j'exerçais des missions de formation avant d'avoir mon Cafipemf. Mais je ne sais pas. Pour moi... Je sais pas du tout. Non, parce que si on prend l'exemple dans notre circonscription des coordonnatrices en lecture, elles animent plusieurs formations et elles font ça bien, à mon sens, parce que j'y ai assisté. Ça m'a plu, et pourtant elles n'ont pas le Cafipemf. Donc, je me dis qu'il y a des gens qui sont nés et qui ont déjà ça en eux, je ne sais pas trop, et ils l'ont certainement appris. Mais voilà qui parviennent à faire ça sans avoir la certification qui va avec. La certification c'est plus une légitimité peut-être, je ne sais pas. C'est plus une reconnaissance de la hiérarchie de nos capacités à exercer cette fonction. Mais il n'empêche qu'il y a des gens qui ont les capacités de l'exercer sans pour autant avoir passé, avoir voulu passer cette certification.
129. **Chercheuse** : Est-ce que tu te sens reconnue, comme formatrice ?
130. **Formatrice 4** : Oui, au sein de ma circonscription, oui, puisque le pôle formateur et l'inspecteur me témoignent leur confiance. Je suis intégrée à des actions de formation. Donc oui, j'exerce les mêmes missions que tous les autres PEMF. Donc oui, je me sens reconnue. Après, au regard de l'institution, un peu moins, puisque finalement, ça ne change pas grand-chose. Oui, j'ai une prime, voilà, il y a quand même des compensations. Mais on n'est pas sollicité plus que ça pour prendre les décisions, pour tout ce qui concerne les stagiaires, finalement. Parce que nous, on les accueille une fois qu'ils ont eu le concours et on continue à les former. Mais on n'est pas consulté. Enfin, peut-être que je me trompe, et je viens de débiter là-dedans, mais j'ai l'impression que la reconnaissance n'est pas vraiment là. Après, je ne l'ai pas fait pour la reconnaissance. Ça ne me fait ni chaud ni froid, donc je ne sais pas. Ce n'est pas quelque chose que... Je n'ai pas besoin qu'on m'envoie des fleurs ou quoi que ce soit. Je l'ai fait pour moi, parce que j'avais envie. Je n'ai pas besoin de plus que ça. Ça ne me dérange pas.
131. **Chercheuse** : Et si on te propose un poste de formatrice demain, complètement déchargé ?
132. **Formatrice 4** : Ça dépend de quoi il s'agit exactement. Parce qu'il y a plusieurs types de formateurs...
133. **Chercheuse** : Donc imaginons qu'on te propose un poste de conseiller pédagogique...
134. **Formatrice 4** : Non, je ne voudrais surtout pas être conseillère pédagogique.
135. **Chercheuse** : Pour quelles raisons ?
136. **Formatrice 4** : Pour énormément de raisons. La première, c'est que pour l'instant, j'aime être en classe. Je n'ai pas envie de sortir de ma classe. J'en sors une fois, un jour par semaine. C'est déjà... pour moi... c'est bien, c'est le juste milieu. Le mardi, je suis avec les stagiaires. Le mercredi, parfois il y a des animations pédagogiques. Donc, on va dire que presque la moitié de mon temps, je suis dans la formation et l'autre moitié avec des élèves. Pour l'instant, c'est quelque chose qui me va très très bien. J'adore ce que je fais. Je n'enseigne pas depuis très longtemps, donc je ne me suis pas lassée. Tout se passe bien à l'école, donc j'ai là-dessus tout va bien. Et puis, c'est aussi les missions des CPC. Je vois qu'ils sont débordés et qu'ils sont sollicités de toutes parts, qu'ils travaillent. Je vois les CPC comme des gens qui passent leur vie au travail. Ils sont là, ils sont tout le temps en train de travailler. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. J'adore mon travail, mais je ne me sens pas prête à faire la même chose. Et je trouve que ce n'est pas reconnu du tout. Ce n'est pas valorisé et le CPC gagne moins qu'un enseignant en REP+. Alors je trouve que la charge de travail considérable n'est absolument pas récompensée. Après, les tâches en elles-mêmes doivent être intéressantes, et là-dessus c'est certain. Mais je trouve qu'on leur demande beaucoup trop. Donc pour l'instant, ce n'est pas du tout quelque chose qui me tente. Je ne dis pas que ça ne me tentera jamais parce que j'aime bien me mettre des challenges et que parfois, même s'il y a des inconvénients, on a quand même envie de le faire parce qu'il y a le reste qui prime. Mais pour l'instant, ce n'est pas ma vision des choses et je ne me sens pas capable non plus. Je pense que j'ai besoin de mûrir dans mes fonctions de formatrice, d'apprendre, de m'y faire, déjà. C'est tellement nouveau. Donc, pour l'instant, ce n'est pas du tout du tout quelque chose qui m'est passé par la tête.
137. **Chercheuse** : Alors, tu disais tout à l'heure que ce qui te posait le plus de problèmes, c'était la conception de formation. Il y a une proposition, il y a eu une ouverture de propositions pour mener une formation émise par l'IEN et tu t'es portée volontaire... alors que... j'aimerais juste comprendre ce dilemme...
138. **Formatrice 4** : Alors je me suis portée volontaire. Mais on va dire un peu par hasard puisque je pensais à la base que ça allait fonctionner comme les animations pédagogiques, que la formation allait être conçue et qu'on aurait besoin des formateurs pour animer. Donc, c'est ce que je pensais, que ça allait se passer comme ça au départ. Mais on m'a dit que non. Et quand on m'a proposé, je me suis dit oui, il faut le faire, je pense. Pour réussir à le faire, c'est comme tout, il faut de l'entraînement, il faut pratiquer. Donc bien en sachant que... tout en sachant que c'était très, très, très compliqué pour moi. J'ai quand même voulu me forcer à le faire. Et j'ai été rassurée aussi par l'IEN qui m'a dit que l'équipe, le pôle formateur réajustera, qu'on en discutera, que la formation sera seulement au mois d'avril. Donc j'avais un peu de temps pour me préparer et je savais que j'allais être bien entourée. De toute façon, l'inspecteur n'allait pas proposer une formation non aboutie, donc je savais que ça allait être bien ficelé. Mais ça me fait toujours autant peur. Mais je sais que si je ne le fais pas, je ne le ferai jamais et il faut bien se jeter à l'eau à un moment donné. Mais j'ai quand même prévenu l'inspecteur que je fais ce que je peux, mais que je ne sais pas du tout ce que ça vaut.
139. **Chercheuse** : Et là tu... concevais, tu proposais une trame. Qu'est-ce que ça t'a demandé comme énergie ?

140. **Formatrice 4** : En fait, il a fallu faire des choix. C'est ça qui était compliqué parce qu'on pouvait donner plusieurs directions à la formation. Il m'a fallu comprendre aussi les attentes de l'inspecteur et me documenter. Il m'a fallu imaginer différentes phases qui ne se ressemblent pas trop pour ne pas créer l'ennui et la lassitude chez les participants. Il m'a fallu réfléchir aux possibles difficultés, même si ce n'est pas encore très concret pour moi. Mais j'essaie d'anticiper un peu certaines choses. Ce qui est compliqué aussi, c'est d'estimer le temps. Je ne sais pas du tout faire ça. J'ai prévu quelque chose sur une journée, mais si ça se trouve, ça va prendre deux jours, ou deux heures. Je n'en sais rien du tout. Je ne sais pas ce que ça représente. Voilà, ça m'a demandé ces efforts-là. Et puis aussi, il y a aussi le fait de... au fur et à mesure des lectures, des réflexions, de revenir sur ce qu'on a prévu et que c'est en constante évolution. Voilà, pour l'instant, l'inspecteur m'a demandé un plan rapide. Donc j'ai essayé de proposer quelque chose, mais je continue. En fait, je continue à réfléchir dessus, car pour l'instant, c'est juste une ébauche.
141. **Chercheuse** : Est-ce que soumettre cette proposition au pôle de formateurs ça pourrait t'aider ?
142. **Formatrice 4** : Soumettre quelles propositions ?
143. **Chercheuse** : Ta proposition de canevas pédagogique.
144. **Formatrice 4** : Est-ce que la soumettre aux autres, ça m'aiderait ? Oui, pour pouvoir savoir ce que ça vaut. Si j'ai pris la bonne direction. Si c'est réalisable. Si ça répond aux objectifs, parce que là, j'ai fait de mon mieux. Mais oui, il faut que quelqu'un me donne son avis.
145. **Chercheuse** : Est-ce que ta place dans le pôle a changé, ta manière de te comporter a changé, entre avant et maintenant que tu es certifiée ?
146. **Formatrice 4** : Moi, je n'ai pas l'impression. Je ne sais pas, je sais pas si j'ai juste le titre de PEMF. Ah oui, je vois où tu veux en venir. On m'a proposé de suivre des candidats au Cafipemf. Donc je suis passée de l'autre côté, on va dire. L'année dernière, c'est moi qui étais accompagnée. Et là, j'ai tenté d'accompagner des personnes. Mais sinon, à part ça, au sein de la circonscription, je n'ai pas l'impression. En tout cas, je ne sais pas, je ne pense pas.
147. **Chercheuse** : Est-ce qu'il y a une question à laquelle tu aimerais répondre par rapport à ce métier ?
148. **Formatrice 4** : Je me demande si un jour on arrivera. Non, ce n'est pas ce que je voulais dire. Non, j'allais dire quelque chose, mais finalement, je me suis répondu toute seule dans ma tête. Ce je voulais dire c'est que je me demande parfois si on arrivera en pédagogie à trouver une forme d'accord. Évidemment il n'y a pas une seule façon de faire, mais c'est toujours en perpétuel questionnement. Et voilà, je me demande si c'est ça, être en questionnement tout le temps. Ou est-ce qu'on va parvenir à des réponses, ou est-ce que justement on n'a pas besoin d'avoir des réponses ?
149. **Chercheuse** : C'est intéressant comme questionnement !
150. **Formatrice 4** : Voilà une question plutôt philosophique.
151. **Chercheuse** : Merci, madame !

PARTIE 2

LES DONNÉES ISSUES DU DISPOSITIF TECHNOLOGIQUE

6. EAC de PF1 à sa pratique « Amorcer l'entretien de conseil pédagogique »

6.1 Retranscription *verbatim* de l'entretien

Chercheuse (0'02'') : PF1, je te remercie d'avoir accepté cet entretien. Je te propose que nous regardions ton activité, ton amorce d'entretien de conseil pédagogique que tu as conduit hier auprès d'un PES. Alors je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses puis on parlera sur ça. Surtout, tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'activité par exemple s'il y a un élément qui te semble important, que tu voudrais m'expliquer, tu n'hésites pas. Au besoin, les retours en arrière sont possibles.

Sois rassurée, c'est un travail entre nous deux, qui restera à un niveau professionnel et qui ne sera pas diffusé sans ton accord. Si tu le souhaites, on peut arrêter à tout moment l'entretien, on peut mettre la vidéo à la corbeille et je te donnerai la preuve qu'elle est bien supprimée. Je suis non évaluateur et je ne communiquerai pas cet échange à la hiérarchie ou aux collègues.

Début de l'autoconfrontation

50 secondes PF1 et la chercheuse regardent la vidéo. Sur la vidéo PF1 dit : « Je voulais savoir ce que tu as pensé de ta séance, euh... notamment au niveau des objectifs que tu t'étais fixés ? »

Chercheuse (1'47'') : Qu'est-ce que tu fais, là ?

Pair Formateur 1 (PF1) : Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement. Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs. Je veux qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail. Je veux savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints.

Chercheuse : Et en faisant quoi ?

PF1 : En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés.

Chercheuse : Et sur l'image, concrètement, pour arriver à ce que tu disais, qu'est-ce que tu fais ?

PF1 : Je ne comprends pas la question.

Chercheuse : Alors toi, en termes de gestes, tu t'observes. Qu'est-ce que tu fais concrètement ?

PF1 : Ah, dans ma gestuelle ?

Chercheuse : Pas forcément dans la gestuelle, mais en te basant sur ce que tu vois.

PF1 : Ah, je consulte mes notes.

Chercheuse : Tu consultes tes notes. Pour quelle raison ?

PF1 : Pour, en fait... parce que j'ai peur d'oublier les points importants. En fait, je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien, j'ai envie de dire. Et j'ai peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action. Parfois, on parle, on parle et on perd le fil. Donc, j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle et donc... Je ne me sens pas encore assez à l'aise pour l'instant pour ne pas avoir de notes. Donc je préfère les avoir sous les yeux pour être sûre de ne rien oublier.

Chercheuse : Et comment tu fais en sorte de l'amener à se souvenir ? Puisque c'était l'idée que tu disais.

PF1 : Alors, à la base, je voulais lui demander de me rappeler ses objectifs, mais j'ai oublié de lui dire et je m'en suis rendu compte.

Chercheuse : Tu dis que tu as oublié de lui demander ses objectifs, mais tu aurais souhaité le faire à quel moment ?

PF1 : Au tout départ avant de lui demander si, selon elle, elle les avait atteints.

4 minutes et 2 secondes PF et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF1 dit : « Mais globalement, est-ce que tu as atteint tes objectifs ? »

Chercheuse (4'13'') : Qu'est-ce que tu fais, concrètement ?

PF1 : Je veux, je veux vraiment la ramener au réel, pas lui demander ce qu'elle a pensé. Parce que ce que je faisais au début... c'était de demander... Je n'étais pas assez précise, au début. Enfin, quand je dis au début, c'est lorsque j'ai commencé à travailler avec des PES, avant d'avoir le Cafipemf, et souvent les stagiaires me répondaient en développant leurs ressentis. Ce n'était pas factuel et donc là, je fais référence spécifiquement aux objectifs pour... pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus. Je me souviens qu'un jour j'avais demandé à une stagiaire, parce que j'ai reproduit ce que moi-même j'avais vécu lorsque j'étais stagiaire. Je crois que j'avais demandé quelque chose du style : « Comment ça s'est passé ? » ou « Comment tu te sens ? » Quelque chose comme ça. Et le stagiaire était entré dans une description à rallonge. Du coup, j'essaie de m'attacher au factuel maintenant. Donc de rattacher mes questions vraiment à la séance, aux objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire, que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer.

Chercheuse : Donc, si je comprends bien, tu choisis d'amorcer ton entretien par une question sur les objectifs.

PF1 : Oui, pour moi, c'est comme une espèce d'autoévaluation. Pour savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail.

Chercheuse : C'est important ?

PF1 : Oui pour être capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin. Pour moi, l'analyse de son travail est primordiale.

Chercheuse : Et de démarrer par ça ?

PF1 : Là-dessus, je ne sais pas.

Chercheuse : Là, tu l'as fait.

PF1 : Oui, je l'ai fait. Mais je ne sais pas si c'est important ou pas.

Chercheuse : Pour toi.

PF1 : Disons que je veux, au départ, avoir une vision globale. Et je trouve aussi que ça permet de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème. Et ça m'aide aussi par la suite à rebondir là-dessus. Plutôt que ce soit moi qui dise : « Bon on commence. Il y a ça qui allait, il y a ça qui n'allait pas. » Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses, pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle. Voilà. Donc je pense qu'à travers cette question, ça la fait parler. Ça les fait pas mal parler et ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes que les siens. Pour le moment, j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique. Mais je trouve que ça aide pas mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe.

Chercheuse : Alors qu'est-ce que tu fais ensuite ?

PF1 : Je me souviens que j'ai écrit que son objectif principal était que les élèves se lancent dans l'activité. Alors je fais ça. Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit. Voilà, pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire. Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer. Et puis, j'écoute.

Chercheuse : C'est-à-dire ?

PF1 : J'écoute activement.

Chercheuse : En faisant quoi ?

PF1 : Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi. J'avais vu ça aussi dans un document. C'est un document universitaire qui parle des formateurs, que la gestuelle est importante, que ça rassure la stagiaire, que ça montre qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir. Et j'essaie surtout de ne pas parler... pour ne pas trop... J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin. Être visité, ce n'est pas facile. Elle a peut-être besoin de vider son sac. Donc je lui laisse cet espace de parole là. Et moi j'écoute. Mais j'ai la sensation, j'ai l'impression qu'elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints.

Chercheuse : Toi, tu écoutes. Et qu'est-ce que tu vises en l'écoutant ?

PF1 : À valoriser sa parole, aussi.

Chercheuse : C'est-à-dire ?

PF1 : Pour lui montrer que ça m'intéresse. Puisque c'est le cas, ça m'intéresse. Sinon je ne lui poserais pas la question.

Chercheuse : Et c'est important pour elle ?

PF1 : Je pense, je ne sais pas. Je pense que ça lui montre que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi.

11 minutes et 34 secondes PF et la chercheuse regardent la vidéo. Sur la vidéo PF1 dit : « C'est toi qui lui (l'ATSEM) as demandé de se placer sur cette activité ? »

Chercheuse (12'55) : Et là, qu'est-ce que tu fais ?

PF1 : Je lui demande des précisions. Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.

13 minutes et 12 secondes PF1 et la chercheuse regardent la vidéo. Sur la vidéo PF1 écoute la PES et note en même temps certains de ses propos sur un cahier.

Chercheuse (13'56'') : Qu'est-ce que tu fais là ?

PF1 : Déjà, je tourne la page et j'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien. J'ai vraiment des catégories... J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que j'avais classées par axe de travail. Donc je mets ce qu'elle dit au bon endroit. Ça m'aide moi, déjà...

Chercheuse : Au niveau de l'organisation. Tu organises ton support, en fait.

PF1 : Oui, bon, ça fait brouillon, mais je dirais que ça m'aide à organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail. J'ai des catégories, on va dire.

Chercheuse : Et donc là, tu complétais une catégorie, visiblement.

PF1 : Ah oui, en fait, je me souviens que là, j'écris : « Lecture des objectifs ». Donc en fait, ce que je voulais faire... Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de revenir sur ces objectifs-là. Mais j'ai oublié. Je pense que j'ai été prise par le feu de l'action...

Chercheuse : Et le fait de noter ça t'a remis une petite alerte.

PF1 : Alors oui, j'ai noté, mais au final j'ai oublié de le faire et j'y ai pensé après coup. Mais bon, je n'allais pas revenir dessus et l'embrouiller. Mais je pense que j'y ai pensé à ce moment-là. Je l'ai écrit, mais j'ai oublié de le faire.

Chercheuse : Et par rapport au fait que tu dises que les points à travailler correspondent à la troisième partie. Comment la stagiaire le sait-elle ?

PF1 : Alors je ne lui annonce pas mon plan. Le plan, c'est pour moi. Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont.

Chercheuse : Je ne comprends pas bien, tu peux m'expliquer s'il te plaît ? Le plan que tu as choisi, c'est un plan uniquement pour toi ?

PF1 : Oui, voilà, c'est ça. Je ne l'annonce pas à la stagiaire. Honnêtement, je ne me suis pas posé la question si je dois le faire ou pas.

Chercheuse : Pour quelles raisons choisis-tu de ne pas lui annoncer ton plan, le plan que tu as construit ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ?

PF1 : Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières. Parce que finalement, on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire. Donc on va dire que j'ai un plan, mais que ça m'arrive d'en sortir. Si je sens que la personne en face de moi a besoin d'un mode de fonctionnement différent.

18 minutes et 2 secondes PF1 et la chercheuse regardent la vidéo. Sur la vidéo PF1 écoute la PES en jouant nerveusement avec son stylo.

Chercheuse (18'41'') : Et là, qu'est-ce que tu fais ?

PF1 : J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance.

Chercheuse : C'est-à-dire ?

PF1 : Elle me décrit son activité plutôt que de l'analyser. Elle décrit vraiment l'activité...

Chercheuse : En faisant quoi ?

PF1 : Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées. Mais je me rends compte qu'elle ne dit pas concrètement : « J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif. » Mais ça reste beaucoup dans la description, je trouve.

Chercheuse : C'est ce que tu attendais, le fait qu'elle rattache chaque objectif et qu'elle soit davantage dans l'analyse ?

PF1 : Oui, disons que ça ne me dérange pas tellement qu'elle décrive. Mais il y a peut-être besoin de décrire pour se remémorer. Mais j'aurais aimé qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que... mais je trouve qu'elle est davantage dans la description. Du coup, je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps.

6.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'EAC de PF1

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 dit : « Je voulais savoir ce que tu as pensé de ta séance, euh... notamment au niveau des objectifs que tu t'étais fixés ? »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF1) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (1'47'') : <i>Qu'est-ce que tu fais, là ?</i></p> <p>Pair Formateur 1 (PF1) : <i>Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement. Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs. Je veux qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail. Je veux savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et en faisant quoi ?</i></p> <p>PF1 : <i>En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et sur l'image, concrètement, pour arriver à ce que tu disais, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je ne comprends pas la question.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Alors toi, en termes de gestes, tu t'observes. Qu'est-ce que tu fais concrètement ?</i></p> <p>PF1 : <i>Ah, dans ma gestuelle ?</i></p> <p>Chercheuse : <i>Pas forcément dans la gestuelle, mais en te basant sur ce que tu vois.</i></p> <p>PF1 : <i>Ah, je consulte mes notes.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Tu consultes tes notes. Pour quelle raison ?</i></p> <p>PF1 : <i>Pour, en fait... parce que j'ai peur d'oublier les points importants. En fait, je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien, j'ai envie de dire. Et j'ai peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action. Parfois, on parle, on parle et on perd le fil. Donc, j'ai noté les grands points</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 1</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> <i>« Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs », « En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés. »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail », « savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 1 :</u> <i>[« Je questionne la PES sur le résultat de son enseignement » vaut pour les circonstances où « Je lui demande si, selon elle, elle a atteint ses objectifs », « En lui demandant de se rappeler des objectifs qu'elle avait prévus. Et dans ma tête, j'espère justement qu'elle se remémore ses objectifs et qu'elle voit, selon ce qui s'est passé, si les élèves ont réussi à arriver aux objectifs qu'elle avait fixés » ce qui obtient comme résultats « qu'elle s'autoévalue, qu'elle autoévalue son travail », « savoir si pour elle, les objectifs ont été atteints. »]</i></p> <hr/> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> <i>« Je consulte mes notes »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien », « Parfois, on parle, on parle et on perd le fil », « j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle », « je préfère les avoir sous les yeux »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« (ne pas avoir) peur d'oublier les points importants », « (ne pas avoir) peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action », « être sûre de ne rien oublier. »</i></p>

<p><i>que je voulais aborder avec elle et donc... Je ne me sens pas encore assez à l'aise pour l'instant pour ne pas avoir de notes. Donc je préfère les avoir sous les yeux pour être sûre de ne rien oublier.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et comment tu fais en sorte de l'amener à se souvenir ? Puisque c'était l'idée que tu disais.</i></p> <p>PF1 : <i>Alors, à la base, je voulais lui demander de me rappeler ses objectifs, mais j'ai oublié de lui dire et je m'en suis rendu compte.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Tu dis que tu as oublié de lui demander ses objectifs, mais tu aurais souhaité le faire à quel moment ?</i></p> <p>PF1 : <i>Au tout départ avant de lui demander si, selon elle, elle les avait atteints.</i></p>	<p><u>Formalisation de la règle n° 2 :</u> [« <i>je consulte mes notes</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je me suis créé moi-même, une sorte de guide d'entretien</i> », « <i>Parfois, on parle, on parle et on perd le fil</i> », « <i>j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle</i> », « <i>je préfère les avoir sous les yeux</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier les points importants</i> », « <i>(ne pas avoir) peur d'oublier certaines choses dans le feu de l'action</i> », « <i>être sûre de ne rien oublier.</i> »]</p>
--	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 dit : « Mais globalement, est-ce que tu as atteint tes objectifs ? »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF1) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (4'13'') : <i>Qu'est-ce que tu fais, concrètement ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je veux, je veux vraiment la ramener au réel, pas lui demander ce qu'elle a pensé. Parce que ce que je faisais au début... c'était de demander... Je n'étais pas assez précise, au début. Enfin, quand je dis au début, c'est lorsque j'ai commencé à travailler avec des PES., avant d'avoir le Cafipemf, et souvent les stagiaires me répondaient en développant leurs ressentis. Ce n'était pas factuel et donc là, je fais référence spécifiquement aux objectifs pour... pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus. Je me souviens qu'un jour j'avais demandé à une stagiaire, parce que j'ai reproduit ce que moi-même j'avais vécu lorsque j'étais stagiaire. Je crois que j'avais demandé quelque chose du style : « Comment ça s'est passé ? » ou « Comment tu te sens ? » Quelque chose comme ça. Et le stagiaire était entré dans une description à rallonge. Du coup, j'essaie de m'attacher au factuel maintenant. Donc de rattacher mes questions vraiment à la séance, aux</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 2</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> « <i>je veux vraiment la ramener au réel</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>je fais référence spécifiquement aux objectifs</i> », « <i>j'essaie de m'attacher au factuel. Donc de rattacher mes questions vraiment à la séance, aux objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire.</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus</i> », « <i>que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer</i> », « <i>savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail.</i> », « <i>pour (que la stagiaire soit) capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 3 :</u> [« <i>je veux vraiment la ramener au réel</i> » vaut pour les circonstances où « <i>je fais référence spécifiquement aux objectifs</i> », « <i>j'essaie de m'attacher au factuel. Donc de rattacher mes</i></p>

objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire, que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer.

Chercheuse : *Donc, si je comprends bien, tu choisis d'amorcer ton entretien par une question sur les objectifs.*

PF1 : *Oui, pour moi, c'est comme une espèce d'autoévaluation. Pour savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail.*

Chercheuse : *C'est important ?*

PF1 : *Oui pour être capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin. Pour moi, l'analyse de son travail est primordiale.*

Chercheuse : *Et de démarrer par ça ?*

PF1 : *Là-dessus, je ne sais pas.*

Chercheuse : *Là, tu l'as fait.*

PF1 : *Oui, je l'ai fait. Mais je ne sais pas si c'est important ou pas.*

Chercheuse : *Pour toi.*

PF1 : *Disons que je veux, au départ, avoir une vision globale. Et je trouve aussi que ça permet de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème. Et ça m'aide aussi par la suite à rebondir là-dessus. Plutôt que ce soit moi qui dise : « Bon on commence. Il y a ça qui allait, il y a ça qui n'allait pas. » Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses, pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle. Voilà. Donc je pense qu'à travers cette question, ça la fait parler. Ça les fait pas mal parler et ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes que les siens. Pour le moment, j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique. Mais je trouve que ça aide pas*

questions vraiment à la séance, aux objectifs et pas forcément aux ressentis du stagiaire » ce qui obtient comme résultats « pour que l'entretien soit vraiment basé là-dessus », « que le stagiaire essaie de se baser sur ce qu'il a obtenu des élèves pour pouvoir s'évaluer », « savoir si elle est capable de se rendre compte de la réalisation des objectifs et savoir si elle est capable d'évaluer plus ou moins son travail. », « pour (que la stagiaire soit) capable par la suite de procéder à de la remédiation, si besoin »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« Je veux, au départ, avoir une vision globale »

Étayage de la signification :

« Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses », « j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique », « j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle », « je préfère les avoir sous les yeux »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème », « pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle », « ça la fait parler », « ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes que les siens », « ça aide pas mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe. »

Formalisation de la règle n° 4 :

[« je veux, au départ, avoir une vision globale » vaut pour les circonstances où « Je préfère que ce soit elle qui commence par énoncer des choses », « j'ai encore du mal parfois à me détacher de ce que j'avais prévu de dire et ce qu'elle a besoin d'entendre pour... pour l'aider dans sa pratique », « j'ai noté les grands points que je voulais aborder avec elle », « je préfère les avoir sous les yeux » ce qui obtient comme résultats « de faire parler la stagiaire, surtout sur les points qu'elle souhaite aborder, qui l'ont peut-être interrogée, qui lui ont peut-être posé problème », « pour que je puisse voir aussi ce qui fait ce qui est important pour elle », « ça la fait parler », « ça m'aide ensuite à m'intéresser à certains points plutôt qu'à d'autres même si j'ai moi-même repéré des points principaux, qui ne sont pas forcément les mêmes

mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe.

Chercheuse : *Alors qu'est-ce que tu fais ensuite ?*

PF1 : *Je me souviens que j'ai écrit que son objectif principal était que les élèves se lancent dans l'activité. Alors je fais ça. Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit. Voilà, pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire. Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer. Et puis, j'écoute.*

Chercheuse : *C'est-à-dire ?*

PF1 : *J'écoute activement.*

Chercheuse : *En faisant quoi ?*

PF1 : *Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi. J'avais vu ça aussi dans un document. C'est un document universitaire qui parle des formateurs, que la gestuelle est importante, que ça rassure la stagiaire, que ça montre qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir. Et j'essaie surtout de ne pas parler... pour ne pas trop... J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin. Être visité, ce n'est pas facile. Elle a peut-être besoin de vider son sac. Donc je lui laisse cet espace de parole là. Et moi j'écoute. Mais j'ai la sensation, j'ai l'impression qu'elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints.*

Chercheuse : *Toi, tu écoutes. Et qu'est-ce que tu vises en l'écoutant ?*

PF1 : *À valoriser sa parole, aussi.*

Chercheuse : *C'est-à-dire ?*

PF1 : *Pour lui montrer que ça m'intéresse. Puisque c'est le cas, ça m'intéresse. Sinon je ne lui poserai pas la question.*

que les siens », « ça aide pas mal à rebondir et tenir compte de ce qui la préoccupe. »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit »

Étayage de la signification :

« Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire. »

Formalisation de la règle n° 5 :

[« Je prends des notes sur ce que le stagiaire dit » vaut pour les circonstances où « Je prends des notes sur ce qu'elle est en train de développer » ce qui obtient comme résultats « pour pouvoir cerner ses priorités, ses besoins. Ça m'aide durant l'entretien, mais aussi pour les heures d'accompagnement, à mieux connaître les besoins du stagiaire »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« J'écoute activement »

Étayage de la signification :

« j'écoute », « Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi », « j'essaie surtout de ne pas parler », « J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin », « Elle a peut-être besoin de vider son sac »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« rassure[r] la stagiaire », « montre[r] qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir », « lui laisse[r] cet espace de parole », « elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints », « valoriser sa parole », « lui montrer que ça m'intéresse », « lui montre[r] que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi. »

Formalisation de la règle n° 6 :

[« J'écoute activement » vaut pour les circonstances où « j'écoute », « Je la regarde dans les yeux et j'acquiesce pour lui signifier que je l'entends. Je note aussi », « j'essaie surtout de ne pas parler », « J'essaie de l'interrompre au minimum, en fait. J'interromps

<p>Chercheuse : <i>Et c'est important pour elle ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je pense, je ne sais pas. Je pense que ça lui montre que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi.</i></p>	<p><i>parfois pour avoir des précisions, mais j'essaie vraiment de la laisser s'exprimer. Je pense qu'elle en a besoin</i> », « <i>Elle a peut-être besoin de vider son sac</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>rassure[r] la stagiaire</i> », « <i>montre[r] qu'on l'écoute vraiment, qu'on voit où elle veut en venir</i> », « <i>lui laisse[r] cet espace de parole</i> », « <i>elle ne répond pas tellement à la question de savoir si les objectifs ont été atteints</i> », « <i>valoriser sa parole</i> », « <i>lui montrer que ça m'intéresse</i> », « <i>lui montre[r] que je m'intéresse à son travail et que je prends en compte ce qu'elle dit, que je note aussi, que c'est important pour moi.</i> »]</p>
---	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 dit : « C'est toi qui lui (l'ATSEM) as demandé de se placer sur cette activité ? »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF1) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (12'55) : <i>Et là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je lui demande des précisions. Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 3</u> <u>Objet de la signification</u> attribuée par PF1 : « <i>Je lui demande des précisions</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification</u> : « <i>Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus</u> : « <i>pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 7</u> : « <i>Je lui demande des précisions</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je lui pose des questions sur ce qu'elle vient de dire</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>pour être sûre que j'ai bien compris où elle veut en venir... pour qu'il n'y ait pas de confusion.</i> »]</p>

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 écoute la PES et note en même temps certains de ses propos sur un cahier.	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (13'56'') : <i>Qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>PF1 : <i>Déjà, je tourne la page et j'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien. J'ai vraiment des catégories... J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que j'avais classées par</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 4</u> <u>Objet de la signification</u> attribuée par PF1 : « <i>J'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification</u> : « <i>J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que</i></p>

axe de travail. Donc je mets ce qu'elle dit au bon endroit. Ça m'aide moi, déjà...

Chercheuse : *Au niveau de l'organisation. Tu organises ton support, en fait.*

PF1 : *Oui, bon, ça fait brouillon, mais je dirais que ça m'aide à organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail. J'ai des catégories, on va dire.*

Chercheuse : *Et donc là, tu complétais une catégorie, visiblement.*

PF1 : *Ah oui, en fait, je me souviens que là, j'écris : « Lecture des objectifs ». Donc en fait, ce que je voulais faire... Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de revenir sur ces objectifs-là. Mais j'ai oublié. Je pense que j'ai été prise par le feu de l'action...*

Chercheuse : *Et le fait de noter ça t'a remis une petite alerte.*

PF1 : *Alors oui, j'ai noté, mais au final j'ai oublié de le faire et j'y ai pensé après coup. Mais bon, je n'allais pas revenir dessus et l'embrouiller. Mais je pense que j'y ai pensé à ce moment-là. Je l'ai écrit, mais j'ai oublié de le faire.*

Chercheuse : *Et par rapport au fait que tu dises que les points à travailler correspondent à la troisième partie. Comment la stagiaire le sait-elle ?*

PF1 : *Alors je ne lui annonce pas mon plan. Le plan, c'est pour moi. Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont.*

Chercheuse : *Je ne comprends pas bien, tu peux m'expliquer s'il te plaît ? Le plan que tu as choisi, c'est un plan uniquement pour toi ?*

PF1 : *Oui, voilà, c'est ça. Je ne l'annonce pas à la stagiaire. Honnêtement, je ne me*

j'avais classées par axe de travail », « je mets ce qu'elle dit au bon endroit »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :
« m'aide[r] moi », « organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail. »

Formalisation de la règle n° 8 :

[« j'ajoute les éléments évoqués par la stagiaire sur mon guide d'entretien » vaut pour les circonstances où « J'avais noté des choses que j'avais à lui dire, que j'avais classées par axe de travail », « je mets ce qu'elle dit au bon endroit » ce qui obtient comme résultats « m'aide[r] moi », « organiser mon guide et structurer mes interventions par axe de travail. »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« J'écris : « Lecture des objectifs »

Étayage de la signification :

« Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus », « j'ai été prise par le feu de l'action... »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de revenir sur ces objectifs-là », « j'ai oublié », « j'y ai pensé après coup »

Formalisation de la règle n° 9 :

[« j'écris : « Lecture des objectifs » vaut pour les circonstances où « Je voulais, avant de lui parler des points à travailler, que l'on revienne sur les objectifs qu'elle avait réellement prévus », « j'ai été prise par le feu de l'action... » ce qui obtient comme résultats « pour qu'ensuite, lorsqu'on parle des points à travailler, qu'on puisse faire le lien et voir si ça a été acquis ou pas. Mais finalement, lorsque j'ai fait l'entretien, j'ai oublié de revenir sur ces objectifs-là », « j'ai oublié », « j'y ai pensé après coup. »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« Je ne lui annonce pas mon plan »

Étayage de la signification :

« Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont », « Je ne l'annonce pas

<p>suis pas posé la question si je dois le faire ou pas.</p> <p>Chercheuse : <i>Pour quelles raisons choisis-tu de ne pas lui annoncer ton plan, le plan que tu as construit ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières. Parce que finalement, on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire. Donc on va dire que j'ai un plan, mais que ça m'arrive d'en sortir. Si je sens que la personne en face de moi a besoin d'un mode de fonctionnement différent.</i></p>	<p>à la stagiaire »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Le plan, c'est pour moi », « Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières. », « on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 10 :</u> <i>[« je ne lui annonce pas mon plan » vaut pour les circonstances où « Je lui dis, à un moment donné, que l'on va voir maintenant quels sont les axes de travail que j'ai retenus, mais je ne lui annonce pas d'emblée la globalité du plan en amont », « Je ne l'annonce pas à la stagiaire » ce qui obtient comme résultats « « Le plan, c'est pour moi », « Je cherche à rendre l'entretien fluide, plus naturel. À ne pas mettre de barrières. », « on peut avoir un plan et sortir du plan selon les besoins du stagiaire »]</i></p>
--	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF1 écoute la PES en jouant nerveusement avec son stylo.	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (18'41'') : <i>Et là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF1 : <i>J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance.</i></p> <p>Chercheuse : <i>C'est-à-dire ?</i></p> <p>PF1 : <i>Elle me décrit son activité plutôt que de l'analyser. Elle décrit vraiment l'activité...</i></p> <p>Chercheuse : <i>En faisant quoi ?</i></p> <p>PF1 : <i>Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées. Mais je me rends compte qu'elle ne dit pas concrètement : « J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif. » Mais ça reste beaucoup dans la description, je trouve.</i></p> <p>Chercheuse : <i>C'est ce que tu attendais, le fait qu'elle rattache chaque objectif et qu'elle soit davantage dans l'analyse ?</i></p> <p>PF1 : <i>Oui, disons que ça ne me dérange pas tellement qu'elle décrive. Mais il y a</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 5</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> <i>« J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées. », « je me rends compte qu'elle ne dit pas concrètement : « J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif. » », « je trouve qu'elle est davantage dans la description »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que... », « je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 11 :</u> <i>[« J'écoute la stagiaire faire son analyse de séance » vaut pour les circonstances où « Je la regarde et je l'écoute me parler de l'activité des élèves, des surprises qu'elle a eues, des attitudes qu'elle a adoptées. », « je me rends compte qu'elle</i></p>

peut-être besoin de décrire pour se remémorer. Mais j'aurais aimé qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que... mais je trouve qu'elle est davantage dans la description. Du coup, je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps.

ne dit pas concrètement : « J'avais un tel objectif et les élèves ont fait ça. Donc je peux dire qu'ils ont atteint l'objectif. » », « je trouve qu'elle est davantage dans la description » ce qui obtient comme résultats « qu'elle insiste davantage sur l'aspect objectif, sur l'activité réelle des élèves, sur ce qui a été prévu, qui était attendu par l'enseignant, pour qu'elle puisse dire oui ou non. Oui, ils ont réussi parce que... ou bien non parce que... », « je la laisse encore un peu parler puis je l'interromps. »]

7. EAC de PF2 à sa pratique « Amorcer l'entretien de conseil pédagogique »

7.1 Retranscription *verbatim* de l'entretien

Chercheuse : Tout d'abord, je te remercie PF2 d'avoir accepté cet entretien. Je te propose que nous regardions ton activité, ton amorce d'entretien de conseil pédagogique que tu as conduit hier auprès d'un PES. Alors je vais te poser quelques questions sur ce que tu fais et ce que tu en penses puis on parlera sur ça. Surtout, tu peux arrêter la vidéo quand tu le souhaites, si tu veux me dire quelque chose qui te semble important, qui est significatif pour toi à un moment de l'activité par exemple s'il y a un élément qui te semble important, que tu voudrais m'expliquer, tu n'hésites pas. Au besoin, les retours en arrière sont possibles.

Sois rassurée, c'est un travail entre nous deux, qui restera à un niveau professionnel et qui ne sera pas diffusé sans ton accord. Si tu le souhaites, on peut arrêter à tout moment l'entretien, on peut mettre la vidéo à la corbeille et je te donnerai la preuve qu'elle est bien supprimée. Je suis non évaluateur et je ne communiquerai pas cet échange à la hiérarchie ou aux collègues.

Pair Formateur 2 (PF2) : D'accord.

Chercheuse : C'est parti.

Début de l'autoconfrontation

45 secondes. PF2 et la chercheuse regardent la vidéo. Sur la vidéo, PF2 dit : « Tu sais comment l'entretien va fonctionner. Dans un premier temps, tu vas d'abord me parler de ta séance, revenir sur les moments clés ou me dire ce que tu as envie de dire sur ta séance. Ensuite, on va le faire de façon un peu plus dialoguée. On va insister sur certains points plus particuliers. Puis, dans un troisième temps, on va essayer de reconstruire ta séance, voir comment on aurait pu faire autrement. On terminera par un bilan. Tu feras une petite synthèse de ce qu'on aura dit, de ce que tu auras retenu. Est-ce que ça te convient ? » Le PES répond : « Ça me va comme ça. »

Chercheuse (1'32'') : Alors là, qu'est-ce que tu fais ?

PF2 : Je lui explique comment va se dérouler l'entretien. Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer. J'essaie d'être précise. Et puis, je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait. Pour qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses. Et pour éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance. Au final, j'instaure le cadre de l'entretien.

Chercheuse : C'est important ?

PF2 : Oui, oui.

Chercheuse : Même si ce n'est pas le premier entretien ?

PF2 : Je répète souvent ça... On va dire que là, je ne l'ai pas vu 50 fois. Mais oui, je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien. Pour moi aussi, c'est important, quelque part quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi. Du coup, comme ça je fixe le contrat entre lui et moi donc je dois m'y tenir.

Chercheuse : C'est-à-dire ?

PF2 : Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus. En fait, je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire. Parce que c'est vrai que parfois, il y a des stagiaires avec qui ça ne se passe pas forcément bien. Ils sont déroutés et ils prennent chaque question que je vais leur poser, un peu comme une attaque personnelle et du coup, l'entretien est compliqué. Donc, c'est important d'avoir le consentement des PES au début de l'entretien pour instaurer un climat de confiance.

Chercheuse : Comment t'assures-tu de son consentement, en fait ?

PF2 : Eh bien, je lui demande si ça lui convient. Il me répond et puis voilà. Maintenant, ça reste. C'est informel, c'est...

Chercheuse : Je ne comprends pas bien. Peux-tu m'expliquer s'il te plaît ?

PF2 : J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder, etc. Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.

3 minutes et 15 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : « Je te laisse commencer comme tu le souhaites. Ou ton sentiment après cette séance, ou tu reviens sur des moments bien précis. »

Chercheuse (3'34'') : Alors là qu'est-ce que tu fais ?

PF2 : Alors je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite, c'est-à-dire que parfois, je leur demande : « Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés. » Ou alors, je laisse le libre choix : « Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles. » Et puis, ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas, il y en a qui n'ont parlé que des réussites, que des difficultés personnelles. Et voilà. J'écoute et je prends des notes pour rebondir après.

Chercheuse : Je ne comprends pas bien : qu'est-ce qui te fait choisir une option plutôt qu'une autre ?

PF2 : Alors, je crois que ça dépend vraiment de comment la séance s'est déroulée. Effectivement, si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant, ça arrive qu'en sortant d'une séance, le stagiaire me parle le temps de descendre vers la salle d'entretien. Il me dit : "Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus." Je dis : « Bon, allez ! Tu veux me parler... Comment ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y ! »

Chercheuse : Donc, finalement, entre le chemin qui vous mène de la classe à la salle où vous allez faire l'entretien, tu lui parles ?

PF2 : Oui, oui, de la classe à la salle d'entretien, je lui parle. Je lui ai dit par exemple : « Alors, ça va, pas trop stressé ? » On essaie de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles.

Chercheuse : Tu le sens stressé, tu les sens stressés, en général ?

PF2 : Eh bien, ça dépend. Pas lui, non. Ça ne fait pas partie de mes stagiaires les plus stressés. Mais oui, j'en ai eu, j'en ai. J'en ai qui fondent en larmes lors d'un entretien. Pourtant, je ne suis pas..., mais ça se comprend.

Chercheuse : Et donc, le côté formel du départ, si je comprends bien...

Chercheuse : Ça me permet aussi de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir.

5 minutes et 45 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo le PES dit : « On avait fait une première séance où je leur avais donné une frise sur laquelle il fallait repérer le début et la fin du Moyen Âge. Il y avait une élève qui était absente en début de semaine, qui lorsque j'ai demandé la fin, elle a donné une autre date, 1453 au lieu de 1492. Ce n'est pas faux puisqu'elle correspond à la fin de la guerre de Cent Ans et certains historiens sont d'accord avec ça, mais nous on s'était mis d'accord avec les élèves sur la date de découverte des Amériques. Ça peut créer une confusion. »

Chercheuse (6'17'') : Alors, qu'est-ce que tu fais ?

Chercheuse : J'écoute attentivement ce que le PES me dit. Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance, justement par rapport aux questions que la gamine a posées. Et puis j'acquiesce à ce qu'il dit parce qu'effectivement, il dit des choses que j'ai remarquées et que j'avais l'intention de soulever. Donc je hoche la tête, je lui montre qu'il va dans la bonne direction.

Chercheuse : *Qu'est-ce que tu vises en faisant ça ?*

PF2 : De lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave.

Chercheuse : C'est intéressant. C'est important pour toi de le mettre en confiance ?

PF2 : Après, je pense que ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait. Mais oui, bien sûr. J'ai horreur des séances comme ça, où on finit avec le stagiaire en larmes. Donc, c'est essentiel de le rassurer.

8 minutes et 10 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : « C'était ta première séance sur le Moyen Âge ? ». Le PES répond : « Oui, avant on a travaillé juste le repérage sur une frise. »

Chercheuse (8'28'') : Alors, qu'est-ce que tu fais là ?

PF2 : Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence. Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression, parce que j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge. Mais bon, je m'assure bien qu'on est au clair avec ça.

Chercheuse : J'entends. Sur la vidéo, tu fais une petite grimace.

PF2 : À ce moment-là, je me dis que son intervention est plutôt longue. J'avoue que je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler... Mais en même temps, ça a été intéressant parce que ça a permis de faire ressortir des choses. Donc je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note.

9 minutes et 48 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : « Je leur ai présenté le roi. La couronne, les épées... J'aurais dû préciser que c'était une représentation du roi qu'il n'y avait pas d'appareils photo à l'époque. De mon point de vue, j'aurais dû bien distinguer la représentation, la carte et le texte qu'on a lu. »

Chercheuse (10'10'') : Alors, qu'est-ce que tu fais à ce moment précis ?

PF2 : Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque. Il se dit : c'est une représentation du roi. En fait, je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après. Donc, je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après.

Chercheuse : Je te vois beaucoup écrire, mais que fais-tu exactement ?

PF2 : Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation. Je suis très, très désorganisée. Je me retrouve dans mon désordre. En fait, pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et à mesure que le PES analyse sa séance. Mais c'est vrai que j'ai tendance à écrire beaucoup. C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien, mais aussi à rédiger le bulletin de visite après.

Chercheuse : Alors c'est important pour toi, les consignes ?

PF2 : Je note les consignes au mot près pendant la séance, ça me permet... parce que c'est souvent là où les PES ont des difficultés. Ou alors, s'il y a des problèmes de compréhension, souvent, ça vient de la consigne. Donc, j'ai besoin d'écrire exactement ce que le PES dit quand il passe la consigne. Je préfère noter et après surtout, je vois en fonction de la réussite ou pas des élèves, s'il y a un lien avec la consigne et au besoin, j'y fais référence pendant l'entretien.

Chercheuse : Mais pour quelles raisons les notes-tu au mot près ?

PF2 : Disons que durant l'entretien, ça oblige le PES à se remémorer, à se replonger dans la classe, dans la séance avec les élèves. En plus, ça évite les contestations inutiles des PES. J'ai déjà eu des stagiaires qui contestaient. Donc je note.

11 minutes et 55 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : « On a lu les textes. Et après la lecture, je leur ai montré deux cartes qu'on n'a pas très très bien vues. Moi ce que je voulais au départ c'est qu'ils repèrent le petit territoire et qu'ils constatent qu'il s'était agrandi. »

Chercheuse (12'44'') : Et là, qu'est-ce que tu fais, au final ?

PF2 : Je note, je note des choses. Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle. Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère, etc. Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien. Là, il disait que les élèves n'étaient pas en capacité de lire la carte, etc. Donc, je note « Pourquoi ? » pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible.

Chercheuse : Un genre de pense-bête ?

PF2 : Voilà, exactement.

14 minutes et 20 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo, le PES dit : « Au moment du travail sur la carte, je n'ai pas assez insisté sur toutes les informations importantes qu'elle contenait. À la fin quand on a repris toutes les informations, c'est vrai que... je ne suis pas assez revenu sur ce point non plus. »

PF2 répond : « Tu es revenu à la fin quand même. On reviendra sur ce point si tu veux bien. »

Chercheuse (14'50'') : Qu'est-ce que tu fais, là ?

PF2 : Je nuance les propos du PES. Je lui montre que... enfin, je lui ai dit qu'il était quand même revenu dessus, parce qu'il dit : « Non, je n'ai pas bien fait. ». Je veux quand même le rassurer en disant : « Tu es quand même revenu dessus à la fin, tu n'as pas fait autant que tu le voulais, mais tu l'as fait quand même. » Je veux le rassurer, lui dire que ce n'était pas... Tout n'était pas... n'était pas mal. C'était... « C'était intéressant ce que tu as fait. ». Pour le conforter dans sa réussite de séance. Parce que là, je pense qu'il a des doutes à ce moment-là.

Chercheuse : Et là, qu'est-ce que tu fais ?

PF2 : Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi.

Chercheuse : Tu as l'air pressé.

PF2 : Oui, parce que là, il détaille beaucoup ses séances. Donc, même si c'est intéressant, le temps nous est compté. J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse. Donc voilà, je lui explique qu'on reviendra dessus, mais ensuite.

Chercheuse : Et ça fonctionne ?

PF2 : Non, pas du tout. Il ne comprend pas. Il continue de parler... Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ? Bon, alors je le laisse continuer un petit peu. Un moment donné, je n'ai plus le temps.

16 minutes et 54 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo le PES dit : « Lors de la phase de recherche, on a lu les questions ensemble. J'ai fait le parallèle entre le texte et les cartes. Par contre, les termes étaient peut-être un peu trop vagues. Donc, j'ai dû revenir dessus en leur demandant de prendre un fluo notamment pour les deux dernières questions. PF2 réagit en disant : « Donc, tu as réagi sur le moment. »

Chercheuse (17'15'') : Alors, qu'est-ce que tu fais ?

Chercheuse : Je valorise le PES. Je réagis à ce que le PES me dit. Il me disait qu'il avait utilisé des termes trop vagues, qu'il avait réagi après coup en demandant aux enfants de surligner au fluo certains mots clés. Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien, mais je me demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là pour l'encourager.

Chercheuse : Dès cet instant ? À ce moment-là, tu étais en train de t'organiser ?

PF2 : Oui, car je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation. Mais là, je me le remets en lumière pour ça. Il en est conscient. En fait, je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose parce que moi, j'ai noté des choses que je vais lui dire. Mais c'est intéressant de recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à repérer dans sa séance. Et du coup, je le note pour lui-même. Pas tellement pour moi. Mais pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance ?

Chercheuse : Et pour quelle raison ça a l'air si important pour toi ?

PF2 : Eh bien, parce que le but, c'est quand même qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action. Comme il le dit : « J'ai réagi, j'ai fait ci, j'ai fait ça, j'ai fait. » Bon, la réaction n'a pas forcément été très heureuse. Mais on va dire que pour moi, c'est important de le lui dire après aussi : « Tu vois, tu as vu des choses qui ne se sont pas bien passées, tu as réagi et tu t'en es rendu compte. Et c'est ce qu'on nous demande. Finalement, dans notre métier, on doit être capable d'analyser ses séances tout seul. "Ben, là, cette séance-là. Bah, non, vraiment, je n'ai pas réussi parce que... » Pour pouvoir s'adapter, remédier.

PF2 : Quand on... Quand on remplit les bulletins, on nous demande de voir aussi si nos stagiaires ont une capacité d'analyse. Et, c'est vrai que, finalement, de noter tout ça, ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi. Parce qu'en général, on s'en souvient. Mais il peut m'arriver d'attendre un petit peu avant de rédiger le bulletin ou de voir plusieurs stagiaires dans la même journée. Et du coup, ça me sert à ça. Je note un peu trop de choses, mais c'est mon fonctionnement.

Chercheuse : On n'est pas dans le trop ou le pas assez. On est dans ton activité réelle. Donc, il n'y a pas de jugement de valeur par rapport à ça. Tu le sens en progrès ?

PF2 : Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes. C'est pour ça que je le valorise aussi, pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager. Maintenant, la mise en œuvre, il y a toujours des petites choses qui ne vont pas, comme chez beaucoup de débutants. C'est vrai que j'aimerais que ça... j'aurais aimé qu'il y ait moins d'erreurs. Mais il y en a encore beaucoup. En progrès, oui. Mais il y a encore des choses à travailler.

20 minutes et 44 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

PES : *Quand je suis passé dans les rangs, il y en a qui avait plus ou moins compris. Mais il a fallu de l'étayage. Après, la question 3, comment évolue le royaume des Francs ? Elle est à retravailler, peut-être à faire ensemble, mais pas les laisser comme ça...*

PF2 : *D'accord.*

PES : *Parce que c'était un peu vague, évoluer...*

PF2 : *D'accord. La question 3, pour toi, c'était un peu difficile.*

Chercheuse (21'11) : Qu'est-ce que tu fais ?

PF2 : J'interromps le PES. Je résume ces progrès.

Chercheuse : En faisant quoi ?

PF2 : Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : « OK, pour toi, la question 3 était difficile. »

Chercheuse : Pour toi, c'est difficile. Mais à qui tu t'adresses, là ?

PF2 : À lui, et finalement, ce sont les élèves pour qui c'était difficile, mais c'est lui qui trouve que ce qu'il a fait pour la question 3, ça n'était pas bon. Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui.

Chercheuse : Et je ne comprends pas bien à quoi te sert d'intervenir à ce moment-là ?

PF2 : Je ne sais pas, mais certainement pour qu'il comprenne, qu'il voit que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnaire.

Chercheuse : Et quel impact ça a sur toi ? Parce que là tu parles de lui.

PF2 : Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi. Je me dis : « Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour. »

22 minutes et 48 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : OK. D'accord. Et ton dernier exercice ? »

Chercheuse (23'11'') : Qu'est-ce que tu fais, là ?

PF2 : J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse. Je lui dis : « Ton dernier exercice », pour qu'il aille plus vite. Voilà, c'est bon. On arrive à la fin, et.... Mais, non, il continue à développer !

Chercheuse : Et en faisant quoi ?

PF2 : En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing.

Chercheuse : Et au niveau de la gestuelle ?

PF2 : J'ai posé mon stylo, déjà.

23 minutes et 49 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo PF2 dit : « Et dans l'ensemble est-ce que tu es satisfait ? ». Le PES répond : « Dans la réalisation de la tâche non, parce que le travail sur la carte n'a pas été bien réalisé, mais quand on l'a fait tous ensemble après, là ça a été compris... »

PF2 (24'36'') : Donc là, je lui demande si globalement, il est satisfait. Je me dis intérieurement : « C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose ! ».

Chercheuse : *Est-ce qu'il fait ce que tu attends de lui ?*

PF2 : Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure.

Chercheuse : Mais, qu'est-ce que tu fais qui lui permet d'avoir des indices par rapport à ce que tu vises ?

PF2 : Je pense que le fait que je... que je recommence à prendre des notes du coup il croit que je suis intéressée donc il continue à parler, en fait. Je ne suis pas assez, en fait... je trouve, là après coup, que j'aurais dû lui annoncer : « On passe à autre chose maintenant. »

Chercheuse : Mais, pourquoi... pour quelles raisons ne l'as-tu pas fait ? C'est aussi intéressant de se demander ça.

PF2 : Pourquoi je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter ? Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire. Donc j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a à dire jusqu'au bout, même si je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire. Et puis... Chercheuse : C'est important pour toi qu'il dise tout ce qu'il a à dire ?

PF2 : Oui, oui, parce que je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice. Après, en général, je n'ai pas forcément de limites de temps. Avant, à mes débuts, c'était un entretien bien cadré. Aujourd'hui, je vais faire très court, quand je le fais pendant les 20 à 30 minutes, juste après la séance. Si je le fais en fin de journée, j'ai le temps, donc je les laisse vraiment parler. Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien.

Chercheuse : Et tu sens que ton objectif, là, de les libérer... est atteint ?

PF2 : Oui. Et surtout que je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré ! Oui, je trouve que c'est... Plutôt que de faire 20, 30 minutes, stop ! et puis on y va. Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien.

28 minutes et 12 secondes PF2 et la chercheuse regardent la vidéo.

Sur la vidéo, le PES dit : « Au moment du travail sur la carte, je n'ai pas assez insisté sur toutes les informations importantes qu'elle contenait. À la fin quand on a repris toutes les informations, c'est vrai que... je ne suis pas assez revenu sur ce point non plus.

PF2 répond : « Tu es revenu à la fin quand même. On reviendra sur ce point si tu veux bien. »

Chercheuse (28'48'') : Là, qu'est-ce que tu fais ?

PF2 : Je lui demande... Là, en fait, je reprends la main. Là, en fait, je veux qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance. Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs pour, à la limite, le rassurer aussi dans sa conception et son animation de séance. Parce que là, il a terminé sur... voilà, il y a eu des difficultés : « Ça... et j'ai eu ça comme difficulté... » Alors au début, il y va, tout feu, tout flamme et ça se passe bien. Puis, en fait, au fur à mesure qu'il décrypte sa séance, il se rend compte de ses difficultés. Donc je veux qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux. Même s'il termine par : « Oui, mais mes difficultés... », tout n'était pas négatif.

7.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'EAC de PF2

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
<p>Au début de l'entretien, PF2 annonce au PES : « Tu sais comment l'entretien va fonctionner. Dans un premier temps, tu vas d'abord me parler de ta séance, revenir sur les moments clés ou me dire ce que tu as envie de dire sur ta séance. Ensuite, on va le faire de façon un peu plus dialoguée. On va insister sur certains points plus particuliers. Puis, dans un troisième temps, on va essayer de reconstruire ta séance, voir comment on aurait pu faire autrement. On terminera par un bilan. Tu feras une petite synthèse de ce qu'on aura dit, de ce que tu auras retenu. Est-ce que ça te convient ? ».</p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (1'32'') : <i>Alors là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>Pair Formateur 2 (PF2) : <i>Je lui explique comment va se dérouler l'entretien. Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer. J'essaie d'être précise. Et puis, je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait. Pour qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses. Et pour éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance. Au final, j'instaure le cadre de l'entretien.</i></p> <p>Chercheuse : <i>C'est important ?</i></p> <p>PF2 : <i>Oui, oui.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Même si ce n'est pas le premier entretien ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je répète souvent ça... On va dire que là, je ne l'ai pas vu 50 fois. Mais oui, je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien. Pour moi aussi c'est important, quelque part quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi. Du coup, comme ça je fixe le contrat entre lui et moi donc je dois m'y tenir.</i></p> <p>Chercheuse : <i>C'est-à-dire ?</i></p> <p>PF2 : <i>Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus. En fait, je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire. Parce que c'est vrai que parfois, il y a des stagiaires avec qui ça ne se passe pas forcément bien. Ils sont déroutés et ils</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 1</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« J'instaure le cadre de l'entretien »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui explique comment va se dérouler l'entretien », « Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer », « J'essaie d'être précise », « je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait », « je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien », « quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses », « pour éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance », « je fixe le contrat entre lui et moi donc, je dois m'y tenir », « Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 1 :</u> <i>[« j'instaure le cadre de l'entretien »</i> vaut pour les circonstances où <i>« Je lui explique comment va se dérouler l'entretien », « Je lui indique quelles vont être les différentes parties, combien de temps ça va durer », « J'essaie d'être précise », « je m'assure surtout qu'il soit bien au clair avec ça, qu'il soit bien d'accord avec ce qui va être... ce qui va être fait », « je lui précise à chaque fois comment va se dérouler l'entretien », « quand je lui parle, quand je lui annonce le plan, je me parle à moi-même aussi »</i> ce qui obtient comme résultats <i>« qu'il puisse se projeter, qu'il ne soit pas surpris par les questions ou par la manière dont je vais amener les choses », « éviter qu'il ne se braque par la suite ou qu'il adopte une posture de résistance », « je fixe</i></p>

<p>prennent chaque question que je vais leur poser, un peu comme une attaque personnelle et du coup, l'entretien est compliqué. Donc, c'est important d'avoir le consentement des PES au début de l'entretien pour instaurer un climat de confiance.</p> <p>Chercheuse : Comment t'assures-tu de son consentement, en fait ?</p> <p>PF2 : Eh bien, je lui demande si ça lui convient. Il me répond et puis voilà. Maintenant, ça reste. C'est informel, c'est...</p> <p>Chercheuse : Je ne comprends pas bien. Peux-tu m'expliquer s'il te plaît ?</p> <p>PF2 : J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder, etc. Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi.</p>	<p><i>le contrat entre lui et moi donc, je dois m'y tenir », « Qu'on soit tous les deux bien au clair, qu'il n'y ait pas de malentendus. »]</i></p> <p>Objet de la signification attribuée par PF2 : <i>« Je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire »</i></p> <p>Étayage de la signification : <i>« je lui demande si ça lui convient. Il me répond », « J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. »</i></p> <p>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus : <i>« pour instaurer un climat de confiance », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. »</i></p> <p>Formalisation de la règle n° 2 : <i>[« je cherche vraiment à obtenir son consentement pour ce qu'on va faire » vaut pour les circonstances où « je lui demande si ça lui convient. Il me répond », « J'observe sa gestuelle, sa façon de me regarder », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. » ce qui obtient comme résultats « pour instaurer un climat de confiance », « Il y a une sorte de conversation non verbale qui se fait finalement entre lui et moi. »]</i></p>
---	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « Je te laisse commencer comme tu le souhaites. Ou ton sentiment après cette séance, ou tu reviens sur des moments bien précis. »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (3'34'') : Alors là qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>PF2 : Alors je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite, c'est-à-dire que parfois, je leur demande : « Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés. », ou alors, je laisse le libre choix : « Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles. » Et puis, ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas, il y en a qui n'ont parlé que des réussites, que des difficultés personnelles. Et voilà. J'écoute et je prends des notes pour rebondir après.</p>	<p>Unité d'interaction n° 2 Objet de la signification attribuée par PF2 : <i>« Je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite. »</i></p> <p>Étayage de la signification : <i>« Parfois, je leur demande : « Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés. », ou alors, je laisse le libre choix : « Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles », « si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant [...]. Il me dit : "Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus." Je dis : « Bon, allez ! Tu veux me parler... Comment</i></p>

Chercheuse : *Je ne comprends pas bien : qu'est-ce qui te fait choisir une option plutôt qu'une autre ?*

PF2 : *Alors, je crois que ça dépend vraiment de comment la séance s'est déroulée. Effectivement, si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant, ça arrive qu'en sortant d'une séance, le stagiaire me parle le temps de descendre vers la salle d'entretien. Il me dit : "Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus." Je dis : « Bon, allez ! Tu veux me parler... Comment ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y ! »*

Chercheuse : *Donc, finalement, entre le chemin qui vous mène de la classe à la salle où vous allez faire l'entretien, tu lui parles ?*

PF2 : *Oui, oui, de la classe à la salle d'entretien, je lui parle. Je lui ai dit par exemple : « Alors, ça va, pas trop stressé ? » On essaie de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles.*

Chercheuse : *Tu le sens stressé, tu les sens stressés, en général ?*

PF2 : *Eh bien, ça dépend. Pas lui, non. Ça ne fait pas partie de mes stagiaires les plus stressés. Mais oui, j'en ai eu, j'en ai. J'en ai qui fondent en larmes lors d'un entretien. Pourtant, je ne suis pas..., mais ça se comprend.*

Chercheuse : *Et donc, le côté formel du départ, si je comprends bien...*

Chercheuse : *Ça me permet aussi de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir.*

ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y ! »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas », « J'écoute et je prends des notes pour rebondir après »

Formalisation de la règle n° 3 :

[« je lui demande de commencer par me parler de sa séance. Mais comme il le souhaite » vaut pour les circonstances où « parfois, je leur demande : « Parlez-moi de vos réussites ou de vos difficultés. », ou alors, je laisse le libre choix : « Tu me dis ce que tu veux sur ta séance, tu m'en parles », « si j'ai remarqué qu'il était complètement en galère, je ne vais pas forcément lui demander quelles étaient ses difficultés ou ses réussites. Si, en sortant [...]. Il me dit : "Ah ! Ceci n'a pas marché. Cela, non plus." Je dis : « Bon, allez ! Tu veux me parler... Comment ça s'est passé ? Quelles étaient tes difficultés ? Allez, vas-y ! » ce qui obtient comme résultats « ça me permet de relever ce qu'il a identifié justement, comme difficulté ou pas », « J'écoute et je prends des notes pour rebondir après »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« de la classe à la salle d'entretien, je lui parle »

Étayage de la signification :

« Je lui ai dit par exemple : « Alors, ça va, pas trop stressé ? »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles », « de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir. »

Formalisation de la règle n° 4 :

[« de la classe à la salle d'entretien, je lui parle » vaut pour les circonstances où « Je lui ai dit par exemple : « Alors, ça va, pas trop stressé ? » ce qui obtient comme résultats « de faire descendre un peu tout le stress, toute cette tension, pour faire l'entretien dans les meilleures conditions possibles », « de poser les choses, de se poser, d'apaiser les tensions qu'il pourrait y avoir. »]

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
<p>Sur la vidéo le PES dit : « On avait fait une première séance où je leur avais donné une frise sur laquelle il fallait repérer le début et la fin du Moyen Âge. Il y avait une élève qui était absente en début de semaine, qui lorsque j'ai demandé la fin, elle a donné une autre date, 1453 au lieu de 1492. Ce n'est pas faux puisqu'elle correspond à la fin de la guerre de Cent Ans et certains historiens sont d'accord avec ça, mais nous on s'était mis d'accord avec les élèves sur la date de découverte des Amériques. Ça peut créer une confusion. »</p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (6'17'') : <i>Alors, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>J'écoute attentivement ce que le PES me dit. Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance, justement par rapport aux questions que la gamine a posées. Et puis j'acquiesce à ce qu'il dit parce qu'effectivement, il dit des choses que j'ai remarquées et que j'avais l'intention de soulever. Donc je hoche la tête, je lui montre qu'il va dans la bonne direction.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Qu'est-ce que tu vises en faisant ça ?</i></p> <p>PF2 : <i>À lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave.</i></p> <p>Chercheuse : <i>C'est intéressant. C'est important pour toi de le mettre en confiance ?</i></p> <p>PF2 : <i>Après, je pense que ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait. Mais oui, bien sûr. J'ai horreur des séances comme ça, où on finit avec le stagiaire en larmes. Donc, c'est essentiel de le rassurer.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 3</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« J'écoute attentivement ce que le PES me dit »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance », « j'acquiesce », « je hoche la tête », « ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait ».</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« lui montre[r] qu'il va dans la bonne direction », « lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave », « le rassurer. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 5 :</u> <i>[« J'écoute attentivement ce que le PES me dit » vaut pour les circonstances où « Je note ce qu'il me dit, par rapport à ce que j'avais déjà relevé pendant la séance », « j'acquiesce », « je hoche la tête », « ce sont des choses que l'on fait de façon instinctive. On ne se pose pas la question quand on le fait » ce qui obtient comme résultats « lui montre[r] qu'il va dans la bonne direction », « lui donner confiance, lui montrer que je suis, que je suis d'accord, qu'on est sur la même longueur d'onde, que c'est bien de choses que j'avais vues, que voilà, ce n'est pas forcément grave », « le rassurer. »]</i></p>

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « C'était ta première séance sur le Moyen Âge ? ». Le PES répond : « Oui, avant on a travaillé juste le repérage sur une frise. »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (8'28'') : <i>Alors, qu'est-ce que tu fais là ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence. Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression, parce que j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge. Mais bon, je m'assure bien qu'on est au clair avec ça.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Sur la vidéo, tu fais une petite grimace.</i></p> <p>PF2 : <i>Oui.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Que penses-tu de cette grimace ?</i></p> <p>PF2 : <i>À ce moment-là, je me dis que son intervention est plutôt longue. J'avoue que je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler... Mais en même temps, ça a été intéressant parce que ça a permis de faire ressortir des choses. Donc je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 4</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge ».</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression », « je m'assure bien qu'on est au clair avec ça. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 6 :</u> [« <i>Je lui demande de situer sa séance à l'échelle de sa séquence</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'avais regardé dans les cahiers. J'avais cru comprendre que c'était la première séance sur le Moyen Âge</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Je m'assure d'avoir bien compris où il en était dans sa séquence, histoire qu'après, quand je vais poser mes questions, je sache où je vais, qu'il n'y ait pas eu de mauvaise compréhension de ma part de là où il en est dans sa progression</i> », « <i>je m'assure bien qu'on est au clair avec ça</i> »]</p> <hr/> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je me dis que son intervention est plutôt longue »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« ça a permis de faire ressortir des choses », « je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 7 :</u> [« <i>je n'ai pas osé l'arrêter, je le laisse parler</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis que son intervention est plutôt longue</i> » ce qui obtient</p>

	comme résultats « <i>ça a permis de faire ressortir des choses</i> », « <i>je préfère le laisser faire. Et je me dis que je reviendrai dessus par la suite, je le note.</i> »]
--	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « Je leur ai présenté le roi. La couronne, les épées... J'aurais dû préciser que c'était une représentation du roi qu'il n'y avait pas d'appareils photo à l'époque. De mon point de vue, j'aurais dû bien distinguer la représentation, la carte et le texte qu'on a lu. »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (10'10'') : <i>Alors, qu'est-ce que tu fais à ce moment précis ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque. Il se dit : c'est une représentation du roi. En fait, je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après. Donc, je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Je te vois beaucoup écrire, mais que fais-tu exactement ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation. Je suis très, très désorganisée. Je me retrouve dans mon désordre. En fait, pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et à mesure que le PES analyse sa séance. Mais c'est vrai que j'ai tendance à écrire beaucoup. C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien, mais aussi à rédiger le bulletin de visite après.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 5</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 8 :</u> [« <i>Je note ce que le stagiaire est en train de dire, le point qu'il évoque</i> » vaut pour les circonstances où <i>« je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après »</i> ce qui obtient comme résultats <i>« je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après. »</i>]</p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et à mesure que le PES analyse sa séance », « j'ai tendance à écrire</i></p>

	<p><i>beaucoup</i> ».</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien, mais aussi à rédiger le bulletin de visite après. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 9 :</u> [« <i>Je complète et restructure sans cesse mes notes d'observation</i> » vaut pour les circonstances où « <i>pendant la séance, je note ce qui se dit. Au début, je commence à faire quelque chose de très organisé avec deux colonnes prof/élèves. Puis en fait, je note les consignes, je note ce que le PES dit, je reviens dessus après, en surlignant au fluo ce qui me semble important. Et puis, je fais un petit bilan à la fin, les points d'appui, des choses à travailler. Et je rajoute des choses au fur et à mesure que le PES analyse sa séance</i> », « <i>j'ai tendance à écrire beaucoup</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>C'est comme ça que je me retrouve après. Ça m'aide à mener l'entretien, mais aussi à rédiger le bulletin de visite après.</i> »]</p>
--	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
<p>Sur la vidéo PF2 dit : « On a lu les textes. Et après la lecture, je leur ai montré deux cartes qu'on n'a pas très très bien vues. Moi ce que je voulais au départ c'est qu'ils repèrent le petit territoire et qu'ils constatent qu'il s'était agrandi. »</p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (12'44") : <i>Et là, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je note, je note des choses. Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle. Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère, etc. Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien. Là, il disait que les élèves n'étaient pas en capacité de lire la carte, etc. Donc, je note « Pourquoi ? » pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Un genre de pense-bête ?</i></p> <p>PF2 : <i>Voilà exactement.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 6</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère. »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien », « pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 10 :</u> [« <i>Je note toutes les réflexions ou questions qui me viennent à l'esprit quand le PES parle</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je me dis : pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ces documents-là ? Qu'est-ce qu'il veut ? Alors, je me mets un petit, un petit repère</i> » ce qui obtient comme résultats «</p>

	<i>Pour lui poser la question, pour revenir dessus dans la suite de l'entretien », « pour lui poser la question ensuite parce que j'avais relevé que la carte n'était pas très lisible. »]</i>
--	--

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo, le PES dit : « Au moment du travail sur la carte, je n'ai pas assez insisté sur toutes les informations importantes qu'elle contenait. À la fin quand on a repris toutes les informations, c'est vrai que... je ne suis pas assez revenu sur ce point non plus. PF2 répond : « Tu es revenu à la fin quand même. On reviendra sur ce point si tu veux bien. »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (14'50'') : <i>Qu'est-ce que tu fais, là ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je nuance les propos du PES. Je lui montre que... enfin, je lui ai dit qu'il était quand même revenu dessus, parce qu'il dit : « Non, je n'ai pas bien fait. ». Je veux quand même le rassurer en disant : « Tu es quand même revenu dessus à la fin, tu n'as pas fait autant que tu le voulais, mais tu l'as fait quand même. » Je veux le rassurer, lui dire que ce n'était pas... Tout n'était pas... n'était pas mal. C'était... « C'était intéressant ce que tu as fait. ». Pour le conforter dans sa réussite de séance. Parce que là, je pense qu'il a des doutes à ce moment-là.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et ensuite, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Tu as l'air pressé.</i></p> <p>PF2 : <i>Oui, parce que là, il détaille beaucoup ses séances. Donc, même si c'est intéressant, le temps nous est compté. J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse. Donc voilà, je lui explique qu'on reviendra dessus, mais ensuite.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et ça fonctionne ?</i></p> <p>PF2 : <i>Non, pas du tout. Il ne comprend pas. Il continue de parler... Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ? Bon,</i></p>	<p>Unité d'interaction n° 7 <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je nuance les propos du PES »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« je lui ai dit qu'il était quand même revenu dessus », « en disant : « Tu es quand même revenu dessus à la fin, tu n'as pas fait autant que tu le voulais, mais tu l'as fait quand même » », « lui dire que ce n'était pas... Tout n'était pas... n'était pas mal. C'était... « C'était intéressant ce que tu as fait. » », « je pense qu'il a des doutes à ce moment-là »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Je veux quand même le rassurer », « Je veux le rassurer », « Pour le conforter dans sa réussite de séance. Parce que là, je pense qu'il a des doutes à ce moment-là. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 11 :</u> [<i>« Je nuance les propos du PES »</i> vaut pour les circonstances où <i>« je m'aperçois qu'il se rend compte qu'il y a quelque chose en plus à dire aux élèves par rapport à ce type de documents, quelque chose que je pensais ressortir après »</i> ce qui obtient comme résultats <i>« je le note pour pouvoir revenir dessus, rebondir après. »</i>]</p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi », « le temps nous est compté », « je lui</i></p>

<p><i>alors je le laisse continuer un petit peu. Un moment donné, je n'ai plus le temps.</i></p>	<p><i>explique qu'on reviendra dessus, mais ensuite », « Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ? »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Il ne comprend pas. Il continue de parler... », « je le laisse continuer un petit peu. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 12 :</u> <i>[« J'essaie d'écourter, de manière implicite, son analyse » vaut pour les circonstances où « Je lui dis qu'on reviendra sur le point qu'il pense ne pas avoir réussi, que je sais que ça, ça lui pose problème et que c'est une difficulté que j'ai notée aussi », « je lui explique qu'on reviendra dessus, mais ensuite », « Et moi, je suis en train de me demander, là... Mais alors, à quel moment je lui dis « stop » ? » ce qui obtient comme résultats « Il ne comprend pas. Il continue de parler... », « je le laisse continuer un petit peu. »]</i></p>
--	---

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
<p>Sur la vidéo le PES dit : « Lors de la phase de recherche, on a lu les questions ensemble. J'ai fait le parallèle entre le texte et les cartes. Par contre, les termes étaient peut-être un peu trop vagues. Donc, j'ai dû revenir dessus en leur demandant de prendre un fluo notamment pour les deux dernières questions. PF réagit en disant : « Donc, tu as réagi sur le moment. »</p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>Chercheuse (17'15'') : <i>Alors, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je valorise le PES. Je réagis à ce que le PES me dit. Il me disait qu'il avait utilisé des termes trop vagues, qu'il avait réagi après coup en demandant aux enfants de surligner au fluo certains mots clés. Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien, mais je me demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là pour l'encourager.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Dès cet instant ? À ce moment-là, tu étais en train de t'organiser ?</i></p> <p>PF2 : <i>Oui, car je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation. Mais là, je me le remets en lumière pour ça. Il en est conscient. En fait, je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose parce que moi, j'ai noté des choses que je vais lui dire. Mais c'est intéressant de recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 8</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je valorise le PES »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je réagis à ce que le PES me dit », « Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien, mais je me demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là », « Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« pour l'encourager », « qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action », « être capable d'analyser ses séances tout seul », « Pour pouvoir s'adapter, remédier. », « pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 13 :</u> <i>[« Je valorise le PES » vaut pour les circonstances où « Je réagis à ce que le PES me dit », « Je voulais revenir sur ce point durant l'entretien, mais je me</i></p>

repérer dans sa séance. Et du coup, je le note pour lui-même. Pas tellement pour moi. Mais pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance !

Chercheuse : Et pour quelle raison ça a l'air si important pour toi ?

PF2 : Eh bien, parce que le but, c'est quand même qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action. Comme il le dit : « J'ai réagi, j'ai fait ci, j'ai fait ça, j'ai fait. » Bon, la réaction n'a pas forcément été très heureuse. Mais on va dire que pour moi, c'est important de le lui dire après aussi : « Tu vois, tu as vu des choses qui ne se sont pas bien passées, tu as réagi et tu t'en es rendu compte. Et c'est ce qu'on nous demande. Finalement, dans notre métier, on doit être capable d'analyser ses séances tout seul. "Ben, là, cette séance-là. Bah, non, vraiment, je n'ai pas réussi parce que... » Pour pouvoir s'adapter, remédier.

PF2 : Quand on... Quand on remplit les bulletins, on nous demande de voir aussi si nos stagiaires ont une capacité d'analyse. Et, c'est vrai que, finalement, de noter tout ça, ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi. Parce qu'en général, on s'en souvient. Mais il peut m'arriver d'attendre un petit peu avant de rédiger le bulletin ou de voir plusieurs stagiaires dans la même journée. Et du coup, ça me sert à ça. Je note un peu trop de choses, mais c'est mon fonctionnement.

Chercheuse : On n'est pas dans le trop ou le pas assez. On est dans ton activité réelle. Donc, il n'y a pas de jugement de valeur par rapport à ça. Tu le sens en progrès ?

PF2 : Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes. C'est pour ça que je le valorise aussi, pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager. Maintenant, la mise en œuvre, il y a toujours des petites choses qui ne vont pas, comme chez beaucoup de débutants. C'est vrai que j'aimerais que ça... j'aurais aimé qu'il y ait moins d'erreurs. Mais il y en a

demandais quand et comment j'allais aborder ça. Donc, je choisis de lui dire à ce moment-là », « Je vois qu'il a une meilleure analyse de ce qu'il fait et qu'il propose des choses de plus en plus intéressantes » ce qui obtient comme résultats « pour l'encourager », « qu'il comprenne que c'est essentiel de pouvoir s'autocritiquer ou réagir tout de suite dans l'action », « être capable d'analyser ses séances tout seul », « Pour pouvoir s'adapter, remédier. », « pour lui montrer qu'il est en progrès, pour l'encourager. »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose »

Étayage de la signification :

« Je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation », « je me le remets en lumière », « je le note pour lui-même ».

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à repérer dans sa séance », « pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance ! », « ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi. »

Formalisation de la règle n° 14 :

[« je note à chaque fois qu'il est conscient de quelque chose » vaut pour les circonstances où « je me suis rappelé que je l'avais déjà noté quelque part pendant l'observation », « je me le remets en lumière », « je le note pour lui-même » ce qui obtient comme résultats « recenser quelles sont les difficultés qu'il a lui-même réussi à repérer dans sa séance », « pour garder en mémoire ce qu'il a été capable de voir ? Quelle analyse, justement, il fait de sa séance. », « ça me permet quand je relis mes notes par la suite de rédiger plus facilement le bulletin de visite et le bilan sur le livret de suivi. »]

encore beaucoup. En progrès, oui. Mais il y a encore des choses à travailler.

Verbatim des échanges entre les acteurs (PF2-PES) lors de l'entretien-conseil	
<p>PES : <i>Quand je suis passé dans les rangs, il y en a qui avait plus ou moins compris. Mais il a fallu de l'étayage. Après, la question 3, comment évolue le royaume des Francs ? Elle est à retravailler, peut-être à faire ensemble, mais pas les laisser comme ça...</i></p> <p>PF2 : <i>D'accord.</i></p> <p>PES : <i>Parce que c'était un peu vague, évoluer...</i></p> <p>PF2 : <i>D'accord. La question 3, pour toi, c'était un peu difficile.</i></p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (21'11'') : <i>Qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>PF2 : <i>J'interromps le PES. Je résume ces propos.</i></p> <p>Chercheuse : <i>En faisant quoi ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : « OK, pour toi, la question 3 était difficile. »</i></p> <p>Chercheuse : <i>Pour toi, c'est difficile. Mais à qui tu t'adresses, là ?</i></p> <p>PF2 : <i>À lui, et finalement, ce sont les élèves pour qui c'était difficile, mais c'est lui qui trouve que ce qu'il a fait pour la question 3, ça n'était pas bon. Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et je ne comprends pas bien à quoi te sert d'intervenir à ce moment-là ?</i></p> <p>PF2 : <i>Je ne sais pas, mais certainement pour qu'il comprenne, qu'il voit que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnaire.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et quel impact ça a sur toi ? Parce que là tu parles de lui.</i></p> <p>PF2 : <i>Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi. Je me dis : « Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour. »</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 9</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« J'interromps le PES. Je résume ces propos ».</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : « OK, pour toi, la question 3 était difficile », « Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui », « Je me dis : « Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour. » »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'il comprenne, qu'il voie que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnaire », « Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 15 :</u> <i>[« J'interromps le PES. Je résume ces propos » vaut pour les circonstances où « Je lui coupe la parole et lui dis de manière un peu sèche : « OK, pour toi, la question 3 était difficile », « Je lui dis, je lui montre que j'ai bien compris que ça, c'est un problème pour lui », « Je me dis : « Mais, attends, depuis tout à l'heure tu parles, là. Mais voilà, le temps passe et c'est à mon tour » » ce qui obtient comme résultats « qu'il comprenne, qu'il voie que je suis... que je l'ai bien noté, que je vais rebondir là-dessus juste après dans le questionnaire », « Ça me permet de reprendre un petit peu la main aussi. »].</i></p>

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « OK. D'accord. Et ton dernier exercice ? »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (23'11'') : <i>Qu'est-ce que tu fais, là ?</i></p> <p>PF2 : <i>J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse. Je lui dis : « Ton dernier exercice », pour qu'il aille plus vite. Voilà, c'est bon. On arrive à la fin, et.... Mais, non, il continue à développer !</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et en faisant quoi ?</i></p> <p>PF2 : <i>En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Et au niveau de la gestuelle ?</i></p> <p>PF2 : <i>J'ai posé mon stylo, déjà.</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 10</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui dis : « Ton dernier exercice », « En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing », « J'ai posé mon stylo, déjà »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« pour qu'il aille plus vite », « il continue à développer »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 16 :</u> <i>[« J'aide le PES à finaliser son temps d'analyse » vaut pour les circonstances où « Je lui dis : « Ton dernier exercice », « En tournant les pages de mon cahier pour qu'il remarque, qu'il comprenne que je vais maintenant passer au débriefing », « J'ai posé mon stylo, déjà » ce qui obtient comme résultats « pour qu'il aille plus vite », « il continue à développer »]</i></p>

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « Et dans l'ensemble est-ce que tu es satisfait ? ». Le PES répond : « Dans la réalisation de la tâche non, parce que le travail sur la carte n'a pas été bien réalisé, mais quand on l'a fait tous ensemble après, là ça a été compris... »	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité de conseil	Analyse
<p>PF2 (24'36'') : <i>Donc là, je lui demande si globalement, il est satisfait. Je me dis intérieurement : « C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose ! ».</i></p> <p>Chercheuse : <i>Est-ce qu'il fait ce que tu attends de lui ?</i></p> <p>PF2 : <i>Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure.</i></p> <p>Chercheuse : <i>Mais, qu'est-ce que tu fais qui lui permet d'avoir des indices par rapport à ce que tu vises ?</i></p>	<p><u>Unité d'interaction n° 11</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« je lui demande si globalement, il est satisfait »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je me dis intérieurement : « C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose ! » », « je recommence à prendre des notes du coup »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure », « il croit que je suis intéressée », « il continue à parler. »</i></p>

PF2 : *Je pense que le fait que je... que je recommence à prendre des notes... du coup, il croit que je suis intéressée, donc il continue à parler, en fait. Je ne suis pas assez, en fait... je trouve, là après coup, que j'aurais dû lui annoncer : « On passe à autre chose maintenant. »*

Chercheuse : *Mais, pourquoi... pour quelles raisons ne l'as-tu pas fait ? C'est aussi intéressant de se demander ça.*

PF2 : *Pourquoi je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter ? Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire. Donc j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a dire jusqu'au bout, même si je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire. Et puis...*

Chercheuse : *C'est important pour toi qu'il dise tout ce qu'il a à dire ?*

PF2 : *Oui, oui, parce que je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice. Après, en général, je n'ai pas forcément de limites de temps. Avant, à mes débuts, c'était un entretien bien cadré. Aujourd'hui, je vais faire très court, quand je le fais pendant les 20 à 30 minutes, juste après la séance. Si je le fais en fin de journée, j'ai le temps, donc je le laisse vraiment parler. Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien.*

Chercheuse : *Et tu sens que ton objectif, là, de les libérer... est atteint ?*

PF2 : *Oui. Et surtout que je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré ! Oui, je trouve que c'est... Plutôt que de faire 20, 30 minutes, stop ! et puis on y va. Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien.*

Formalisation de la règle n° 17 :

[« *je lui demande si globalement, il est satisfait* » vaut pour les circonstances où « *Je me dis intérieurement : « C'est bon, on conclut maintenant. On peut passer à autre chose !* », « *je recommence à prendre des notes du coup* » ce qui obtient comme résultats « *Il comprend. Mais il a du mal à répondre à ce moment-là, enfin, à s'arrêter, à conclure* », « *il croit que je suis intéressée* », « *il continue à parler.* »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« *Je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter* »

Étayage de la signification :

« *Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire* », « *je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire* », « *je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice* », « *je le fais en fin de journée, j'ai le temps* », « *Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien* », « *Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien* ».

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« *j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a dire jusqu'au bout* », « *je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré !* »

Formalisation de la règle n° 18 :

[« *je ne lui demande pas explicitement de s'arrêter* » vaut pour les circonstances où « *Je me dis... C'est assez rare que les stagiaires parlent beaucoup de leur séance. Lui, il est relativement à l'aise, mais il a des choses à dire* », « *je lui montre parfois qu'il faut arriver à la conclusion. Mais je me dis que ce n'est pas grave. Il a des choses à dire, je le laisse dire* », « *je pense qu'il a besoin d'évacuer après ce genre de... ce genre d'exercice* », « *je le fais en fin de journée, j'ai le temps* », « *Je n'ai pas de limites de temps pour l'entretien* », « *Des fois, on n'a pas le choix, mais je préfère prendre mon temps pour faire mon entretien* » ce qui obtient comme résultats « *j'aime autant l'écouter et revenir dessus. Pour ne pas le brimer, ou... pour ne pas arrêter cette relation de*

	<i>confiance, finalement, entre lui et moi, je préfère le laisser... laisser dire ce qu'il a dire jusqu'au bout », « je trouve qu'il y a une meilleure compréhension. Que le rapport de confiance entre nous deux s'est amélioré. »]</i>
--	--

Verbatim des échanges entre les acteurs (PF2-PES) lors de l'entretien-conseil	
<p>PF2 : De façon générale, par rapport aux objectifs que tu t'étais fixés, est-ce que tu penses les avoir atteints ?</p> <p>PES : Pour un objectif, oui, découvrir un personnage, le roi Clovis. Pour identifier les événements qui sont liés à lui. Je pense qu'ils ont retenu qu'il était roi à 15 ans, mais son implication dans la conquête de la Gaule, non pas vraiment, c'est à retravailler.</p> <p>PF2 : Très bien. Je vais revenir progressivement sur les éléments que tu as soulevés.</p>	
Extrait de l'autoconfrontation entre le pair formateur (PF) et la chercheuse à propos de l'activité d'enseignement	Analyse
<p>Chercheuse (28'48'') : Là, qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>PF2 : Je lui demande... Là, en fait, je reprends la main. Là, en fait, je veux qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance. Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs pour, à la limite, le rassurer aussi dans sa conception et son animation de séance. Parce que là, il a terminé sur... voilà, il y a eu des difficultés : « Ça... et j'ai eu ça comme difficulté... » Alors au début, il y va, tout feu, tout flamme et ça se passe bien. Puis, en fait, au fur à mesure qu'il décrypte sa séance, il se rend compte de ses difficultés. Donc je veux qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux. Même s'il termine par : « Oui, mais mes difficultés... », tout n'était pas négatif.</p>	<p><u>Unité d'interaction n° 12</u> <u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« Je reprends la main »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance », « qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux. »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 19 :</u> <i>« je reprends la main »</i> vaut pour les circonstances où <i>« Je lui demande s'il pense avoir atteint ses objectifs »</i> ce qui obtient comme résultats <i>« qu'il comprenne qu'on va vraiment passer à la deuxième partie de la séance », « qu'il fasse un état des lieux, qu'il formule une phrase globale de bilan, qu'il voie que finalement ses objectifs sont quand même atteints pour la plupart d'entre eux. »]</i></p>

8. ACC de PF1 et PF2 à leurs pratiques d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique

8.1 Retranscription *verbatim* de l'entretien

1h19'08'' – 287 tours de parole

1. Chercheuse : Tout d'abord, merci à tous d'avoir accepté cette allo-confrontation. PF1 et PF2 ont réalisé un entretien de conseil pédagogique avec des professeurs des écoles stagiaires de la circonscription, il y a deux semaines de cela et leurs pratiques ont été filmées. L'idée était de concevoir un matériel de formation. Nous allons visionner successivement la pratique d'amorce d'entretien de ces deux PEMF et échanger autour de ce que vous aurez vu ou observé. Le principe n'est pas de dire qui fait bien ou qui fait mal, il n'y a pas de vérité.

En revanche, ce que je voudrais, c'est que vous puissiez discuter sur cette activité de conseil, sur ce qui vous interpelle. Pour ma part, je vous inviterai à discuter et parfois, à entrer en controverse. Est-ce que ça vous convient ?

2.PF1 : D'accord [Acquiesce].

3.PF2 : D'accord.

4.Chercheuse : Vous pouvez également arrêter la vidéo quand vous le souhaitez.

5.PF1 : Si on veut arrêter, on appuie sur la barre espace [Désignant le clavier] ?

6.Chercheuse : Oui, c'est bien ça.

7.Chercheuse : Alors, PF1, avant de démarrer le visionnage du début de ton entretien de conseil pédagogique, pourrais-tu fournir quelques éléments de contexte à PF2 s'il te plaît ?

8.PF1 : Alors c'était une séance d'EPS dans la salle de motricité. La PES est dans une école qui fait de la pédagogie Montessori. Elle a une classe de PS-MS-GS. Elle a utilisé la salle de motricité pour travailler diverses conduites motrices. [Mime avec les mains] Il y avait un trampoline, un atelier roulade, marcher sur une poutre, marcher sur des chaises... Il y avait plein d'ateliers disposés en cercle et les élèves tournaient comme ils voulaient.

9.PF2 : [Regarde PF1 avec concentration et acquiesce] D'accord.

10.Chercheuse : Merci, c'est parti pour le visionnage !

Début de l'autoconfrontation croisée.

Séquence de PF1.

1 minutes et 30 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1.

Sur la vidéo, PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.

11.Chercheuse (1'45'') : Alors là, on voit que tu amorces l'entretien. Tu l'amorces en faisant quoi ?

12.PF1 : Je lui demande de s'exprimer au sujet de sa séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés. Parce que ce que je veux faire, à ce moment-là, c'est qu'elle me dise si ce qu'elle a mis en place [Ponctue son propos avec les mains], ce qu'ont fait ses élèves, a permis d'atteindre ses objectifs. Parce que je m'étais rendu compte dans d'autres entretiens avant celui-là, que lorsque je demandais aux stagiaires de parler de leurs séances, ils racontaient. Et là, moi ce qui m'intéresse, c'est qu'ils soient directement dans l'analyse. Donc, en parlant tout de suite des objectifs, ça m'aide à mener le stagiaire dans cette direction-là, vers l'analyse.

13.Chercheuse : Et toi PF2, tu procèdes de la même manière ?

14.PF2 : [Souffle] Pas cette fois mais je l'ai déjà fait. Ça permet effectivement d'aiguiller le stagiaire. [Baisse les yeux pour se remémorer] Voilà : quels sont vos objectifs, est-ce que vous les avez atteints ? De formuler ce genre de questions [Cherche du regard la connivence de PF1], je me reconnais aussi là-dessus [Désigne la séance filmée de PF1]. Mais sur ma séquence de la dernière fois, c'est vrai que je ne l'ai pas forcément fait. Parfois je préfère qu'ils parlent de façon libre, plutôt que de trop les guider.

15.Chercheuse : Et pour quelles raisons fais-tu ce choix-là ?

16.PF2 : Hum, disons que ça dépend. [Léger rire] Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. Je veux qu'ils se sentent... [Raidit légèrement les épaules] libres, je veux qu'ils se sentent rassurés, qu'ils commencent par l'entrée qu'ils veulent. Parfois en fonction [Hausse les épaules] de comment ça s'est passé [remue sur sa chaise] si je sens [Tire sur son col] qu'ils ne sont pas forcément stressés, mais qu'il y a eu des choses [Appuie ses propos avec les mains] qui ne se sont pas passées comme ils le souhaitaient... je vais au plus court.

17.PF1 : Moi [Se désignant du doigt] c'est pour ça que j'ai choisi cette façon de faire. C'est parce que souvent ils parlaient, ils parlaient, ils parlaient [Mime avec les mains]. Et ils n'arrivaient pas forcément à mettre le doigt sur... les choses les plus importantes à travailler. Et souvent ils racontaient la séance. Mais je n'ai pas besoin qu'on me la raconte parce que j'étais là et je l'ai vue ! Et du coup j'ai trouvé que l'entretien s'étirait [Mime avec les mains].

18.PF2 : Oui, c'est vrai, c'est vrai. [S'adosse à sa chaise et passe la main dans ses cheveux] Et bien là, du coup, moi c'est ce qui s'est passé pour mon entretien. Mais en même temps, j'avoue que parfois j'ai besoin de ce temps-là [appuie son propos avec les mains]. En fait ça me permet d'installer une relation de confiance avec la personne. Je sais que si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après, je vais faire comme toi [Sourire], je vais aller au plus court : quels étaient les objectifs ? Est-ce que vous les avez atteints ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? Voilà.

19.PF1 : [Acquiesce] Ça dépend beaucoup du stagiaire, en fait. Il y en a qui sont assez rapidement dans l'analyse, d'autres qui...

20.PF2 : Mais parfois j'ai besoin qu'ils me resituent le contexte.

21.PF1 : Pourquoi ?

22.PF2 : Ça permet de mieux comprendre. Parce que même si j'étais là, il y a des choses que j'ai pas... Il y a parfois des confusions. Même si j'ai lu sa fiche. [Pliasse les yeux] Parfois, c'est pas forcément clair, surtout si la fiche n'est pas très détaillée.

23.PF1 : Tu as besoin d'avoir son point de vue [Acquiesce].

24.PF2 : Voilà !

25.Chercheuse : Et elle parlait du stress du stagiaire, en début de séance. Tu le ressens ?

- 26.PF1 : En début d'entretien ? [Cherche dans ses souvenirs] Euh, oui, il y a toujours un petit stress. Mais on a réussi à installer une relation de confiance... Je leur explique ça assez souvent... [Appuie son propos avec les mains] que je suis là pour les aider, il n'y a pas de... Et je sens qu'ils se sentent quand même assez libres de dire... Ils sont plus stressés par la fiche, par le bulletin que je vais rédiger [Touche ses cheveux]. Mais dans l'échange j'ai la sensation [Se touche la poitrine] qu'ils sont assez confiants quand même. Et j'essaie de dédramatiser les choses.
- 27.Chercheuse : Donc, toi, le contrat de confiance, si je comprends bien, tu l'établis en dehors de l'entretien de conseil ?
- 28.PF1 : Parfois en dedans, ça dépend. Là [Désigne la vidéo], pour le coup, on n'en a pas parlé. Mais souvent, euh...
- 29.Chercheuse : Là, tu n'en as pas parlé. Pour quelles raisons ?
- 30.PF2 : [Pose sa main sur sa bouche].
- 31.PF1 : Bah, c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement. Donc elle sait comment ça se passe. On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites. Du coup, elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux [Mime des gestes d'ouverture avec la main]. Donc, il me semble [Hausse les épaules] qu'elle était assez confiante...
- 32.Chercheuse : Tu n'as pas senti la nécessité de le faire dans ce cas précis ?
- 33.PF1 : De lui rappeler le contrat ? Non !
- 34.PF2 : [Relève la tête et se désigne du doigt] Alors, moi, souvent, le fait de leur laisser le libre choix, ils racontent mais ils me disent aussi, selon eux, ce qu'ils pensent, ce qui a bien fonctionné ou pas. [Regarde PF1 dans les yeux] Et ça me permet de savoir si on est sur la même vision. Parce que parfois ils ont vraiment l'impression d'avoir tout raté alors qu'au final... Au final on arrive aux objectifs visés [Sourire]. Mais c'est vrai que ça prend un peu plus de temps. [Rires].
- 35.PF1 : [Joint les mains] Tu verras dans la vidéo que c'est ce qui nous arrive à un moment donné. Je ne spoile pas [Rires]. Mais oui, c'est vrai qu'il y a des moments où on ne met pas le focus sur les mêmes choses. On n'a pas les mêmes préoccupations que le stagiaire. Et j'ai d'ailleurs eu une stagiaire, hier, qui a proposé un travail sur le numérique. Et ça a pris un peu de temps. Et elle, elle avait l'air catastrophée alors que c'est pas grave, ça arrive. Ce sont des aléas. Et voilà, on voit qu'ils n'ont pas du tout les mêmes préoccupations.

9 minutes et 07 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1.

Sur la vidéo, PES1 exprime ce qu'elle a pensé de sa séance en essayant de mettre en avant les objectifs qu'elle cherchait à atteindre.

PF1 l'écoute en acquiesçant et en manipulant son stylo. À deux reprises, elle interrompt très brièvement la PES pour demander des précisions sur le rôle joué par l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) et sur la suite qu'elle souhaite donner à cette séance.

36.Chercheuse (11'42'') : Je te vois pincer les lèvres PF1. À quoi tu penses, à ce moment-là ?

37.PF1 : Je me dis qu'elle n'arrive pas [Hoche la tête] ... comment dire ça ? Pff... Qu'on n'a pas, elle et moi, les mêmes axes de travail. Qu'elle n'arrive pas à mettre le doigt sur ce que moi [Insiste de la tête] ... J'attends qu'elle me dise ce qui me semblait vraiment être important au regard de sa séance. Voilà donc là j'attends qu'elle me dise [Rires].

38.Chercheuse : Du coup tu te sens comment ?

39.PF2 : Un peu impatiente [Rires]

40.PF1 : Euh, impatiente. C'est vrai. Après je l'écoute. J'aime pas trop interrompre. Mais c'est vrai que parfois le stagiaire reste sur une idée. Et il en parle, il en parle et il en parle. Et moi j'aimerais qu'elle fasse une pause pour que je puisse lui dire et alors ça [Rires] ?

41.PF2 : Même chose pour moi [Rires] !

42.PF1 : Mais en même temps, je n'ai pas envie de l'interrompre non plus parce qu'elle est sur sa lancée et ce sont des choses qui la questionnent. Donc je les écoute aussi parce qu'il faut que je les entende ces choses-là. Donc c'est vrai que je suis un peu impatiente. J'ai besoin qu'on arrive au moment qui me semble important [Regarde PF2 puis la chercheuse].

43.Chercheuse : Et là, ce dont elle te parle, tu en fais quoi ?

44.PF1 : J'écoute. J'acquiesce de la tête pour lui montrer que j'entends, que ça m'intéresse. Mais, on va dire que... enfin, on va dire qu'elle émet des idées mais ça ne semble pas être un axe de travail sur lequel on va pouvoir s'attarder, en fait. « Marcher en crabe », c'est une conduite motrice à ajouter dans de prochaines séances. Mais pour moi, ce n'est pas [Ralentit son débit pour insister sur chaque mot] un axe de travail. Elle en parle. C'est intéressant qu'elle ait saisi ça. Mais voilà, il y avait des choses dans sa séance qui me semblaient tellement plus importantes et urgentes à voir et qu'elle n'a pas vues.

45.Chercheuse : Et toi PF2, ça te parle ?

46.PF2 : Oui, oui, ça me parle [Acquiesce]. Mais c'est vrai que finalement souvent les stagiaires sont dans leur vision des choses. On est quand même obligé entre guillemets [Rires] d'écouter ce qu'ils ont à dire et il faut juger à quel moment intervenir et comment, surtout quand ils parlent beaucoup. [Porte les doigts à la bouche]

Après, je ne peux pas dire que ça arrive si souvent que ça [Appuie son propos de la main], ils ne sont pas tous bavards...

47. Chercheuse : Et là, dans ta tête PF1, qu'est-ce qui se passe, tu penses à quoi ?

48. PF2 : Tu te demandes comment l'interrompre [Rires]

49. PF1 : Oui, je me demande comment l'interrompre. Alors là, en fait je me dis... je me demande si elle va dire quelque chose à un moment donné sur laquelle je vais pouvoir rebondir. » [Sourire] Comme : ah ! là, tu as dit quelque chose... Du coup, aller vers ce que moi je veux.

50. Chercheuse : Donc c'est une écoute active ?

51. PF1 : Oui, oui [Acquiesce], bien sûr, j'écoute, j'entends tout ce qu'elle me dit. Mais j'aimerais qu'on en arrive au fait.

52. Chercheuse : Et tu prends des notes, à ce moment-là ?

53. PF1 : Non, ce n'est pas ce qu'elle dit que je note. Ce sont des choses qui me viennent en tête que je veux... euh... lui demander ou des choses... D'ailleurs je les ai là, ces notes. [Tourne et parcourt les pages de ses notes] Et des choses que je ne dois pas oublier, que je dois revoir avec elle. Et c'est ça que je note, en fait. Ce sont des idées qui me viennent. Donc je l'écoute et je pense à autre chose en même temps. Je ne sais pas trop comment expliquer...

54. PF2 : Tu te refais le film [Mime avec les mains] de sa séance et tu te dis...

55. PF1 : Ça, il faudrait que je le vois ...

56. PF2 : Tiens, ça aussi, il faudrait que j'en parle.

57. PF1 : Oui. [Consulte à nouveau ses notes] Et je me suis fait une espèce de plan, et il me semblait qu'à ce moment-là je notais [Se gratte la poitrine], d'ailleurs je pense que je j'ai dit lorsque je visionnais ma vidéo avec toi, des petites choses à ne pas oublier de voir avec elle.

58. PF2 : Je fais pareil aussi. Parfois ce sont des choses qu'ils disent, et parfois des choses auxquelles je pense quand ils parlent, que je rajoute...

59. PF1 : Donc, finalement, elle est importante pour toi aussi cette phase-là.

60. PF2 : Oui. [Sourire] Je ne sais pas trop comment expliquer, mais... Finalement, c'est un temps de recul pour nous. Moi, je trouve que c'est pas mal en fait qu'ils parlent de leur séance. Ça permet de resituer les choses, comme je l'ai dit tout à l'heure, et ça nous laisse ce temps d'analyse supplémentaire [Mime avec les mains]. Parce que finalement à chaud, euh... t'as pas ce moment de recul en fait. [Se touche la poitrine]

61. PF1 : [Acquiesce].

62. PF2 : Oui, oui, parce que... moi, j'ai besoin d'organiser les choses !

63. PF1 : [Acquiesce].

64. Chercheuse : Tu fais différemment, PF1 ?

65. PF1 [Regarde PF2 droit dans les yeux] : Bah, disons que souvent, lorsque j'observe, j'ai recueilli tellement d'informations, tellement d'axes de travail, que je n'ai pas nécessairement besoin d'encore plus de temps pour [Cherche ses mots] ...

66. PF2 : Oui mais ... Je comprends parce que ... mais là, si tu veux, ce n'est pas un besoin que j'ai ressenti, c'est ce que je me dis après coup. Ce n'est pas un besoin que j'ai ressenti mais là [Désigne la vidéo], maintenant qu'on en parle, je me dis que finalement... mais finalement ce temps-là ça sert, tu vois, à noter des petites choses, fluoter, réorganiser les choses.

67. PF1 : Et à réorganiser tes idées en fait...

68. PF2 : Voilà.

69. PF1 : C'est vrai que quand on observe, on note plein de choses, ça peut être assez brouillon. Il y a des choses peut-être sur lesquelles on a besoin de réfléchir un petit peu... notamment savoir comment on va exposer ça aux stagiaires...

70. PF2 : [Se tient le menton avec la main] Comment les conseiller aussi sur des points particuliers [mime avec les mains] parce que sur le moment y a des choses qui ne viennent pas et là [Désigne la vidéo puis se touche la tête du doigt], quand elle en parle, ah oui, je vais noter...

71. PF1 : Oui, oui, comme sur des références didactiques qu'on voudrait lui conseiller par exemple. On a le temps de faire une petite recherche, remettre ses idées au clair, en fait. Oui, ce serait intéressant finalement. [Acquiesce] C'est intéressant. À tester en tout cas.

17 minutes et 58 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1.

Sur la vidéo, PF1 interrompt PES1 en la questionnant sur les prolongements envisagés après cette séance puis poursuit en lui disant « Alors moi, je vais commencer par te dire quels sont les points positifs dans ta pratique, les points que j'ai observés. »

72. PF2 (18'25'') : Du coup, là, tu suis un déroulé quand même ?

73. PF1 : [Prend des notes] Oui, je suis mon plan. Alors comme je débute, j'ai peur de mal m'y prendre, d'oublier des choses. Donc je me suis fait [Appuie les mots du menton] mon petit plan à moi sur comment mener un entretien. Je ne le fais pas forcément comme ça à chaque fois. J'essaie... En fait je me cherche. Je sais que ça ne va pas être à chaque fois pareil selon ce que l'on va observer. Mais j'avais besoin de ça, une sorte de cadre. Pour moi c'est rassurant. Et c'est ce que j'avais fait lorsque je suis allée la voir. Je m'étais fait un petit plan : [Mime avec les mains] je vais d'abord parler de ça puis de ça pour avoir une espèce de suite logique.

74. Chercheuse : Et comment elle se sent, la stagiaire ?
75. PF1 : À ce moment-là ? Peut-être coupée dans son élan [Rires]. Je ne sais pas. Je t'avoue que je ne sais pas.
76. Chercheuse : PF2, tu procèdes aussi de la même manière ?
77. PF2 : [Se tient le menton avec les doigts] Je fais une annonce de plan oui dès le début, ensuite je fais des transitions où je réannonce le plan [Rires] pour que ça éclaire ce que je vais dire au fur et à mesure.
78. Chercheuse : Qu'est-ce que tu vises, lorsque tu fais ça ?
79. PF2 : Pff... Ben, une meilleure compréhension de ce que je vais lui dire. Qu'elle voie qu'on est passé d'un moment où c'est elle qui parlait à un moment où c'est moi... ou à un moment où ça va être plus dialogué ! Et puis là aussi, par exemple pour les points d'appui, la stagiaire sait qu'on va lui dire qu'il y a des choses bien [appuie ses propos de la tête] dans ce qu'elle fait.
80. PF1 : [Acquiesce].
81. Chercheuse : Lors de ton entretien d'autoconfrontation simple, PF1, tu avais dit que tu n'amorçais pas toujours comme ça. Parfois, l'annonce de plan, tu la faisais au tout début, que tu prenais plus le temps d'installer le cadre. Donc pour quelles raisons as-tu procédé de cette manière avec cette stagiaire ?
82. PF1 : Parce que je sais qu'elle peut l'entendre. Et elle est en renouvellement. Donc elle sait que, là, tout va se jouer cette année. Elle a vraiment envie de réussir. Et au fil des mois on a appris à se connaître. Je vois que c'est quelqu'un qui a envie d'apprendre, et qui veut bien faire pour ses élèves. Donc je sais, elle sait, je sais que... qu'elle sait que ce que je vais lui dire ce sera pour elle en fait. Ce sera pour l'aider. Et je sais qu'elle accueille tout ça parce que je vois qu'elle me pose des questions... Et je vois qu'elle met en pratique les conseils. Voilà, je sens qu'elle peut l'entendre, qu'elle est en demande donc, je sais qu'avec elle je peux y aller directement.
83. PF2 : [Écoute en se tenant le menton].
84. Chercheuse : C'est pour ça que tu la coupes dans son élan ?
85. PF1 : Je ne dirais pas que c'est important, mais parfois on y est contraint parce que sinon on n'a pas le temps.
86. PF2 : Oui, oui, c'est vrai.
87. PF1 : L'entretien s'éternise.
88. PF2 : Je ne sais pas toujours le faire par contre. [Se désigne de la main] Je reconnais que j'ai du mal parfois. Mais ça dépend vraiment de la séance [Gratte son col] parce qu'avec le même stagiaire, ça peut être vraiment un entretien très court très basique lorsqu'il n'y a pas forcément grand-chose à dire. Parfois ils peuvent être très passionnés [sourire] par ce qu'ils ont fait [Sourire] ...
89. PF1 : Oui, et puis c'est un peu comme avec nos élèves même nous... Un moment donné on n'est plus attentif. On décroche un peu et c'est aussi pour ça que je ne veux pas que l'entretien s'éternise.

22 minutes et 03 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1.

Sur la vidéo, PF1 détaille à la PES1 les points d'appui qu'elle a pu identifier lors de l'observation de sa séance.

90. Chercheuse (22'54'') : Tu choisis d'aborder un point d'appui ?
91. PF1 : Je commence par le positif, ensuite on va sur les axes de travail et je fais une petite synthèse. Mais j'aime bien terminer cette partie-là par du positif, parce que parfois on peut avoir des choses à dire par la suite qui vont être difficiles à entendre par le stagiaire. C'est important de lui montrer qu'il n'y a pas que du mauvais, des choses à travailler. Et j'ai remarqué [Se recule] que souvent les stagiaires s'attardent sur ces choses-là, à travailler. [Mime avec les mains] Le positif, même quand on leur demande de le dire, ils ont du mal. Et donc c'est important pour moi de leur montrer qu'il y a des choses à travailler, mais il y a aussi des choses qui sont bien. Et donc je le dis... ça permet de les encourager aussi.
92. PF2 : Oui, c'est vrai. Mais, du coup [Pose ses deux mains sur la tête en écoutant], je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu'ils ont bien réussi des choses. Voilà, ils en sont là. Du coup, j'ai peut-être parfois moins besoin de dire. Je conforte en disant oui, oui mais...
93. PF1 : Mais quand tu dis : « ils ont réussi », ils parlent des élèves
94. PF2 : Non, chez eux.
95. PF1 : Mais est-ce qu'ils arrivent à identifier...
96. PF2 : ...qu'ils ont réussi à faire passer telle ou telle notion chez les élèves.
97. Chercheuse : PF2, tu consacres une partie spécifique à la formulation des points d'appui ?
98. PF2 : Et ben, ça dépend. Parfois je fais exactement comme ça. Je pense que c'est surtout en début d'année scolaire [Désigne de la main]. Et puis là, si je sens, c'est le cas pour le PES qu'on va voir, qu'ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion, je vais plus titiller [Sourire] donc plutôt que de faire une partie sur les points positifs... Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l'entretien. Mais, en début d'année, je fonctionne comme ça.
99. PF1 : Ouais, pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser [Mime avec les mains] ... Je... Je ne sais pas. Peut-être en début d'année comme tu dis... Mais c'est vrai qu'à force de le faire, ils arrivent peut-être mieux à extraire les points positifs de la discussion.
100. Chercheuse : Tu disais que les stagiaires avaient parfois du mal à faire ressortir le positif.
101. PF2 : Mais ça dépend du stagiaire. Avec PES2, je le sens plus qu'avec l'autre stagiaire que je suis. En fait, disséminer les points d'appui au fur et à mesure, ça me permet de lier ce que je dis à son discours quand il

parle de sa séance. [Ponctue son propos avec les mains] « Ah ! Ben oui, je l'ai noté ! » Ça permet de lier à ce qu'il dit et que ça n'arrive pas après [Hausse les épaules]. Mais parfois je fais aussi comme tu fais en listant tout ce qui est bien. Comme ça, c'est structuré. Et puis c'est ce qui va apparaître dans le bulletin de visite.

102.PF1 (27'03'') : Finalement, il y a peut-être deux modalités en termes de progressivité. Une modalité où on facilite la prise de notes du stagiaire comme tu le disais. On structure comme sur le bulletin de visite. Et peut-être, sur le long terme, amener les points d'appui en les disséminant pour qu'il les mémorise. Donc il y a les deux à prendre en compte. Comme tu dis, ça dépend du stagiaire, là où il en est, de la période. On ne fait pas les entretiens en P1 comme on les fait en P4 !

27 minutes et 02 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1.

Sur la vidéo, PF1 poursuit l'inventaire des points d'appui recensés.

103.PF1 (29'33'') : [Les mains jointes sous le menton durant l'écoute] En fait, je me dis après visionnage [ponctue son propos avec les mains] que ça aurait été intéressant que je laisse à la PES l'occasion quand même d'énoncer les points positifs dans sa pratique au début [Avale sa salive].

104.PF2 : [Acquiesce].

105.PF1 : Parce que là c'est vrai qu'il n'y a que moi qui dis quoi. C'est comme si j'étais la seule à valider en quelque sorte. Et c'est vrai que là je trouve que c'est un manque. [Joint les mains] J'aurais dû lui laisser ce temps-là quand même de parler de ce qui a fonctionné pour elle. En même temps dans ma tête à ce moment-là quand je fais ça, j'ai tellement de choses à dire après que, euh... je suis un peu dans, euh... ma préoccupation, c'est le temps, en fait. J'ai besoin qu'on aille [Mime avec les mains] ...

106.PF2 : ... À l'essentiel [Rires] !

107.PF1 : Voilà, vers le plus important.

108.PF2 : Ce qui n'a pas marché selon nous [Rires].

109.PF1 : Parce qu'il y avait des choses à dire sur la sécurité quand même, surtout... qui vraiment m'avait [Se désigne des mains] ... Il fallait vraiment mettre ça au clair. Mais je pense tout de même que j'aurais dû prendre un temps pour la laisser dire ces choses-là et là, en revoyant cette vidéo, c'est la deuxième fois que je regarde cette vidéo et je m'en rends compte que maintenant. Je me dis que ça aurait bien quand même pour voir si elle est capable d'identifier ces choses-là.

110.Chercheuse : Qu'est-ce qui te fait réagir aussi fortement ?

111.PF1 : Bah, justement, c'est moi qui parle et elle qui écoute. Et je trouve ça dommage parce que je dois l'amener à réfléchir sur sa pratique mais pas uniquement sur les points à travailler. Elle doit pouvoir aussi identifier ce qui marche aussi. Et au final, dans l'entretien que j'ai mené, j'ai l'impression que je l'invite à réfléchir uniquement sur les points à travailler et pas sur ce qui fonctionne.

112.PF2 (31'51'') : [Acquiesce] Et c'est pour ça que je te dis que je les laisse parler au début. Je leur dis qu'ils peuvent dire [Illustre son propos avec les mains] tout ce qu'ils veulent, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc. Et du coup, spontanément, ils vont dire : voilà, là j'ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus. C'est pour ça que [ralentit son débit pour insister sur chaque mot] les points positifs n'arrivent plus de façon aussi structurée, mais au fur et à mesure, parce que ça vient d'eux.

Poursuite de l'autoconfrontation croisée.

Séquence de PF2.

31 minutes et 57 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

113.PF1 (32'20'') : [La main devant la bouche] Excuse-moi, je coupe juste... mais est-ce que tu pourrais contextualiser, dire ce que tu as observé, c'était une séance de quoi ?

114.PF2 : [Se tenant le menton de la main] [Regarde PF1] Euh, c'était une séance d'histoire.

115.PF1 : D'accord.

116.PF2 : Sur Clovis, donc première séance sur le Moyen Âge.

117.PF1 : D'accord. [Ponctue son propos avec les mains]

118.PF2 : Donc il a proposé une étude de documents.

119.PF1 : Il a juste proposé une étude de documents, il y avait un travail de groupe ?

120.PF2 : [Fermant les yeux pour se remémorer] Non, pas de travail de groupe, c'était en individuel.

121.PF1 : [Acquiesce] D'accord.

122.PF2 : [Mime avec les mains] Et aussi une partie collective.

123.PF1 : Une mise en groupe ?

124.PF2 : Oui [Tire sur son col puis concentre son regard sur la vidéo qui va démarrer].

125.PF1 : Merci

Poursuite de l'autoconfrontation croisée.

Séquence de PF2.

32 minutes et 54 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PF2 remercie PES2, lui détaille le plan de l'entretien qui va suivre et termine en lui demandant si cela lui convient.

126. Chercheuse (33'19'') : Alors, toi, du coup, au niveau du lancement de ton entretien, qu'est-ce que tu fais ?

127. PF2 : [Se gratte la nuque et se ronge les doigts puis regarde dans le vide pour se remémorer] Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord, même si ce n'est pas le premier entretien, par routine, en fait. J'instaure le cadre de l'entretien. [Ponctue avec les mains puis se gratte l'oreille] Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait. Je réexplique donc ce qu'il va être fait. Ce qui est attendu.

128. PF1 : [Acquiesce en se tenant la tête dans la main] On fait pareil, on pose le cadre.

129. PF2 : Oui.

130. Chercheuse : Mais par rapport à ta pratique, les points évoqués sont identiques ?

131. PF1 : [Relit ses notes et écarquille les yeux] Alors, excuse-moi, mais j'étais en train d'écrire alors si tu peux reculer la vidéo pour que je la voie...

132. PF2 : [Retire son stylo de la bouche puis mime avec les mains] Je lui avais dit qu'il allait d'abord me parler de sa séance qu'ensuite on ferait quelque chose de plus dialogué et ensuite on va reconstruire sa séance. Ce n'est pas dans le sens où je vais dire les points positifs et les points négatifs, mais à partir des difficultés, on va...

133. PF1 : ... refaire ensemble [Acquiesce].

134. PF2 : Voilà.

135. PF1 : [Regarde PF2] Je trouve que, à la différence de moi je trouve que là tu intègres plus le stagiaire dans ce travail. On a l'impression que c'est quelque chose que vous allez faire tous les deux ensemble. Réfléchir ensemble et j'ai l'impression que ma façon de faire à moi c'est plus descendant, en fait : [Mime avec les mains] je vais te dire... Même s'il y a du dialogue, mais c'est vrai que je ne lui annonce pas forcément comme ça et on ne reconstruit pas la séance comme tu proposes de le faire, mais ça va être surtout des points clés.

136. PF2 : [Désigne la vidéo] Mais je t'avoue que je ne le fais pas forcément systématiquement. [Mime avec les mains] Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce pas forcément de cette façon.

137. PF1 : Et alors là, pourquoi tu l'as fait ?

138. PF2 : [Mime avec les mains] Eh bien, en fait, parce qu'il y avait des petites choses dans sa séance qui me dérangent, même si c'était quand même bien pensé. Dans la mise en œuvre, il y a des choses qui m'embêtaient. Donc je voulais qu'il en soit conscient et voir comment, en fait, il pouvait trouver des remédiations... Je voulais qu'il se parle à lui-même, qu'il se dise : « J'ai tous les éléments comme il faut, mais qu'est-ce que je peux mettre en place ? Comment je peux changer les choses, de pas grand-chose, en fait, pour arriver aux objectifs ? »

139. PF1 : [Acquiesce] D'accord.

35 minutes et 36 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PF2 propose au stagiaire de commencer comme il le souhaite en évoquant son sentiment après la séance ou en revenant sur des points précis.

PES2 précise qu'il va suivre un plan chronologique respectant le déroulé de la séance.

PF2 lui indique qu'elle est d'accord.

140. PF2 (35'47'') : Là, je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée. Mais, je n'explique pas exactement ce que j'attends de lui parce que [Regarde la chercheuse] ce n'est pas notre premier entretien. Il sait comment fonctionne l'entretien. Si c'est ton premier entretien, tu vas dire : parlez-moi de... [Remonte sa manche] Est-ce que vous avez atteint vos objectifs, quelles étaient vos difficultés ? Quelles étaient vos réussites ? Voilà, je vais être plus... explicite dans ce que j'attends. Là [Sourire]... il sait...

141. PF1 : ... ce que tu attends.

142. PF2 : [Acquiesce] Oui.

143. Chercheuse : Tu parles de sentiments ?

144. PF2 : [Acquiesce] Oui, en fait, qu'il me dise si [Ferme les yeux] selon lui il a plus ou moins réussi... S'il a réussi, s'il n'a pas réussi sa séance. Mais je ne veux pas en fait induire ce mot : réussite ou pas. Je veux que ce soit lui qui me dise comment il se sent. Est-ce qu'il a ce sentiment d'avoir atteint ses objectifs ? Mais, j'aurais pu le dire d'une autre façon, peut-être plus explicite [Grimace].

145. Chercheuse : Mais qu'est-ce que tu vises en faisant ça ?

146. PF2 : [Se pince les lèvres] Euh... [Souffle et hausse les épaules] Je ne sais pas trop, en fait ! Ben, qu'il entre dans la tâche que je lui demande sans stress. [Mime avec les mains] On dédramatise un peu. C'est un peu dans la conversation : alors comment ça s'est passé ? [Sourire]. [Pointe le doigt] Et en même temps je ne lui demande pas de me raconter sa séance. Et au final, c'est quand même ce qu'il va faire [Rire].

- 147.PF1 : C'est ça, c'est pour ça que moi je parlais directement des objectifs parce que je n'ai pas envie qu'on me raconte ce que j'ai vu. On sait tous ce qui s'est passé, mais qu'on entre directement dans l'analyse, en fait. Pour éviter d'être dans du récit. Ce qui m'intéresse, OK il s'est passé ça... Mais pourquoi, comment tu...
- 148.PF2 : Mais en même temps [Mime avec les doigts] quand il déroule, ça permet de voir ce qu'il a vu, finalement, et de voir s'il a été attentif : ah, ben j'ai réussi ça ! Et d'ailleurs c'est ce qu'il va faire. Il va analyser tout de suite : ah ça j'aurais peut-être dû faire comme ça, ou j'ai fait ça, je pense que ça a bien marché, qu'ils ont compris. Par contre, là... En fait [Regarde ostensiblement PF1 puis touche son collier] ça me permet aussi, finalement, d'avoir cette réflexion de sa part...
- 149.PF1 : Ça permet peut-être aussi de se remémorer. Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.
- 150.PF2 : [Se redresse vivement en pointant la vidéo] Parce que finalement c'est ce qu'on fait là aussi, mais là, on a les images à l'appui. Tu me poserais des questions sur ce que j'ai fait, et pourquoi je ne pourrais pas te répondre directement, sans avoir ces images [Appuie sa main sur son menton] peut-être que je n'y arriverais pas [Hausse les épaules].
- 151.PF1 : C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile, mais moi je me dis que... C'est vrai que parfois, c'est long ! C'est ça le problème !
- 152.PF2 : Surtout quand on a un temps limité !
- 153.PF1 : Bah oui, c'est ça !
- 154.PF2 : Moi, je t'avoue que je fais souvent mes entretiens...
- 155.PF1 : Le jour même ?
- 156.PF2 : [Touche son collier] Oui, j'essaie. Ou sinon on se voit un petit bout sur le moment de la récré [Mime avec les mains] mais après je ne veux pas prendre sur leur temps de travail de classe, je reviens après. Ou alors carrément, je dis : on fait l'entretien tout à l'heure. Ça dépend.
- 157.PF1 : Pourquoi, au niveau du temps ?
- 158.PF2 : Oui, je ne veux pas empiéter sur leur temps de classe. Moi je ne peux pas me le permettre. J'ai vécu ça avant.
- 159.PF1 : D'accord.
- 160.PF2 : [Appuie sa tête dans sa main] Ou alors le mieux, c'est de le faire à 11h30. Comme ça je n'empiète sur rien [Sourire].
- 161.PF1 : [Se touchant le nez] Moi, c'est moins ce que tu dis. [Se redresse] Parce que je me dis que ce sont quand même des visites ponctuelles, et qu'il prévoit toujours du travail en autonomie, qui permet aux élèves de réinvestir des choses qu'ils ont déjà vues, donc ce n'est pas non plus une perte de temps. Moi, surtout c'est par rapport à l'attention. [Mime avec les mains] Je ne veux pas que ce soit trop long et qu'à un moment donné, il décroche, ou que moi aussi je décroche et que l'on se perde dans les conseils. Je veux qu'on aille... Que ce soit un peu plus, comment dire ? Pff... Un peu plus synthétique, en fait. Moi, ce qui m'inquiète, c'est que si l'entretien dure trop longtemps, à un moment donné qu'on décroche, quoi.
- 162.PF2 : [Se recoiffant] Ben, je ne sais pas moi. [Désignant la chercheuse] Pour t'avoir vue fonctionner, tu as déjà eu aussi des entretiens très longs et du coup... Voilà, [Se désignant de la main] j'ai aussi pu avoir ce regard d'observatrice et non plus que d'acteur... Je trouve qu'en fait... [En chuchotant] On reste dedans. Je ne les ai jamais vus, moi, décrocher. [Mime avec les mains] Même si le début peut être un peu long, mais parfois j'ai besoin de ce temps aussi d'installation du truc entre parenthèses [Rire].
- 163.PF1 : J'ai peur que ce soit lourd. Et même lourd à supporter psychologiquement... euh... C'est ça qui m'embête. C'est que, euh... je me dis : là, on est en train de faire la critique de la séance. Et ça ne s'arrête pas, on a l'impression... Enfin, si je traîne trop, j'aurais l'impression de...
- 164.PF2 : Alors, oui. [Appuie son propos de la main] Je comprends tout à fait ce que tu dis, mais je veux dire, dans ce cas [Se désignant de la main] si moi je parle pendant une heure, et que le stagiaire, il est juste là à écouter. Alors là je comprends tout à fait. Et c'est vrai. Tu as raison il y a parfois des visites qui se déroulent comme ça. [Écarquille les yeux] J'en ai vu et [Se désignant des deux mains] j'en ai subi, en tant que PE. Et c'est très désagréable. Tu sors de là tu es presque en larmes parce que...
- 165.PF1 : [Acquiesce] Oui ! Voilà, c'est ça !
- 166.PF2 : Par contre, j'imagine que si c'est un peu plus [Mime avec les mains] voilà, dialogué ou si tu vas chercher l'autre [Mime avec son visage] tu l'amènes à dire des choses pertinentes, à s'interroger sur sa pratique... [Hausse les épaules] Ben ça fait plus comme une conversation, tu vois. C'est plus un temps d'échanges et de formation qu'un temps où... où je vais te dire [Empruntant une voix dédaigneuse] tout ce qui n'allait pas, et tu vas [Rire]...
- 167.PF1 : C'est vrai que je n'avais pas vu les choses sous cet angle-là, mais c'est vrai. Et j'ai une question à te poser. Est-ce que tu as connaissance d'une étude ou de quelque chose, qui... qui donne... le temps optimal pour ce genre de travail. [Appuie son propos de la tête] Est-ce qu'il y a des conseils ? Est-ce qu'il y a des études qui ont été réalisées là-dessus ? Pour que les conseils soient vraiment efficaces. Euh... combien de temps l'entretien est censé durer ?
- 168.PF2 : [Passant la main dans ses cheveux] Je me dis qu'au final c'est comme avec tes élèves. Parce que c'est bien beau les programmes tout ça. Ils disent ouais une séance de je ne sais quoi, ils disent tant de temps [Grimace], mais concrètement si les élèves ils sont encore dans la capacité de [Hausse les sourcils] ...
- 169.PF1 : [Acquiesce] Et *a contrario*...

- 170.PF2 : Oui, tu vois, tu arrêtes ta séance. Je t'avoue que parfois j'ai prévu de dire plein de choses et mentalement [Mime avec les mains] je m'arrête à un moment donné parce que je vois que le PES n'encaisse pas et je me dis... Écoute, là pour aujourd'hui on s'arrête là, et je reviendrai dessus durant le temps d'accompagnement pour en discuter. Je le fais souvent. 30 minutes, c'est trop court !
- 171.PF1 : Je suis d'accord !
- 172.PF2 : Je t'avoue quand même que quand ce sont des séances où... que je n'ai pas grand-chose à dire que [Écarquille les yeux] je suis super contente du résultat que je vois que j'ai réussi à mettre des choses en place, et que je vois que ça fonctionne... Alors là, 30 minutes c'est trop. [Sourire de satisfaction] Parce que tout est tellement nickel que j'arrive juste avec mes points positifs et des points négatifs. Pfiou. OK, bah c'est bon ! À la fois prochaine ! Alors que finalement quand c'est une séance que le stagiaire n'a jamais montrée ou tu sens qu'il y a des choses à creuser, ou que c'est le stagiaire qui s'en rend compte [Hausse les sourcils] alors je vais prendre le temps de...
- 173.PF1 : D'accord. En tout cas, ce n'est pas fait au hasard ! Tu vois le côté dichotomique, positif, négatif, c'est vraiment quand tu contrôles quelque chose que t'a voulu mettre en place. Alors que quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et qu'elle est en évolution, visiblement, tu y es sensible alors, ton temps de présence et ta présence... Tu négocies autrement, tu laisses plus la place à l'autre. La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter !
- 174.PF2 : [Cligne des yeux] C'est ça !
- 175.PF1 : Tu vois, on voit en fait que tu fais évoluer ta pratique en même temps que le PES évolue.
- 176.PF2 : Après, jusqu'à présent c'était inconscient. Là, je veux dire, je mets des mots dessus. Je me rends compte. Mais je ne me suis jamais posé ces questions [Rire] finalement [Pose ses doigts sur la bouche].
- 177.PF1 : [Acquiesce] Oui, oui, oui, ça me renvoie des choses que je fais ou pas. Mais je n'ai pas... Je veux dire... Je n'ai pas suffisamment de recul et d'expérience pour parvenir à...euh... passer d'une technique, entre guillemets, à l'autre [Désigne PF2] comme ça. C'est pour ça que je me suis posé un cadre, un plan si tu veux. Parce que j'ai encore du mal à jauger la situation [Mime en changeant sa posture corporelle] à m'adapter en fait.
- 178.PF2 : Après moi je vais te dire, je ne suis pas forcément aussi à l'aise [Crispe les épaules] selon la matière qui m'est présentée. Il y a des choses où je ne suis pas du tout spécialiste. Finalement, je vais avoir beaucoup moins de choses à dire, je vais peut-être être beaucoup moins critique. Je vais vraiment aller à l'essentiel et des choses qui me parlent plus. Bon, ben du coup, là, c'est de l'histoire. Comme j'adore l'histoire, j'avais envie [Visage enjoué] vraiment de faire partager ma passion finalement avec ce pauvre PES [Rire] qui ne m'avait rien demandé. Et du coup ça a été long.
- 179.PF1 : [Acquiesce] OK.
- 180.Chercheuse : On poursuit.

46 minutes et 33 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PES1 réalise l'analyse de sa séance.

PF2 l'écoute sans l'interrompre.

181. PF2 (47'47'') : Le stagiaire structure, il fait beaucoup de gestes, on va dire par rapport... [Amusée] Comme s'il y avait son tableau.
- 182.PF1 : Il se reprojette dans la classe.
- 183.PF2 : Oui, il se remémore tout ce qu'il... Ses affichages, son tableau, machin... Ce qu'il a projeté.
- 184.PF1 : Oui, il parle beaucoup avec ses mains.
- 185.PF2 : [Mimant avec les mains] En fait, ça lui permet de se rappeler tout ce qu'il a fait...
- 186.PF1 : ... quel document était lié...
- 187.PF2 : [Désigne la vidéo du doigt] Et d'avoir un recul dessus, parce qu'il était dans le faire, et que là maintenant... il parle de ce qu'il a fait.
- 188.PF1 : Et toi tu as mis ton téléphone parce que tu regardes le temps ? Peut-être que tu voulais limiter...
- 189.PF2 : [Acquiesce puis hoche la tête] Oui, mais au final je jette un œil sur le temps, mais j'ai beaucoup dépassé par rapport à ce que je voulais faire [Rire].
- 190.PF1 : Moi, je regarde le téléphone, je jette un petit coup d'œil quand même pour être sûre de pas exagérer [Rires].
- 191.Chercheuse : Et du coup, le stagiaire part dans une description ?
- 192.PF2 : Oui, oui, il va dans l'ordre logique de ce qu'il a fait.
- 193.Chercheuse : Donc c'est ce que tu redoutais ? PF1 ?
- 194.PF1 : Euh... Oui, qu'on raconte, quoi. Après, si on est dans là dans l'analyse, oui, mais [Se désigne de la main] avec mes expériences à moi, quand je leur ai demandé de parler de la séance, c'était beaucoup... Il n'y avait pas d'analyse c'était vraiment je vous dis ce qui s'est passé.
195. PF2 : L'idée est de replonger la personne...
- 196.PF1 : Oui, enfin... Maintenant que je comprends mieux, pourquoi [désignant PF2] tu le fais, alors oui. [Ronge son doigt] Ça me semble important. [Se redresse] Mais je me demande aussi, vis-à-vis de certains stagiaires si... Il y a toujours cette notion de temps, en fait. Si ce moment où il raconte, ne va pas durer trop longtemps, s'il va être capable...euh... D'analyser quand même. [Ponctue son propos avec les mains] Après, il faut être

- honnête. Ça peut être aussi un peu ennuyeux pour le formateur d'écouter le stagiaire raconter une séance que le formateur vient de voir. Donc s'il y a une plus-value, s'il y a une analyse ou voilà... ou si c'est assez succinct. Mais si ça dure trop dans le temps, moi j'ai peur que... [Fait la moue] Je ne sais pas.
- 197.PF2 : Moi souvent, bon là, je ne pense pas que ça va durer... Mais souvent quand il raconte, ben [Énumère avec les doigts] il raconte ce qu'il a voulu faire, pourquoi il la fait, ce qui n'apparaît pas forcément dans la fiche...
- 198.PF1 : [Acquiesce] Il met ses intentions quand même !
- 199.PF2 : S'il a réussi et pourquoi et ce qui a manqué. Là en fait tu vois ce n'est pas juste raconter. Il est censé faire une autoanalyse. Enfin moi ce que j'attends de lui c'est... ce n'est pas juste : [Imitant le stagiaire] j'ai fait ça, j'ai fait ça. J'ai fait ça. J'ai fait ça, ça n'a pas marché. Du coup j'ai réadapté, par rapport à ma fiche... Enfin, tu vois ?
- 200.PF1 : Alors, dans ce cas-là, je trouve que c'est super intéressant, en effet. Il y a cette plus-value-là. C'est-à-dire il raconte, mais il apporte son analyse. Mais avec certains stagiaires ça va être juste je raconte. Si c'est raconté de cette façon-là, ce serait génial. [Mime avec les mains] Mais ce n'est pas forcément ce que moi j'ai vécu, et c'est pour ça que j'ai un peu abandonné, l'idée.
- 201.PF2 : Oui, au début, tu les aiguilles vachement, tu leur dis, voilà : quelles sont tes réussites... et s'il n'y arrive pas, tu les incites à raconter dans l'ordre chronologique. Parce que parfois [Mime avec le doigt] c'est ce qui permet le mieux de se remémorer sa séance, tu vois ? Et voilà je leur dis je veux à la fois savoir les intentions, pourquoi tu l'as fait, mais aussi ce que tu n'as pas réussi ou réussi à ce moment-là. Finalement un peu comme avec les élèves !
- 202.PF1 : C'est quelque chose que tu as explicité en amont, et puis avec l'habitude...
- 203.PF2 : [Acquiesce] Pour le coup, oui ! Même si rire, il va beaucoup aller dans je raconte ma séance [Rire]...
- 204.PF1 : Oui voilà c'est ça. C'est que moi j'ai eu cette expérience-là avec que du narratif. Et c'est pour ça que j'ai décidé de fonctionner autrement, mais c'est quand même possible de faire du narratif mêlé à de l'analyse. Mais voilà comme tu le dis, c'est quelque chose qui s'installe, que tu construis avec le stagiaire par un questionnement précis.
- 205.Chercheuse : C'est-à-dire ?
- 206.PF1 : Oui, le... enfin... L'écart entre le prévu et le réalisé. Comment on pourrait faire autrement ? Euh...pourquoi, questionner sur les intentions ?
- 207.PF2 : En fait, moi ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse. [Sourire]
- 208.PF1 : Moi aussi, c'est ce que je disais tout à l'heure à propos de ta stagiaire pour qu'elle n'ait pas toujours besoin de toi car tu ne seras pas toujours là. Tu vois c'est la même intention. Le fait de les rendre autonomes, mais ce n'est pas la même expression.
- 209.PF2 : Et ça tu ne peux pas le faire dès le début. Tu n'arrives pas à ça dès le début. C'est clair !

53 minutes et 37 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PES1 poursuit l'analyse de sa séance.

PF2 l'écoute sans l'interrompre.

- 210.PF1 (54'27'') : Ah, bah non, là, il n'est pas dans le narratif. Il dit euh... : « Ce que j'aurais dû faire » donc on imagine qu'il se projette aussi sur ses prochaines séances. [Se gratte l'épaule] Comment il pourrait faire... la prochaine fois.
- 211.PF2 : Oui parce que souvent ils sont... ils sont un peu fébriles [Sourire] surtout les premières minutes des entretiens où ils ont un peu la voix qui tremble et tout, parce qu'ils savent qu'ils sont là et [Hausse les épaules] qu'ils vont être jugés. De toute façon, et qu'on va leur dire tout ce qui ne va pas... Et au final... De faire ça, il n'attend pas de moi [Se désigne du doigt puis désigne le stagiaire] que je le critique. Il va le faire lui-même. Je trouve que ça, ça l'aide à se sentir plus à l'aise. Alors voilà, en fait, mais j'imagine plus ça comme un [Appuie son propos du corps et des mains] dialogue... Et pas comme une [Mime des guillemets] inspection [Rires].
- 212.Chercheuse : Quelle est la posture, la réaction du stagiaire ?
- 213.PF2 : [Se redresse] Plutôt dynamique. Ce n'est pas encore très animé là, mais oui, il me semble plutôt dynamique.
- 214.PF1 : Oui, ben là, je trouve que... que le stagiaire il est quand même capable de prendre en main sa réflexion... Enfin tu ne lui poses pas... [Ponctue son propos avec la main] Tu, tu n'interviens pas beaucoup... Tu ne poses pas beaucoup... Enfin, voilà à ce moment-là, tu ne lui poses pas beaucoup de questions. De lui-même, il arrive à euh... à poser des éléments d'analyse, à se projeter [Pose son menton dans sa main].
- 215.PF2 : [Touche son collier] Même si ce n'est pas toujours forcément ce que toi tu auras repéré. C'est clair. Ça peut être aussi d'autres choses. Mais ce n'est pas grave à la limite [Hausse les épaules] !
- 216.PF1 : Mais il a encore ce réflexe : je pars de ce que j'ai fait. Mais pas juste pour en parler. Je l'analyse. Je me dis que certains stagiaires ne sont peut-être pas capables de faire ce qu'il fait là, sans avoir les questions du formateur.
- 217.PF2 : [Touche son collier] C'est pour ça qu'il faut leur laisser un temps de parole suffisant. Tu vois là, j'essaie de moins parler que lui.

- 218.PF1 : Alors oui [Rire]. Oui, c'est ce que j'aimerais, mais comme je te dis vraiment, s'il y a une plus-value ! [Pince les lèvres] Enfin... Je veux qu'il parle évidemment, je veux que le stagiaire parle évidemment. Parce que ce n'est pas à moi de parler. Enfin je pense que le temps de parole du stagiaire doit être supérieur à celui du formateur, mais il faut que ce soit un temps optimisé en fait, donc là je trouve que c'est génial parce que c'est ce qu'il fait... Enfin il ne parle pas, il ne fait pas que raconter [Se gratte la joue et se touche la bouche], il analyse. Et...
- 219.PF2 : Oui, mais j'ai envie de dire là, c'est vraiment un exemple à l'instant T. Et concrètement ce n'est pas comme ça dans tous les entretiens. Il y a des stagiaires, on ne va rien en tirer forcément. [Écarquille les yeux] Parce qu'il y en a qui n'ont aucune idée de... Quand on va leur poser des questions... Ils ne savent pas en fait. Du coup, bah c'est à toi d'apporter les... surtout en début d'année scolaire, où là tu vas... Ton temps de parole sera plus long. Donc là je trouve qu'il n'y a pas un modèle, il n'y a pas un truc type parce que... [Énumère avec les doigts] ça dépend du stagiaire, du moment dans l'année, de ce que toi [Se désigne des mains et insiste de la tête] en tant que formateur, tu sais sur le sujet aussi. Parce que, je suis désolée, mais aussi on n'est pas expert de tout. Il y a des choses où je vais être très succincte finalement dans mes conseils parce que je ne maîtrise pas suffisamment.
- 220.PF1 : Et puis je pense que quand on arrive à là avec un stagiaire qui est quand même capable de se prendre en main, bah on voit qu'il y a eu un gros travail derrière. C'est-à-dire que je pense qu'au fur et à mesure que l'année avance, le formateur s'efface un peu. Il va juste poser des petites questions comme ça pour relancer le débat, mais que... Le stagiaire va être de plus en plus autonome dans son analyse.
- 221.PF2 : Et puis, de toute façon c'est une compétence. C'est quelque chose que l'on attend d'eux.
- 222.PF1 : [Acquiesce] Oui, dans le livret.
- 223.Chercheuse : Ces entretiens ont été menés à une semaine d'écart.
- 224.PF1 : Oui, j'ai l'impression qu'il est beaucoup plus dynamique dans sa réflexion que la PES que je suis. On le sent aussi très engagé dans ce qu'il fait. Mais après ça dépend aussi de la personnalité. Il est dans mon école donc je le vois. On voit que c'est quelqu'un de dynamique. C'est quelqu'un [Mimant le stagiaire avec son corps] voilà...et euh... On sent que c'est quelqu'un qui a besoin d'avancer, de faire des choses... Donc je pense que la personnalité, ça joue beaucoup.
- 225.PF2 : C'est clair !

1 heure et 35 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PES1 poursuit l'analyse de sa séance.

PF2 l'écoute sans l'interrompre.

226.Chercheuse (1h01'28'') : Tu mimes la gestuelle du stagiaire ?

227.PF2 : [Sourire] Eh bien, il est vraiment en train [Se touche le crâne avec les doigts] de s'imaginer ce qu'il avait projeté sur le tableau. Et pour le coup vraiment il avait projeté un truc [Regarde la chercheuse et PF1], c'était illisible.

228.PF1 : [Rires].

229.PF2 : En fait en voyant ça, je pense qu'il s'en est rendu compte parce qu'il a fait une remarque là-dessus. Oui, c'était un peu petit.

230.PF1 : C'était illisible ça veut dire quoi que c'était difficile dans le sens ou que ça n'était pas visible ?

231.PF2 : C'était trop petit.

232.PF1 : OK.

233.PF2 : Oui, mais en fait [Imite le geste du stagiaire] en faisant ces gestes, en se remémorant, il s'en rend compte.

234.Chercheuse : C'est un indice pour toi quand tu vois le PES faire ça ?

235.PF2 : On va dire que oui, dans le sens où on sent... On voit qu'il est capable du coup d'avoir une réflexion dessus, d'avoir un retour, de se dire : ah oui, je n'ai peut-être pas fait comme il faut. Ce qui explique pourquoi après les exercices ne sont pas réussis, parce que voilà... [Tient son menton avec les doigts] Mais tout le monde n'arrive pas forcément à avoir cette... et voilà c'est pour ça que je veux le faire raconter. Finalement ça permet de [Mime du doigt] se rendre compte. Parce qu'on n'a pas toujours... Non, je pense que quand on les interroge à vif, enfin comme ça à chaud sur une séance, s'il n'y a pas ce temps, s'il n'y a pas ses images s'il n'y a pas la vidéo. Donc ce n'est pas facile de se représenter [Se détend en arrière et se croise les mains sur la tête] ... C'est pour ça que [Pointe du doigt PF1 en souriant] ton histoire de parcours, PF1, tu vois, je me dis d'avoir une vidéo des choses qu'il n'a pas vues... Ça peut être bien.

236.PF1 : Ouais, des fois il y a des choses que j'enregistre.

237.PF2 : Moi aussi des fois, quand je suis en séance avec mon téléphone [Mime l'action] j'enregistre des choses parce que ça peut être utile. Souvent je n'utilise pas, je n'en ai pas besoin, parce qu'il s'en rappelle en fait. Eux aussi ils sont sensibles à ce qu'ils ont fait. Ils reconnaissent leur truc. Mais ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience. [Rires]

238.Chercheuse : PF1, durant l'entretien, tu es sensible à ces indices qui montrent que la personne essaie de se replonger dans sa séance ?

239.PF1 : Ben, je... [Hausse les épaules] Honnêtement, je ne m'étais jamais fait la réflexion. Là [Désigne la vidéo] je le vois parce qu'en vidéo c'est un peu autre chose, mais quand on est face à un stagiaire, on a la discussion et moi [Se désigne de la main] je ne m'en suis pas forcément rendu compte.

- 240.PF2 : Mais moi, c'est [Désigne la chercheuse du doigt] toi qui m'as fait prendre conscience de ça lorsqu'on a parlé toutes les deux. Parce que moi aussi je parle beaucoup avec les mains. J'essaie de me calmer, mais, mais en voyant la vidéo, je me dis, mais c'est pas possible ! [Rires]. Mais ouais, tu n'es pas forcément conscient de tout ça.
- 241.PF1 : Oui parce que la réflexion dans l'action c'est difficile [Sourit].
- 242.PF2 : Tout à fait.
- 243.PF1 : C'est pourtant ce que je lui demande [Pensive].

1 heure 04 minutes 05 secondes PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PES2 évoque un élément qui le pose problème.

PF2 reformule le questionnement du PES, le note puis lui indique qu'ils reviendront sur ce point après.

- 244.Chercheuse (1h05'45'') : Pour quelles raisons, lui dis-tu qu'on y reviendra ?
- 245.PF2 : [Sourit] Parce qu'effectivement c'était un point que je voulais développer avec lui et je ne sais plus exactement [Hausse les épaules] quoi, mais voilà, il y avait quelque chose qui me gênait par rapport à ça. Mais là je ne veux pas trop le... Je veux que ce soit lui qui continue son analyse et moi, je parlerai après.
- 246.PF1 : Quand il est sur sa lancée, quoi.
- 247.PF2 : [Acquiesce] Oui.
- 248.Chercheuse : PF1, tu aurais fait le même choix ?
- 249.PF1 : Ben, il a l'air bien lancé quand même [Rires] donc moi, j'aurais peur que ça retombe.
- 250.PF2 : Mais j'ai eu du mal à reprendre la main au final [Rires].
- 251.PF1 : J'ai l'impression que parfois tu as besoin de dire quelque chose, mais qu'il ne te laisse pas la parole.
- 252.PF2 : On sent ma préoccupation par rapport au temps. [Rires]. L'impatience monte au fur et à mesure.
- 253.PF1 : Qu'est-ce que tu fais ?
- 254.PF2 : [Ferme les yeux] Je ne sais plus. Mais je pense que je prenais à la fois des notes sur ce qu'il était en train de me dire. Et en même temps je me parlais à moi-même : [Mime du doigt] tiens, il faut que je soulève ce point-là avec lui, un peu comme toi tout à l'heure quand elle te parlait, tu as noté des choses.
- 255.PF1 : Qu'est-ce que tu lui dis ?
- 256.PF2 : [Plisse les yeux] Je lui dis que la question trois pour lui était très difficile parce que moi j'avais repéré que ce truc-là était complètement foiré. [Rires]. Il en est conscient. Bien, on reviendra dessus après. Du coup, je [Exagère la prononciation du mot] l'entoure sur mon guide d'observation pour pouvoir revenir dessus ensuite... Quand on va reconstruire ensemble tout à l'heure, dire : bah qu'est-ce qu'il aurait fallu faire à ce moment-là ?
- 257.PF1 : Comme moi tout à l'heure...
- 258.PF2 : [Se penche en avant et se désigne des mains] Oui, et puis là ce qui est bien... Ce qui me convient dans cette façon de faire avec lui, c'est qu'il a pris conscience du problème que j'avais relevé. Et du coup ce n'est pas moi qui intervins pour dire : ça, c'était nul rire [Rire], il faut que tu proposes une solution. Bon il ne l'a pas dit de cette façon-là, mais il s'est rendu compte [Acquiesce] qu'il y a eu un problème à un moment donné. Donc dans son autoanalyse c'est... C'est déjà un pas ! C'est important d'en tenir compte pour l'évaluer. Même s'il n'a pas encore les solutions pour faire mieux.
- 259.PF1 : Est-ce que... Enfin, il est capable d'analyser. Tu dis qu'il n'a pas les solutions. J'ai l'impression qu'il est [Se redresse] très speed. Est-ce que s'il prenait vraiment le temps pour [Mime les actions] se poser et pour écrire... Ce qui à ce moment-là a été, ce qui à ce moment-là n'a pas été... Est-ce que tu penses qu'il pourrait être capable d'aller plus loin ? Parce que j'ai l'impression qu'il est dans l'urgence... Il déroule...
- 260.PF2 : Mais après justement je vais lui demander toutes ses solutions. Ça dure très longtemps parce que finalement pour chaque problème qu'il ne voit pas, je vais lui demander : qu'est-ce que tu proposes, qu'est-ce que tu peux faire [Sourire] ?
- 261.PF1 : Et, est-ce que tu penses qu'il serait capable... d'essayer, de formuler une ébauche de solution... Enfin de faire sa petite analyse en prenant le temps, sur papier par exemple avant que tu arrives... Parce que là j'ai l'impression... Enfin, il parle très vite, hein ? C'est assez dur à suivre, peut-être même pour toi. Tu es en train de prendre des notes en même temps. Donc, euh... Vu que c'est un stagiaire qui est capable déjà d'analyser, est-ce qu'il ne serait pas envisageable... Est-ce que tu penses qu'il pourrait s'il prenait ce temps où il n'est pas dans l'urgence... pour se poser et prendre le temps d'y réfléchir, trouver des pistes d'amélioration.
- 262.PF2 : [La main dans les cheveux] Tu veux dire de différer l'entretien ?
- 263.PF1 : Non parce que... parce que tu ne fais pas l'entretien tout de suite après... Est-ce que tu penses qu'il serait...
- 264.PF2 : Ça dépend. J'essaie de faire direct, mais quand je vois que je n'ai pas assez de temps...
- 265.PF1 : Je me dis que peut-être qu'il en serait capable s'il se donnait lui aussi le temps, parce qu'il est speed quand même et euh...
- 266.PF2 : Cela dit, je trouve quand même qu'à chaque fois, même si là on le fait un peu dans l'urgence, il est quand même capable après... après le débrief de me dire : ça, ça, ça, ça. Et tu vois qu'il le met en place la fois suivante. Donc tu vois, avec lui, ce n'est pas des paroles en l'air [Se tient la bouche avec la main].

- 267.PF1 : Non, mais justement [Insiste de la tête] peut-être qu'il serait capable de le faire de lui-même avant l'entretien. Enfin je veux dire pour avoir de plus en plus d'autonomie comme on le disait tout à l'heure. Parce qu'il a l'air d'avoir du potentiel donc...
- 268.PF2 : Je ne vois pas dans quel sens [Désigne PF2 du doigt] tu voudrais que j'agisse. Là, par exemple, je reviens le voir le soir et je lui dis : maintenant tu me rends ta copie ?
- 269.PF1 : Il arrive à dire ce qui n'a pas fonctionné, mais il a du mal à trouver des solutions et moi je me dis vu le potentiel qu'il a... Peut-être qu'il serait capable de trouver des solutions. Là c'est peut-être un peu dans l'urgence. C'est le jour même. Il avait sa classe à gérer. Il n'a pas eu le temps de revenir dessus. [Lève les deux mains] C'est une idée comme ça, hein ! Je me dis que vu le potentiel qu'il a peut-être qu'à l'avenir il sera capable de prendre le temps d'analyser la situation pour ensuite lors de la discussion avec toi te proposer directement les solutions pour que toi tu n'aies pas à lui poser les questions, en fait. Enfin, parce que j'ai l'impression qu'il en est capable, mais il ne prend pas lui ce temps...
- 270.PF2 : Mais tu verras dans la suite de l'entretien [Se tient la bouche] ... Mais effectivement [Se détend dans son siège et acquiesce], peut-être que ça pourrait être intéressant de mettre par écrit.
- 271.PF1 : Pour être moins dans l'urgence est un peu plus le temps de poser ses idées.
- 272.PF2 : À la limite, ça pourrait être quelque chose qu'on pourrait leur demander un petit peu de façon systématique. C'est-à-dire que... se dire, bah voilà, vous avez fait des choses dans la séance qui n'ont pas marché, essayez de revenir là-dessus et de dire pourquoi ça n'a pas fonctionné. Et on n'en fait le débrief finalement quand on se voit. Quelles solutions vous avez trouvées parce qu'il ne faut pas que ce soit toi, la solution [Acquiesce].
- 273.PF1 : Ben, c'est ce que je leur propose en accompagnement vendredi. On travaille sur la pratique réflexive en quelque sorte. Donc j'ai posé quelques questions qu'ils commencent à préparer en distanciel pour guider un peu leur réflexion. De choisir un moment de leur petite carrière, depuis le début de l'année, qui leur a posé problème. Et de faire une espèce d'atelier d'échanges de pratiques [Sourit] avec les autres stagiaires pour en discuter. Voilà, pour les amener petit à petit à être autonomes puisque ça va être le dernier accompagnement. Et j'ai trouvé [Rire] que c'était pas mal pour clôturer. Pour leur montrer un petit peu comment faire ce travail quand ils seront ensuite tout seuls l'année prochaine dans leur classe. Et... ouais, je trouve que... quand on voit des stagiaires comme ça on se dit qu'il y a du potentiel et que s'il se donner le temps, lui, il pourrait faire ce travail tout seul.
- 274.PF2 : [Appuie son propos avec son stylo] Mais après, dans les moments de regroupement, c'est systématique de façon orale, en fait. On part toujours de : qu'est-ce que j'ai fait qu'est-ce qui n'a pas fonctionné, quels sont vos problèmes ? Ce n'est pas moi [Se désigne du doigt] qui vais leur apporter la solution. Enfin, je vais leur apporter une solution...
- 275.PF1 : Je dis simplement qu'il ne faut pas se contenter de l'entretien. Enfin, ça permettra
- 276.PF2 : C'est intéressant...

1 heure 15 minutes 01 seconde PF1, PF2 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PF2 interrompt PES2 et lui demande si selon lui il a atteint ses objectifs

277.PF1 : La question qui porte sur l'atteinte des objectifs, toi aussi tu la poses ?

278.PF2 : [Sourit] Oui, mais ça arrive tardivement par rapport à toi.

279.PF1 : Et là, quand tu poses cette question ça veut dire qu'il a terminé son débriefing ?

280.PF2 : Oui, enfin, il est en train de finir parce que ça commençait à durer. Donc j'essaie de recentrer ses propos pour qu'on puisse passer à la partie suivante.

281.PF1 : C'est ta manière de lui faire comprendre qu'on va passer à la suite. Du coup, ça peut être brutal que je pose cette question au début.

282.PF2 : Je ne sais pas... mais en tous les cas, là, ça me permet, enfin, de reprendre la main en terminant par quelque chose d'un peu globalisant.

283.PF1 : Tu vois, là, je me rends compte que le PES est plus capable de répondre à cette question. Peut-être que le fait de lui avoir laissé plus de temps de parole au début pour qu'il se reprojette dans sa séance, qu'il se remémore les différentes étapes et ce qu'il a fait, l'a préparé à se concentrer sur les objectifs... C'est peut-être pas une perte de temps au final !

284.PF2 : Sans doute mais j'avoue que l'ai fait comme ça sans en avoir vraiment conscience.

285.Chercheuse : PF1 et PF2, je vous remercie.

286.PF1 : De rien.PF2 : Merci à toi aussi.

8.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'entretien

Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire	
« Instaurer le cadre de l'entretien »	
Extrait de l'autoconfrontation croisée entre PF1 et PF2 en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1	
Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo, PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.	
<p>25. Chercheuse : <i>Et elle parlait du stress du stagiaire, en début de séance. Tu le ressens ?</i></p> <p>26. PF1 : <i>En début d'entretien ? [Cherche dans ses souvenirs] Euh, oui, il y a toujours un petit stress. Mais on a réussi à installer une relation de confiance... Je leur explique ça assez souvent... [Appuie son propos avec les mains] que je suis là pour les aider, il n'y a pas de... Et je sens qu'ils se sentent quand même assez libres de dire... Ils sont plus stressés par la fiche, par le bulletin que je vais rédiger [Touche ses cheveux]. Mais dans l'échange j'ai la sensation [Se touche la poitrine] qu'ils sont assez confiants quand même. Et j'essaie de dédramatiser les choses.</i></p> <p>27. Chercheuse : <i>Donc, toi, le contrat de confiance, si je comprends bien, tu l'établis en dehors de l'entretien de conseil ?</i></p> <p>28. PF1 : <i>Parfois en dedans, ça dépend. Là [Désigne la vidéo], pour le coup, on n'en a pas parlé. Mais souvent, euh...</i></p> <p>29. Chercheuse : <i>Là, tu n'en as pas parlé. Pour quelles raisons ?</i></p> <p>30. PF2 : <i>[Pose sa main sur sa bouche].</i></p> <p>31. PF1 : <i>Bah, c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement. Donc elle sait comment ça se passe. On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites. Du coup, elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux [Mime des gestes d'ouverture avec la main]. Donc, il me semble [Hausse les épaules] qu'elle était assez confiante...</i></p> <p>32. Chercheuse : <i>Tu n'as pas senti la nécessité de le faire dans ce cas précis ?</i></p> <p>33. PF1 : <i>De lui rappeler le contrat ? Non !</i></p> <p>34. PF2 : <i>[Relève la tête et se désigne du doigt] Alors, moi, souvent, le fait de leur laisser le libre choix, ils racontent mais ils me disent aussi, selon eux, ce qu'ils pensent, ce qui a bien fonctionné ou pas. [Regarde PF1 dans les yeux] Et ça me permet de savoir si on est sur la même vision. Parce que parfois ils ont vraiment l'impression d'avoir tout raté alors qu'au final... Au final on arrive aux objectifs visés</i></p>	<p><u>Extrait n°1</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u></p> <p>« <i>(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u></p> <p>« <i>Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider</i> », « <i>c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement</i> », « <i>On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites.</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u></p> <p>« <i>on a réussi à installer une relation de confiance...</i> », « <i>elle sait comment ça se passe</i> », « <i>elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux</i> », « <i>il me semble qu'elle était assez confiante...</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 1 :</u></p> <p>[« <i>(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !</i> » vaut pour les circonstances où « <i>Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider</i> », « <i>c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement</i> », « <i>On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites.</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>on a réussi à installer une relation de confiance...</i> », « <i>elle sait comment ça se passe</i> », « <i>elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux</i> », « <i>il me semble qu'elle était assez confiante...</i> »]</p>

<p>[Sourire]. Mais c'est vrai que ça prend un peu plus de temps. [Rires].</p> <p>35.PF1 : [Joint les mains] Tu verras dans la vidéo que c'est ce qui nous arrive à un moment donné. Je ne spoile pas [Rire]. Mais oui, c'est vrai qu'il y a des moments où on ne met pas le focus sur les mêmes choses. On n'a pas les mêmes préoccupations que le stagiaire. Et j'ai d'ailleurs eu une stagiaire, hier, qui a proposé un travail sur le numérique. Et ça a pris un peu de temps. Et elle, elle avait l'air catastrophée alors que c'est pas grave, ça arrive. Ce sont des aléas. Et voilà, on voit qu'ils n'ont pas du tout les mêmes préoccupations.</p>	<p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
<p>VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2</p>	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo PF2 dit : « Sur la vidéo, PF2 remercie PES2, lui détaille le plan de l'entretien qui va suivre et termine en lui demandant se cela lui convient ».</p>	
<p>126.Chercheuse (33'19'') : <i>Alors, toi, du coup, au niveau du lancement de ton entretien, qu'est-ce que tu fais ?</i></p> <p>127.PF2 : [Se gratte la nuque et se ronge les doigts puis regarde dans le vide pour se remémorer] <i>Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord, même si ce n'est pas le premier entretien, par routine, en fait. J'instaure le cadre de l'entretien. [Ponctue avec les mains puis se gratte l'oreille] Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait. Je réexplique donc ce qui va être fait. Ce qui est attendu.</i></p> <p>128.PF1 : [Acquiesce en se tenant la tête dans la main] On fait pareil, on pose le cadre.</p> <p>129.PF2 : <i>Oui.</i></p> <p>130.Chercheuse : <i>Mais par rapport à ta pratique, les points évoqués sont identiques ?</i></p> <p>131.PF1 : [Relit ses notes et écarquille les yeux] Alors, excuse-moi, mais j'étais en train d'écrire alors si tu peux reculer la vidéo pour que je la voie...</p> <p>132.PF2 : [Retire son stylo de la bouche puis mime avec les mains] <i>Je lui avais dit qu'il allait d'abord me parler de sa séance qu'ensuite on ferait quelque chose de plus dialogué et ensuite on va reconstruire sa séance. Ce n'est pas dans le sens où je vais dire les points positifs et les points négatifs, mais à partir des difficultés, on va...</i></p> <p>133.PF1 : ... refaire ensemble [Acquiesce].</p> <p>134.PF2 : <i>Voilà.</i></p> <p>135.PF1 : [Regarde PF2] Je trouve que, à la différence de moi je trouve que là tu intègres plus le stagiaire dans ce travail. On a l'impression que c'est quelque chose que vous allez faire tous les deux ensemble. Réfléchir ensemble et j'ai l'impression que ma façon de faire à moi c'est plus descendant, en fait : [Mime avec les mains] je vais te dire... Même s'il y a du dialogue, mais c'est vrai que je ne lui annonce pas forcément</p>	<p><u>Extrait n°2</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> « <i>J'instaure le cadre de l'entretien.</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord, même si ce n'est pas le premier entretien, par routine</i> », « <i>Je réexplique donc ce qui va être fait. Ce qui est attendu.</i> », « <i>Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce pas forcément de cette façon</i> », « <i>Je lui avais dit qu'il allait d'abord me parler de sa séance qu'ensuite on ferait quelque chose de plus dialogué et ensuite on va reconstruire sa séance. Ce n'est pas dans le sens où je vais dire les points positifs et les points négatifs, mais à partir des difficultés</i> », « <i>il y avait des petites choses dans sa séance qui me dérangent, même si c'était quand même bien pensé</i> », « <i>Dans la mise en œuvre, il y a des choses qui m'embêtaient.</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait.</i> », « <i>je voulais qu'il [en] soit conscient (des choses qui m'embêtaient) et voir comment, en fait, il pouvait trouver des remédiations...</i> », « <i>Je voulais qu'il se parle à lui-même,</i></p>

comme ça et on ne reconstruit pas la séance comme tu proposes de le faire, mais ça va être surtout des points clés.

136.PF2 : [Désigne la vidéo] **Mais je t'avoue** que je ne le fais **pas forcément systématiquement**. [Mime avec les mains] Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce **pas forcément** de cette façon.

137.PF1 : Et alors là, pourquoi tu l'as fait ?

138.PF2 : [Mime avec les mains] Eh bien, en fait, parce qu'il y avait des petites choses dans sa séance qui me dérangent, même si c'était quand même bien pensé. Dans la mise en œuvre, il y a des choses qui m'embêtaient. Donc je voulais qu'il en soit conscient et voir comment, en fait, il pouvait trouver des remédiations... Je voulais qu'il se parle à lui-même, qu'il se dise : « J'ai tous les éléments comme il faut, mais qu'est-ce que je peux mettre en place ? Comment je peux changer les choses, de pas grand-chose, en fait, pour arriver aux objectifs ? »

139.PF1 : [Acquiesce] **D'accord**.

qu'il se dise : « J'ai tous les éléments comme il faut, mais qu'est-ce que je peux mettre en place ? Comment je peux changer les choses, de pas grand-chose, en fait, pour arriver aux objectifs ? » »

Formalisation de la règle n° 2 :

[« *j'instaure le cadre de l'entretien* » vaut pour les circonstances où « *Je le remercie, je lui annonce le plan, comment on va procéder, je lui demande s'il est d'accord, même si ce n'est pas le premier entretien, par routine* », « *Je réexplique donc ce qu'il va être fait. Ce qui est attendu.* », « *Ça dépend vraiment du besoin, du moment de l'année aussi... ou du moins je ne l'annonce pas forcément de cette façon* », « *Je lui avais dit qu'il allait d'abord me parler de sa séance qu'ensuite on ferait quelque chose de plus dialogué et ensuite on va reconstruire sa séance. Ce n'est pas dans le sens où je vais dire les points positifs et les points négatifs, mais à partir des difficultés* », « *il y avait des petites choses dans sa séance qui me dérangent, même si c'était quand même bien pensé* », « *Dans la mise en œuvre, il y a des choses qui m'embêtaient.* » ce qui obtient comme résultats « *Pour s'assurer de... si on est bien au clair tous les deux sur ce qui va être fait.* », « *je voulais qu'il [en] soit conscient (des choses qui m'embêtaient) et voir comment, en fait, il pouvait trouver des remédiations...* », « *Je voulais qu'il se parle à lui-même, qu'il se dise : « J'ai tous les éléments comme il faut, mais qu'est-ce que je peux mettre en place ? Comment je peux changer les choses, de pas grand-chose, en fait, pour arriver aux objectifs ? » »*]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (**en gras**).

Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire « Susciter la parole du PES »	
Extrait de l'autoconfrontation croisée entre PF1 et PF2 en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1	
Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo, PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.	
<p>11. Chercheuse (1'45'') : <i>Alors là, on voit que tu amorces l'entretien. Tu l'amorces en faisant quoi ?</i></p> <p>12. PF1 : <i>Je lui demande de s'exprimer au sujet de sa séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés. Parce que ce que je veux faire, à ce moment-là, c'est qu'elle me dise si ce qu'elle a mis en place [Ponctue son propos avec les mains], ce qu'ont fait ses élèves, a permis d'atteindre ses objectifs. Parce que je m'étais rendu compte dans d'autres entretiens avant celui-là, que lorsque je demandais aux stagiaires de parler de leurs séances, ils racontaient. Et là, moi ce qui m'intéresse, c'est qu'ils soient directement dans l'analyse. Donc, en parlant tout de suite des objectifs, ça m'aide à mener le stagiaire dans cette direction-là, vers l'analyse.</i></p> <p>13. Chercheuse : <i>Et toi PF2, tu procèdes de la même manière ?</i></p> <p>14. PF2 : [Souffle] <i>Pas cette fois mais je l'ai déjà fait. Ça permet effectivement d'aiguiller le stagiaire. [Baisse les yeux pour se remémorer] Voilà : quels sont vos objectifs, est-ce que vous les avez atteints ? De formuler ce genre de questions [Cherche du regard la connivence de PF1], je me reconnais aussi là-dessus [Désigne la séance filmée de PF1]. Mais sur ma séquence de la dernière fois, c'est vrai que je ne l'ai pas forcément fait. Parfois je préfère qu'ils parlent de façon libre, plutôt que de trop les guider.</i></p> <p>15. Chercheuse : <i>Et pour quelles raisons fais-tu ce choix-là ?</i></p> <p>16. PF2 : <i>Hum, disons que ça dépend. [Léger rire] Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. Je veux qu'ils se sentent... [Raidit légèrement les épaules] libres, je veux qu'ils se sentent rassurés, qu'ils commencent par l'entrée qu'ils veulent. Parfois en fonction [Hausse les épaules] de comment ça s'est passé [remue sur sa chaise] si je sens [Tire sur son col] qu'ils ne sont pas forcément stressés, mais qu'il y a eu des choses [Appuie ses propos avec les mains] qui ne se sont pas passées comme ils le souhaitaient... je vais au plus court.</i></p> <p>17. PF1 : <i>Moi [Se désignant du doigt] c'est pour ça que j'ai choisi cette façon de faire. C'est parce que souvent ils parlaient, ils parlaient, ils parlaient [Mime avec les mains]. Et ils n'arrivaient pas forcément à mettre le doigt sur... les choses les plus importantes à travailler.</i></p>	<p><u>Extrait n°3</u> <i>1^{er} Traitement</i> <u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> <i>« Je lui demande de s'exprimer au sujet de sa séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés. »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« en parlant tout de suite des objectifs », « je m'étais rendu compte dans d'autres entretiens avant celui-là, que lorsque je demandais aux stagiaires de parler de leurs séances, ils racontaient »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« qu'elle me dise si ce qu'elle a mis en place [ponctue son propos avec les mains], ce qu'ont fait ses élèves, a permis d'atteindre ses objectifs. », « qu'ils soient directement dans l'analyse. », « mener le stagiaire dans cette direction-là, vers l'analyse »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n°3 :</u> <i>[« Je lui demande de s'exprimer au sujet de sa séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés. » vaut pour les circonstances où « en parlant tout de suite des objectifs », « je m'étais rendu compte dans d'autres entretiens avant celui-là, que lorsque je demandais aux stagiaires de parler de leurs séances, ils racontaient » ce qui obtient comme résultats « qu'elle me dise si ce qu'elle a mis en place [ponctue son propos avec les mains], ce qu'ont fait ses élèves, a permis d'atteindre ses objectifs. », « qu'ils soient directement dans l'analyse. », « mener le stagiaire dans cette direction-là, vers l'analyse »]</i></p>

Et souvent ils racontaient la séance. Mais je n'ai pas besoin qu'on me la raconte parce que j'étais là et je l'ai vue ! Et du coup j'ai trouvé que l'entretien s'étirait [Mime avec les mains].

18.PF2 : **Oui, c'est vrai, c'est vrai.** [S'adosse à sa chaise et passe la main dans ses cheveux] Et bien là, du coup, moi c'est ce qui s'est passé pour mon entretien. Mais en même temps, **j'avoue que parfois j'ai besoin** de ce temps-là [appuie son propos avec les mains]. En fait ça me permet d'installer une relation de confiance avec la personne. Je sais que si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après, je vais faire comme toi [Sourire], je vais aller au plus court : quels étaient les objectifs ? Est-ce que vous les avez atteints ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? Voilà.

19.PF1 : [Acquiesce] **Ça dépend beaucoup du stagiaire, en fait. Il y en a qui sont assez rapidement dans l'analyse, d'autres qui...**

20.PF2 : **Mais parfois j'ai besoin** qu'ils me resituent le contexte.

21.PF1 : Pourquoi ?

22.PF2 : **Ça permet de mieux comprendre.** Parce que même si j'étais là, il y a des choses que j'ai pas... **Il y a parfois des confusions.** Même si j'ai lu sa fiche. [Plisse les yeux] Parfois, **c'est pas forcément clair,** surtout si la fiche n'est pas très détaillée.

23.PF1 : **Tu as besoin d'avoir son point de vue** [Acquiesce].

24.PF2 : Voilà !

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« **je me reconnais aussi là-dessus** [Désigne la règle énoncée par PF1] »

Étayage de la signification :

« Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. », « si je sens qu'ils ne sont pas forcément stressés, mais qu'il y a eu des choses qui ne se sont pas passées comme ils le souhaitaient... », « si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après, je vais faire comme toi, je vais aller au plus court »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« je vais faire comme toi [Sourire] je vais aller au plus court : quels étaient les objectifs ? Est-ce que vous les avez atteints ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? »

Formalisation de la règle n° 4 :

[« **je me reconnais aussi là-dessus** [Désigne la règle énoncée par PF1] » vaut pour les circonstances où « Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. », « si je sens qu'ils ne sont pas forcément stressés, mais qu'il y a eu des choses qui ne se sont pas passées comme ils le souhaitaient... », « si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après, je vais faire comme toi, je vais aller au plus court » ce qui obtient comme résultats « je vais faire comme toi [Sourire] je vais aller au plus court : quels étaient les objectifs ? Est-ce que vous les avez atteints ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« je préfère qu'ils parlent de façon libre, plutôt que de trop les guider »

Étayage de la signification :

« Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. », « parfois j'ai besoin de ce temps-là », « Je sais que si

j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après », « même si j'étais là, il y a des choses que j'ai pas... Il y a parfois des confusions. Même si j'ai lu sa fiche. [Plisse les yeux] Parfois, c'est pas forcément clair, surtout si la fiche n'est pas très détaillée. », « parfois ils ont vraiment l'impression d'avoir tout raté »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« ça me permet d'installer une relation de confiance avec la personne », « qu'ils me resituent le contexte », « mieux comprendre », « avoir son point de vue », « ils racontent mais ils me disent aussi, selon eux, ce qu'ils pensent, ce qui a bien fonctionné ou pas », « ça me permet de savoir si on est sur la même vision », « on arrive aux objectifs visés. Mais c'est vrai que ça prend un peu plus de temps. »

Formalisation de la règle n°5 :

[« je préfère qu'ils parlent de façon libre, plutôt que de trop les guider » vaut pour les circonstances où « Ça dépend vraiment de comment s'est passée la séance. », « parfois j'ai besoin de ce temps-là », « Je sais que si j'ai un timing un peu plus serré, que j'ai d'autres visites après », « même si j'étais là, il y a des choses que j'ai pas... Il y a parfois des confusions. Même si j'ai lu sa fiche. [Plisse les yeux] Parfois, c'est pas forcément clair, surtout si la fiche n'est pas très détaillée. », « parfois ils ont vraiment l'impression d'avoir tout raté » ce qui obtient comme résultats « ça me permet d'installer une relation de confiance avec la personne », « qu'ils me resituent le contexte », « mieux comprendre », « avoir son point de vue », « ils racontent mais ils me disent aussi, selon eux, ce qu'ils pensent, ce qui a bien fonctionné ou pas », « ça me permet de savoir si on est sur la même vision », « on arrive aux objectifs visés. Mais c'est vrai que ça prend un peu plus de temps. »]

	<p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur</p> <p>Sur la vidéo, PF2 propose au stagiaire de commencer comme il le souhaite en évoquant son sentiment après la séance ou en revenant sur des points précis.</p> <p>PES2 précise qu'il va suivre un plan chronologique respectant le déroulé de la séance.</p> <p>PF2 lui indique qu'elle est d'accord.</p>	
<p>140.PF2 (35'47'') : <i>Là, je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée. Mais, je n'explique pas exactement ce que j'attends de lui parce que [Regarde la chercheuse] ce n'est pas notre premier entretien. Il sait comment fonctionne l'entretien. Si c'est ton premier entretien, tu vas dire : parlez-moi de... [Remonte sa manche] Est-ce que vous avez atteint vos objectifs, quelles étaient vos difficultés ? Quelles étaient vos réussites ? Voilà, je vais être plus... explicite dans ce que j'attends. Là [Sourire]... il sait...</i></p> <p>141.PF1 : <i>... ce que tu attends.</i></p> <p>142.PF2 : <i>[Acquiesce] Oui.</i></p> <p>143.Chercheuse : <i>Tu parles de sentiments ?</i></p> <p>144.PF2 : <i>[Acquiesce] Oui, en fait, qu'il me dise si [Ferme les yeux] selon lui il a plus ou moins réussi... S'il a réussi, s'il n'a pas réussi sa séance. Mais je ne veux pas en fait induire ce mot : réussite ou pas. Je veux que ce soit lui qui me dise comment il se sent. Est-ce qu'il a ce sentiment d'avoir atteint ses objectifs ? Mais, j'aurais pu le dire d'une autre façon, peut-être plus explicite [Grimace].</i></p> <p>145.Chercheuse : <i>Mais qu'est-ce que tu vises en faisant ça ?</i></p> <p>146.PF2 : <i>[Se pince les lèvres] Euh... [Souffle et hausse les épaules] Je ne sais pas trop, en fait ! Ben, qu'il entre dans la tâche que je lui demande sans stress. [Mime avec les mains] On dédramatise un peu. C'est un peu dans la conversation : alors comment ça s'est passé ? [Sourire]. [Pointe le doigt] Et en même temps je ne lui demande pas de me raconter sa séance. Et au final, c'est quand même ce qu'il va faire [Rire].</i></p> <p>147.PF1 : <i>C'est ça, c'est pour ça que moi je parlais directement des objectifs parce que je n'ai pas envie qu'on me raconte ce que j'ai vu. On sait tous ce qui s'est passé, mais qu'on entre directement dans l'analyse, en fait. Pour éviter d'être dans du récit. Ce qui m'intéresse, OK il s'est passé ça... Mais pourquoi, comment tu...</i></p> <p>148.PF2 : <i>Mais en même temps [Mime avec les doigts] quand il déroule, ça permet de voir ce qu'il a vu, finalement, et de voir s'il a été attentif : ah, ben j'ai</i></p>	<p><u>Extrait n°4</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u></p> <p>« <i>je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u></p> <p>« je n'explique pas exactement ce que j'attends de lui parce que [Regarde la chercheuse] ce n'est pas notre premier entretien », « Il sait comment fonctionne l'entretien. », « je ne veux pas en fait induire ce mot : réussite ou pas », « je ne lui demande pas de me raconter sa séance »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u></p> <p>« <i>qu'il me dise si selon lui il a plus ou moins réussi... S'il a réussi, s'il n'a pas réussi sa séance.</i> », « <i>que ce soit lui qui me dise comment il se sent.</i> », « <i>Est-ce qu'il a ce sentiment d'avoir atteint ses objectifs ?</i> », « <i>qu'il entre dans la tâche que je lui demande sans stress</i> », « <i>au final, c'est quand même ce qu'il va faire</i> », « <i>On dédramatise un peu. C'est un peu dans la conversation : alors comment ça s'est passé ?</i> », « <i>quand il déroule, ça permet de voir ce qu'il a vu, finalement, et de voir s'il a été attentif</i> », « <i>Il va analyser tout de suite</i> », « <i>avoir cette réflexion de sa part...</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n°6 :</u></p> <p>[« <i>je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée</i> » vaut pour les circonstances où « je n'explique pas exactement ce que j'attends de lui parce que [Regarde la</p>

réussi ça ! Et d'ailleurs c'est ce qu'il va faire. Il va analyser tout de suite : ah ça j'aurais peut-être dû faire comme ça, ou j'ai fait ça, je pense que ça a bien marché, qu'ils ont compris. Par contre, là... En fait [Regarde ostensiblement PF1 puis touche son collier] ça me permet aussi, finalement, d'avoir cette réflexion de sa part...

149.PF1 : *Ça permet peut-être aussi de se remémorer. Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.*

150.PF2 : *[Se redresse vivement en pointant la vidéo] Parce que finalement c'est ce qu'on fait là aussi, mais là, on a les images à l'appui. Tu me poserais des questions sur ce que j'ai fait, et pourquoi je ne pourrais pas te répondre directement, sans avoir ces images [Appuie sa main sur son menton] peut-être que je n'y arriverais pas [Hausse les épaules].*

151.PF1 : *C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile, mais moi je me dis que... C'est vrai que parfois, c'est long ! C'est ça le problème !*

152.PF2 : *Surtout quand on a un temps limité !*

153.PF1 : *Bah oui, c'est ça !*

154.PF2 : *Moi, je t'avoue que je fais souvent mes entretiens...*

155.PF1 : *Le jour même ?*

156.PF2 : *[Touche son collier] Oui, j'essaie. Ou sinon on se voit un petit bout sur le moment de la récré [Mime avec les mains] mais après je ne veux pas prendre sur leur temps de travail de classe, je reviens après. Ou alors carrément, je dis : on fait l'entretien tout à l'heure. Ça dépend.*

157.PF1 : *Pourquoi, au niveau du temps ?*

158.PF2 : *Oui, je ne veux pas empiéter sur leur temps de classe. Moi je ne peux pas me le permettre. J'ai vécu ça avant.*

159.PF1 : *D'accord.*

160.PF2 : *[Appuie sa tête dans sa main] Ou alors le mieux, c'est de le faire à 11h30. Comme ça je n'empiète sur rien [Sourire].*

161.PF1 : *[Se touchant le nez] Moi, c'est moins ce que tu dis. [Se redresse] Parce que je me dis que ce sont quand même des visites ponctuelles, et qu'il prévoit toujours du travail en autonomie, qui permet aux élèves de réinvestir des choses qu'ils ont déjà vues, donc ce n'est pas non plus une perte de temps. Moi, surtout c'est par rapport à l'attention. [Mime avec les mains] Je ne veux pas que ce soit trop long et qu'à un moment donné, il décroche, ou que moi aussi je décroche et que l'on se perde dans les conseils. Je veux qu'on aille... Que ce soit un peu plus, comment dire ? Pff... Un peu plus synthétique, en fait. Moi, ce qui m'inquiète, c'est que si l'entretien dure trop longtemps, à un moment donné qu'on décroche, quoi.*

chercheuse] ce n'est pas notre premier entretien », « Il sait comment fonctionne l'entretien. », « je ne veux pas en fait induire ce mot : réussite ou pas », « je ne lui demande pas de me raconter sa séance » ce qui obtient comme résultats « *qu'il me dise si selon lui il a plus ou moins réussi... S'il a réussi, s'il n'a pas réussi sa séance.* », « *que ce soit lui qui me dise comment il se sent.* », « *Est-ce qu'il a ce sentiment d'avoir atteint ses objectifs ?* », « *qu'il entre dans la tâche que je lui demande sans stress* », « *au final, c'est quand même ce qu'il va faire* », « *On dédramatise un peu. C'est un peu dans la conversation : alors comment ça s'est passé ?* », « *quand il déroule, ça permet de voir ce qu'il a vu, finalement, et de voir s'il a été attentif* », « *Il va analyser tout de suite* », « *avoir cette réflexion de sa part...* »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« *(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !* »

Étayage de la signification :

« *c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement* », « *elle sait comment ça se passe. On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites* », « *elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux* »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« *il me semble qu'elle était assez confiante...* »

Formalisation de la règle n° 7 :

[« *(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !* » vaut pour les circonstances où « *c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement* », « *elle sait comment ça se passe. On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites* », « *elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux* » ce qui obtient comme

162.PF2 : [Se recoiffant] Ben, je ne sais pas moi. [Désignant la chercheuse] Pour t'avoir vue fonctionner, tu as déjà eu aussi des entretiens très longs et du coup... Voilà, [Se désignant de la main] j'ai aussi pu avoir ce regard d'observatrice et non plus que d'acteur... Je trouve qu'en fait... [En chuchotant] On reste dedans. Je ne les ai jamais vus, moi, décrocher. [Mime avec les mains] Même si le début peut être un peu long, mais parfois j'ai besoin de ce temps aussi d'installation du truc entre parenthèses [Rire].

163.PF1 : **J'ai peur** que ce soit lourd. Et même lourd à supporter psychologiquement...euh... C'est ça qui m'embête. C'est que, euh... **je me dis** : là, on est en train de faire la critique de la séance. Et ça ne s'arrête pas, on a l'impression... Enfin, si je traîne trop, j'aurais l'impression de...

164.PF2 : **Alors, oui.** [Appuie son propos de la main] **Je comprends tout à fait ce que tu dis, mais je veux dire, dans ce cas** [Se désignant de la main] **si moi je parle pendant une heure, et que le stagiaire, il est juste là à écouter. Alors là je comprends tout à fait. Et c'est vrai. Tu as raison il y a parfois des visites qui se déroulent comme ça.** [Écarquille les yeux] J'en ai vu et [Se désignant des deux mains] j'en ai subi, en tant que PE. Et c'est très désagréable. **Tu sors de là tu es presque en larmes** parce que...

165.PF1 : [Acquiesce] **Oui ! Voilà, c'est ça !**

166.PF2 : Par contre, j'imagine que si c'est un peu plus [Mime avec les mains] voilà, dialogué ou si tu vas chercher l'autre [Mime avec son visage] **tu l'amènes à dire des choses pertinentes, à s'interroger sur sa pratique...** [Hausse les épaules] Ben ça fait plus comme une conversation, tu vois. C'est plus un temps d'échanges et de formation qu'un temps où... **où je vais te dire** [Empruntant une voix dédaigneuse] **tout ce qui n'allait pas, et tu vas [Rire]...**

167.PF1 : **C'est vrai que je n'avais pas vu les choses sous cet angle-là, mais c'est vrai.** Et j'ai une question à te poser. Est-ce que tu as connaissance d'une étude ou de quelque chose, qui... qui donne... le temps optimal pour ce genre de travail. [Appuie son propos de la tête] Est-ce qu'il y a des conseils ? Est-ce qu'il y a des études qui ont été réalisées là-dessus ? Pour que les conseils soient vraiment efficaces. Euh... combien de temps l'entretien est censé durer ?

168.PF2 : [Passant la main dans ses cheveux] Je me dis qu'au final c'est comme avec tes élèves. Parce que c'est bien beau les programmes tout ça. **Ils disent ouais une séance de je ne sais quoi, ils disent tant de temps** [Grimace], mais concrètement si les élèves ils sont encore dans la capacité de [Hausse les sourcils...]

169.PF1 : [Acquiesce] **Et a contrario...**

170.PF2 : **Oui, tu vois, tu arrêtes ta séance.** Je t'avoue que parfois j'ai prévu de dire plein de choses et

résultats « *il me semble qu'elle était assez confiante...* »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« *je parl[e] directement des objectifs* »

Étayage de la signification :

« *On sait tous ce qui s'est passé* »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« *je n'ai pas envie qu'on me raconte ce que j'ai vu* », « *qu'on entre directement dans l'analyse* », « *Pour éviter d'être dans du récit.* »

Formalisation de la règle n° 8 :

[« *je parl[e] directement des objectifs* » vaut pour les circonstances où « *On sait tous ce qui s'est passé* » ce qui obtient comme résultats « *je n'ai pas envie qu'on me raconte ce que j'ai vu* », « *qu'on entre directement dans l'analyse* », « *Pour éviter d'être dans du récit.* »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« *C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile (de laisser vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée)* »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« *Ça permet peut-être aussi de se remémorer* », « *Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.* », « *parfois, c'est long ! C'est ça le problème !* »

Formalisation de la règle n° 9 :

[« *C'est, c'est, c'est vrai que c'est utile (de laisser vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée)* » ce qui obtient comme résultats « *Ça permet peut-être aussi de se remémorer* », « *Peut-être qu'ils ont besoin de ce moment où ils racontent un peu pour se remémorer ce qui a été fait.* », « *parfois, c'est long ! C'est ça le*

mentalement [Mime avec les mains] je m'arrête à un moment donné parce que je vois que le PES n'encaisse pas et je me dis... Écoute, là pour aujourd'hui on s'arrête là, et je reviendrai dessus durant le temps d'accompagnement pour en discuter. Je le fais souvent. 30 minutes, c'est trop court !

171.PF1 : **Je suis d'accord !**

172.PF2 : **Je t'avoue quand même que quand ce sont des séances où... que je n'ai pas grand-chose à dire que [Écarquille les yeux] je suis super contente du résultat que je vois que j'ai réussi à mettre des choses en place, et que je vois que ça fonctionne... Alors là, 30 minutes c'est trop. [Sourire de satisfaction] Parce que tout est tellement nickel que j'arrive juste avec mes points positifs et des points négatifs. Pfiou. OK, bah c'est bon ! À la fois prochaine ! Alors que finalement quand c'est une séance que le stagiaire n'a jamais montrée ou tu sens qu'il y a des choses à creuser, ou que c'est le stagiaire qui s'en rend compte [Hausse les sourcils] alors je vais prendre le temps de...**

173.PF1 : **D'accord. En tout cas, ce n'est pas fait au hasard ! Tu vois le côté dichotomique, positif, négatif, c'est vraiment quand tu contrôles quelque chose que t'as voulu mettre en place. Alors que quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et qu'elle est en évolution, visiblement, tu y es sensible alors, ton temps de présence et ta présence... Tu négocies autrement, tu laisses plus la place à l'autre. La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter !**

174.PF2 : [Cligne des yeux] **C'est ça !**

175.PF1 : **Tu vois, on voit en fait que tu fais évoluer ta pratique en même temps que le PES évolue.**

176.PF2 : **Après, jusqu'à présent c'était inconscient. Là, je veux dire, je mets des mots dessus. Je me rends compte. Mais je ne me suis jamais posé ces questions [Rire] finalement [Pose ses doigts sur la bouche].**

177.PF1 : [Acquiesce] **Oui, oui, oui, ça me renvoie des choses que je fais ou pas. Mais je n'ai pas... Je veux dire... Je n'ai pas suffisamment de recul et d'expérience pour parvenir à...euh... passer d'une technique, entre guillemets, à l'autre [Désigne PF2] comme ça. C'est pour ça que je me suis posé un cadre, un plan si tu veux. Parce que j'ai encore du mal à jauger la situation [Mime en changeant sa posture corporelle] à m'adapter en fait.**

178.PF2 : **Après moi je vais te dire, je ne suis pas forcément aussi à l'aise [Crispe les épaules] selon la matière qui m'est présentée. Il y a des choses où je ne suis pas du tout spécialiste. Finalement, je vais avoir beaucoup moins de choses à dire, je vais peut-être être beaucoup moins critique. Je vais vraiment aller à l'essentiel et des choses qui me parlent plus. Bon, ben du coup, là, c'est de l'histoire. Comme j'adore l'histoire, j'avais**

problème ! »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« **je fais souvent mes entretiens... (en dehors du temps de classe) »**

Étayage de la signification :

« **je reviens après** », « **je ne peux pas me le permettre. J'ai vécu ça avant.** », « **on se voit un petit bout sur le moment de la récré** », « **je dis : on fait l'entretien tout à l'heure. Ça dépend.** », « **alors le mieux, c'est de le faire à 11h30** »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« **après je ne veux pas prendre sur leur temps de travail de classe** », « **je ne veux pas empiéter sur leur temps de classe** », « **Comme ça je n'empiète sur rien.** »

Formalisation de la règle n°10 :

[« **je fais souvent mes entretiens... (en dehors du temps de classe) »** vaut pour les circonstances où « **je reviens après** », « **je ne peux pas me le permettre. J'ai vécu ça avant.** », « **on se voit un petit bout sur le moment de la récré** », « **je dis : on fait l'entretien tout à l'heure. Ça dépend.** », « **alors le mieux, c'est de le faire à 11h30** » ce qui obtient comme résultats « **après je ne veux pas prendre sur leur temps de travail de classe** », « **je ne veux pas empiéter sur leur temps de classe** », « **Comme ça je n'empiète sur rien.** »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« **(Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non !** »

Étayage de la signification :

« **Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider** », « **c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement** », « **On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites.** »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

envie [Visage enjoué] vraiment de faire partager ma passion finalement avec ce pauvre PES [Rire] qui ne m'avait rien demandé. Et du coup ça a été long.

179.PF1 : [Acquiesce] OK.

180.Chercheuse : On poursuit.

« on a réussi à installer une relation de confiance... », « elle sait comment ça se passe », « elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux », « il me semble qu'elle était assez confiante... »

Formalisation de la règle n° 11 :

[« (Ne pas lui rappeler le contrat) De lui rappeler le contrat ? Non ! » vaut pour les circonstances où « Je leur explique ça assez souvent... que je suis là pour les aider », « c'est une stagiaire que j'ai en renouvellement », « On en a pas mal discuté avant dans d'autres visites. » ce qui obtient comme résultats « on a réussi à installer une relation de confiance... », « elle sait comment ça se passe », « elle savait, selon moi, que je n'étais pas là pour la juger, mais pour discuter de son travail et l'amener à faire mieux », « il me semble qu'elle était assez confiante... »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« (je fais des entretiens courts tout de suite après la séance) Moi, c'est moins ce que tu dis. »

Étayage de la signification :

« je me dis que ce sont quand même des visites ponctuelles », « ce n'est pas non plus une perte de temps », « si je traîne trop, j'aurais l'impression de... », « je me dis : là, on est en train de faire la critique de la séance. Et ça ne s'arrête pas, on a l'impression... »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« qu'il prévoit toujours du travail en autonomie, qui permet aux élèves de réinvestir des choses qu'ils ont déjà vues », « c'est par rapport à l'attention. », « Je ne veux pas que ce soit trop long et qu'à un moment donné, il décroche, ou que moi aussi je décroche et que l'on se perde dans les conseils », « Que ce soit un peu plus [...] synthétique », « J'ai peur que ce

soit lourd. Et même lourd à supporter psychologiquement... »

Formalisation de la règle n° 12 :

[« (je fais des entretiens courts tout de suite après la séance) Moi, c'est moins ce que tu dis. » vaut pour les circonstances où « je me dis que ce sont quand même des visites ponctuelles », « ce n'est pas non plus une perte de temps », « si je traîne trop, j'aurais l'impression de... », « je me dis : là, on est en train de faire la critique de la séance. Et ça ne s'arrête pas, on a l'impression... » ce qui obtient comme résultats « qu'il prévoit toujours du travail en autonomie, qui permet aux élèves de réinvestir des choses qu'ils ont déjà vues », « c'est par rapport à l'attention. », « Je ne veux pas que ce soit trop long et qu'à un moment donné, il décroche, ou que moi aussi je décroche et que l'on se perde dans les conseils », « Que ce soit un peu plus [...] synthétique », « J'ai peur que ce soit lourd. Et même lourd à supporter psychologiquement... »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« le côté dichotomique, positif, négatif »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« tu contrôles quelque chose que t'as voulu mettre en place »

Formalisation de la règle n° 13 :

[« le côté dichotomique, positif, négatif » ce qui obtient comme résultats « tu contrôles quelque chose que t'as voulu mettre en place »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« (je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée) »

Étayage de la signification :

« quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et

	<p><i>qu'elle est en évolution »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« tu laisses plus la place à l'autre. », « La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter ! »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n°14 :</u> <i>[« (je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée) »</i> vaut pour les circonstances où <i>« quand tu vois que la personne te propose quelque chose de nouveau, et qu'elle est en évolution »</i> ce qui obtient comme résultats <i>« tu laisses plus la place à l'autre. », « La personne elle grandit au final et nous on doit s'adapter ! »</i>]</p> <p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo, PES2 réalise l'analyse de sa séance. PF2 l'écoute sans l'interrompre.</p>	
<p>181.PF2 (47'47'') : <i>Le stagiaire structure, il fait beaucoup de gestes, on va dire par rapport... [Amusée] Comme s'il y avait son tableau.</i></p> <p>182.PF1 : <i>Il se reprojette dans la classe.</i></p> <p>183.PF2 : <i>Oui, il se remémore tout ce qu'il... Ses affichages, son tableau, machin... Ce qu'il a projeté.</i></p> <p>184.PF1 : <i>Oui, il parle beaucoup avec ses mains.</i></p> <p>185.PF2 : <i>[Mimant avec les mains] En fait, ça lui permet de se rappeler tout ce qu'il a fait...</i></p> <p>186.PF1 : <i>... quel document était lié...</i></p> <p>187.PF2 : <i>[Désigne la vidéo du doigt] Et d'avoir un recul dessus, parce qu'il était dans le faire, et que là maintenant... il parle de ce qu'il a fait.</i></p> <p>188.PF1 : <i>Et toi tu as mis ton téléphone parce que tu regardes le temps ? Peut-être que tu voulais limiter...</i></p> <p>189.PF2 : <i>[Acquiesce puis hoche la tête] Oui, mais au final je jette un œil sur le temps, mais j'ai beaucoup dépassé par rapport à ce que je voulais faire [Rire].</i></p> <p>190.PF1 : <i>Moi, je regarde le téléphone, je jette un petit coup d'œil quand même pour être sûre de pas exagérer [Rires].</i></p> <p>191.Chercheuse : <i>Et du coup, le stagiaire part dans une description ?</i></p> <p>192.PF2 : <i>Oui, oui, il va dans l'ordre logique de ce qu'il a fait.</i></p> <p>193.Chercheuse : <i>Donc c'est ce que tu redoutais ? PF1 ?</i></p>	<p><u>Extrait n°5</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> <i>« je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« (c'est quelque chose que j'ai explicité en amont) Pour le coup, oui », « au début, tu les aiguilles ! vachement, tu leur dis, voilà : quelles sont tes réussites... et s'il n'y arrive pas, tu les incites à raconter dans l'ordre chronologique. », « je leur dis je veux à la fois savoir les intentions, pourquoi tu l'as fait, mais aussi ce que tu n'as pas réussi ou réussi à ce moment-là. »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« Le stagiaire structure, il fait beaucoup de gestes, on va dire par rapport... Comme s'il y avait son tableau. », « il se remémore tout ce qu'il... Ses affichages, son tableau,</i></p>

194.PF1 : *Euh... Oui, qu'on raconte, quoi. Après, si on est dans là dans l'analyse, oui, mais [Se désigne de la main] avec mes expériences à moi, quand je leur ai demandé de parler de la séance, c'était beaucoup... Il n'y avait pas d'analyse c'était vraiment je vous dis ce qui s'est passé.*

195.PF2 : *L'idée est de replonger la personne...*

196.PF1 : *Oui, enfin... Maintenant que je comprends mieux, pourquoi [désignant PF2] tu le fais, alors oui. [Ronge son doigt] Ça me semble important. [Se redresse] Mais je me demande aussi, vis-à-vis de certains stagiaires si... Il y a toujours cette notion de temps, en fait. Si ce moment où il raconte, ne va pas durer trop longtemps, s'il va être capable...euh... D'analyser quand même. [Ponctue son propos avec les mains] Après, il faut être honnête. Ça peut être aussi un peu ennuyeux pour le formateur d'écouter le stagiaire raconter une séance que le formateur vient de voir. Donc s'il y a une plus-value, s'il y a une analyse ou voilà... ou si c'est assez succinct. Mais si ça dure trop dans le temps, moi j'ai peur que... [Fait la moue] Je ne sais pas.*

197.PF2 : *Moi souvent, bon là, je ne pense pas que ça va durer... Mais souvent quand il raconte, ben [Énumère avec les doigts] il raconte ce qu'il a voulu faire, pourquoi il la fait, ce qui n'apparaît pas forcément dans la fiche...*

198.PF1 : *[Acquiesce] Il met ses intentions quand même !*

199.PF2 : *S'il a réussi et pourquoi et ce qui a manqué. Là en fait tu vois ce n'est pas juste raconter. Il est censé faire une autoanalyse. Enfin moi ce que j'attends de lui c'est... ce n'est pas juste : [Imitant le stagiaire] j'ai fait ça, j'ai fait ça. J'ai fait ça. J'ai fait ça, ça n'a pas marché. Du coup j'ai réadapté, par rapport à ma fiche... Enfin, tu vois ?*

200.PF1 : *Alors, dans ce cas-là, je trouve que c'est super intéressant, en effet. Il y a cette plus-value-là. C'est-à-dire il raconte, mais il apporte son analyse. Mais avec certains stagiaires ça va être juste je raconte. Si c'est raconté de cette façon-là, ce serait génial. [Mime avec les mains] Mais ce n'est pas forcément ce que moi j'ai vécu, et c'est pour ça que j'ai un peu abandonné, l'idée.*

201.PF2 : *Oui, au début, tu les aiguilles vachement, tu leur dis, voilà : quelles sont tes réussites... et s'il n'y arrive pas, tu les incites à raconter dans l'ordre chronologique. Parce que parfois [Mime avec le doigt] c'est ce qui permet le mieux de se remémorer sa séance, tu vois ? Et voilà je leur dis je veux à la fois savoir les intentions, pourquoi tu l'as fait, mais aussi ce que tu n'as pas réussi ou réussi à ce moment-là. Finalement un peu comme avec les élèves !*

202.PF1 : *C'est quelque chose que tu as explicité en amont, et puis avec l'habitude...*

machin... Ce qu'il a projeté.», « d'avoir un recul dessus, parce qu'il était dans le faire, et que là maintenant... il parle de ce qu'il a fait.», « il va dans l'ordre logique de ce qu'il a fait.», « L'idée est de replonger la personne...», « je ne pense pas que ça va durer », « Mais souvent quand il raconte, ben il raconte ce qu'il a voulu faire, pourquoi il la fait, ce qui n'apparaît pas forcément dans la fiche... », « S'il a réussi et pourquoi et ce qui a manqué », « ce n'est pas juste raconter. », « Il est censé faire une autoanalyse. », « ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse. », « tu ne peux pas le faire dès le début. Tu n'arrives pas à ça dès le début. »

Formalisation de la règle n° 15 :

[« je laisse vraiment la liberté au stagiaire de choisir son entrée » vaut pour les circonstances où « (c'est quelque chose que j'ai explicité en amont) Pour le coup, oui », « au début, tu les aiguilles ! vachement, tu leur dis, voilà : quelles sont tes réussites... et s'il n'y arrive pas, tu les incites à raconter dans l'ordre chronologique. », « je leur dis je veux à la fois savoir les intentions, pourquoi tu l'as fait, mais aussi ce que tu n'as pas réussi ou réussi à ce moment-là. » ce qui obtient comme résultats « Le stagiaire structure, il fait beaucoup de gestes, on va dire par rapport... Comme s'il y avait son tableau. », « il se remémore tout ce qu'il... Ses affichages, son tableau, machin... Ce qu'il a projeté.», « d'avoir un recul dessus, parce qu'il était dans le faire, et que là maintenant... il parle de ce qu'il a fait.», « il va dans l'ordre logique de ce qu'il a fait. », « L'idée est de replonger la personne... », « je ne pense pas que ça va durer », « Mais souvent quand il raconte, ben il raconte ce qu'il a voulu faire, pourquoi il la fait, ce qui n'apparaît pas forcément dans la fiche... », « S'il a réussi et pourquoi et ce qui a manqué », « ce n'est pas juste raconter. », « Il est censé faire une autoanalyse. », « ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait

- 203.PF2 : [Acquiesce] Pour le coup, oui ! Même si rire, il va beaucoup aller dans je raconte ma séance [Rire]...
- 204.PF1 : Oui voilà c'est ça. C'est que moi j'ai eu cette expérience-là avec que du narratif. Et c'est pour ça que j'ai décidé de fonctionner autrement, **mais c'est quand même possible de faire du narratif mêlé à de l'analyse.** Mais voilà comme tu le dis, c'est quelque chose qui s'installe, que tu construis avec le stagiaire par un questionnement précis.
- 205.Chercheuse : C'est-à-dire ?
- 206.PF1 : Oui, le... enfin... L'écart entre le prévu et le réalisé. **Comment on pourrait faire autrement ?** Euh...pourquoi, questionner sur les intentions ?
- 207.PF2 : **En fait, moi ce que j'attends de lui finalement c'est qu'à la limite il n'ait pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse. [Sourire]**
- 208.PF1 : Moi aussi, c'est ce que je disais tout à l'heure à propos de ta stagiaire pour qu'elle n'ait pas toujours besoin de toi car tu ne seras pas toujours là. Tu vois c'est la même intention. Le fait de les rendre autonomes, mais ce n'est pas la même expression.
- 209.PF2 : **Et ça tu ne peux pas le faire dès le début. Tu n'arrives pas à ça dès le début. C'est clair !**

pas besoin de moi. Il sort de sa séance, et il fait son autoanalyse. », « tu ne peux pas le faire dès le début. Tu n'arrives pas à ça dès le début. »]

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« Ça me semble important (de laisser la liberté au stagiaire de choisir son entrée) »

Étayage de la signification :

« ce n'est pas forcément ce que moi j'ai vécu, et c'est pour ça que j'ai un peu abandonné, l'idée. », « c'est quelque chose qui s'installe, que tu construis avec le stagiaire par un questionnement précis »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« Ça peut être aussi un peu ennuyeux pour le formateur d'écouter le stagiaire raconter une séance que le formateur vient de voir. », « Il y a cette plus-value-là. C'est-à-dire il raconte, mais il apporte son analyse. », « c'est quand même possible de faire du narratif mêlé à de l'analyse. »

Formalisation de la règle n° 16 :

[« Ça me semble important (de laisser la liberté au stagiaire de choisir son entrée) » vaut pour les circonstances où « ce n'est pas forcément ce que moi j'ai vécu, et c'est pour ça que j'ai un peu abandonné, l'idée. », « c'est quelque chose qui s'installe, que tu construis avec le stagiaire par un questionnement précis » ce qui obtient comme résultats « Ça peut être aussi un peu ennuyeux pour le formateur d'écouter le stagiaire raconter une séance que le formateur vient de voir. », « Il y a cette plus-value-là. C'est-à-dire il raconte, mais il apporte son analyse. », « c'est quand même possible de faire du narratif mêlé à de l'analyse. »]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet

	et d'adresse dans le dialogue (en gras).
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo, PES1 poursuit l'analyse de sa séance. PF2 l'écoute sans l'interrompre.</p>	
<p>210.PF1 (54'27'') : <i>Ah, bah non, là, il n'est pas dans le narratif. Il dit euh... : « Ce que j'aurais dû faire » donc on imagine qu'il se projette aussi sur ses prochaines séances. [Se gratte l'épaule] Comment il pourrait faire... la prochaine fois.</i></p> <p>211.PF2 : <i>Oui parce que souvent ils sont... ils sont un peu fébriles [Sourire] surtout les premières minutes des entretiens où ils ont un peu la voix qui tremble et tout, parce qu'ils savent qu'ils sont là et [Hausse les épaules] qu'ils vont être jugés. De toute façon, et qu'on va leur dire tout ce qui ne va pas... Et au final... De faire ça, il n'attend pas de moi [Se désigne du doigt puis désigne le stagiaire] que je le critique. Il va le faire lui-même. Je trouve que ça, ça l'aide à se sentir plus à l'aise. Alors voilà, en fait, mais j'imagine plus ça comme un [Appuie son propos du corps et des mains] dialogue... Et pas comme une [Mime des guillemets] inspection [Rires].</i></p> <p>212.Chercheuse : <i>Quelle est la posture, la réaction du stagiaire ?</i></p> <p>213.PF2 : <i>[Se redresse] Plutôt dynamique. Ce n'est pas encore très animé là, mais oui, il me semble plutôt dynamique.</i></p> <p>214.PF1 : <i>Oui, ben là, je trouve que... que le stagiaire il est quand même capable de prendre en main sa réflexion... Enfin tu ne lui poses pas... [Ponctue son propos avec la main] Tu, tu n'interviens pas beaucoup... Tu ne poses pas beaucoup... Enfin, voilà à ce moment-là, tu ne lui poses pas beaucoup de questions. De lui-même, il arrive à euh... à poser des éléments d'analyse, à se projeter [Pose son menton dans sa main].</i></p> <p>215.PF2 : <i>[Touche son collier] Même si ce n'est pas toujours forcément ce que toi tu auras repéré. C'est clair. Ça peut être aussi d'autres choses. Mais ce n'est pas grave à la limite [Hausse les épaules] !</i></p> <p>216.PF1 : <i>Mais il a encore ce réflexe : je pars de ce que j'ai fait. Mais pas juste pour en parler. Je l'analyse. Je me dis que certains stagiaires ne sont peut-être pas capables de faire ce qu'il fait là, sans avoir les questions du formateur.</i></p> <p>217.PF2 : <i>[Touche son collier] C'est pour ça qu'il faut leur laisser un temps de parole suffisant. Tu vois là, j'essaie de moins parler que lui.</i></p> <p>218.PF1 : <i>Alors oui [Rire]. Oui, c'est ce que j'aimerais, mais comme je te dis vraiment, s'il y a une plus-value ! [Pince les lèvres] Enfin... Je veux qu'il parle évidemment, je veux que le stagiaire parle</i></p>	<p><u>Extrait n°6</u></p> <p style="text-align: center;"><i>1^{er} Traitement</i></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> « <i>De faire ça (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite)</i> », « <i>leur laisser un temps de parole suffisant</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>j'imagine plus ça comme un dialogue... Et pas comme une inspection</i> », « <i>j'essaie de moins parler que lui</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>il n'attend pas de moi que je le critique. Il va le faire lui-même.</i> », « <i>ça l'(le PES) aide à se sentir plus à l'aise</i> », « <i>il (le PES) me semble plutôt dynamique</i> », « <i>ce n'est pas toujours forcément ce que toi tu auras repéré. C'est clair. Ça peut être aussi d'autres choses. Mais ce n'est pas grave à la limite !</i> », « <i>de toute façon c'est une compétence. C'est quelque chose que l'on attend d'eux</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 17 :</u> [« <i>De faire ça (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite)</i> », « <i>leur laisser un temps de parole suffisant</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'imagine plus ça comme un dialogue... Et pas comme une inspection</i> », « <i>j'essaie de moins parler que lui</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>il n'attend pas de moi que je le critique. Il va le faire lui-même.</i> », « <i>ça l'aide à se sentir plus à l'aise</i> », « <i>il (le PES) me semble plutôt dynamique</i> », « <i>ce n'est pas toujours forcément ce que toi tu auras repéré. C'est clair. Ça peut être aussi d'autres choses. Mais ce n'est pas grave à la limite !</i> », « <i>de toute</i></p>

évidemment. Parce que ce n'est pas à moi de parler. Enfin je pense que le temps de parole du stagiaire doit être supérieur à celui du formateur, mais il faut que ce soit un temps optimisé en fait, donc là je trouve que c'est génial parce que c'est ce qu'il fait... Enfin il ne parle pas, il ne fait pas que raconter [Se gratte la joue et se touche la bouche], il analyse. Et...

219.PF2 : *Oui, mais j'ai envie de dire là, c'est vraiment un exemple à l'instant T. Et concrètement ce n'est pas comme ça dans tous les entretiens. Il y a des stagiaires, on ne va rien en tirer forcément. [Écarquille les yeux] Parce qu'il y en a qui n'ont aucune idée de... Quand on va leur poser des questions... Ils ne savent pas en fait. Du coup, bah c'est à toi d'apporter les... surtout en début d'année scolaire, où là tu vas... Ton temps de parole sera plus long. Donc là je trouve qu'il n'y a pas un modèle, il n'y a pas un truc type parce que... [Énumère avec les doigts] ça dépend du stagiaire, du moment dans l'année, de ce que toi [Se désigne des mains et insiste de la tête] en tant que formateur, tu sais sur le sujet aussi. Parce que, je suis désolée, mais aussi on n'est pas expert de tout. Il y a des choses où je vais être très succincte finalement dans mes conseils parce que je ne maîtrise pas suffisamment.*

220.PF1 : *Et puis je pense que quand on arrive à là avec un stagiaire qui est quand même capable de se prendre en main, bah on voit qu'il y a eu un gros travail derrière. C'est-à-dire que je pense qu'au fur et à mesure que l'année avance, le formateur s'efface un peu. Il va juste poser des petites questions comme ça pour relancer le débat, mais que... Le stagiaire va être de plus en plus autonome dans son analyse.*

221.PF2 : *Et puis, de toute façon c'est une compétence. C'est quelque chose que l'on attend d'eux.*

222.PF1 : [Acquiesce] *Oui, dans le livret.*

223.Chercheuse : *Ces entretiens ont été menés à une semaine d'écart.*

224.PF1 : *Oui, j'ai l'impression qu'il est beaucoup plus dynamique dans sa réflexion que la PES que je suis. On le sent aussi très engagé dans ce qu'il fait. Mais après ça dépend aussi de la personnalité. Il est dans mon école donc je le vois. On voit que c'est quelqu'un de dynamique. C'est quelqu'un [Mimant le stagiaire avec son corps] voilà...et euh... On sent que c'est quelqu'un qui a besoin d'avancer, de faire des choses... Donc je pense que la personnalité, ça joue beaucoup.*

225.PF2 : *C'est clair !*

façon c'est une compétence. C'est quelque chose que l'on attend d'eux »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« Oui, c'est ce que j'aimerais », « (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite) De faire ça », « leur laisser un temps de parole suffisant »

Étayage de la signification :

« au fur et à mesure que l'année avance, le formateur s'efface un peu », « Il (le PEMF) va juste poser des petites questions comme ça pour relancer le débat »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« s'il y a une plus-value », « que le stagiaire parle », « le temps de parole du stagiaire doit être supérieur à celui du formateur », « il faut que ce soit un temps optimisé », « il (le PES) ne fait pas que raconter, il analyse », « Le stagiaire va être de plus en plus autonome dans son analyse. »

Formalisation de la règle n° 18 :

[« De faire ça (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite) », « leur laisser un temps de parole suffisant » vaut pour les circonstances où « au fur et à mesure que l'année avance, le formateur s'efface un peu », « Il (le PEMF) va juste poser des petites questions comme ça pour relancer le débat » ce qui obtient comme résultats « s'il y a une plus-value », « que le stagiaire parle », « le temps de parole du stagiaire doit être supérieur à celui du formateur », « il faut que ce soit un temps optimisé », « il (le PES) ne fait pas que raconter, il analyse », « Le stagiaire va être de plus en plus autonome dans son analyse. »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« De faire ça (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite) »,

« leur laisser un temps de parole suffisant »

Étayage de la signification :

« concrètement ce n'est pas comme ça dans tous les entretiens », « ça dépend du stagiaire, du moment dans l'année, de ce que toi en tant que formateur, tu sais sur le sujet aussi. », « aussi on n'est pas expert de tout. »

Ensemble des résultats constatés

et/ou attendus :

« Il y a des stagiaires, on ne va rien en tirer forcément. Parce qu'il y en a qui n'ont aucune idée de... Quand on va leur poser des questions... Ils ne savent pas en fait. », « Ton temps de parole sera plus long. », « il n'y a pas un modèle, il n'y a pas un truc type », « Il y a des choses où je vais être très succincte finalement dans mes conseils parce que je ne maîtrise pas suffisamment. »

Formalisation de la règle n° 19 :

[« De faire ça (laisser le PES démarrer l'entretien comme il le souhaite) », « leur laisser un temps de parole suffisant » vaut pour les circonstances où « j'imagine plus ça comme un dialogue... Et pas comme une inspection », « j'essaie de moins parler que lui » ce qui obtient comme résultats « il n'attend pas de moi que je le critique. Il va le faire lui-même. », « ça l'aide à se sentir plus à l'aise », « il (le PES) me semble plutôt dynamique », « ce n'est pas toujours forcément ce que toi tu auras repéré. C'est clair. Ça peut être aussi d'autres choses. Mais ce n'est pas grave à la limite ! », « de toute façon c'est une compétence. C'est quelque chose que l'on attend d'eux »]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (**en gras**).

« Évaluer le PES »	
Extrait de l'autoconfrontation croisée entre PF1 et PF2 en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1	
Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo, PF1 détaille à la PES1 les points d'appui qu'elle a pu identifier lors de l'observation de sa séance.	
<p>90. Chercheuse (22'54'') : <i>Tu choisis d'aborder un point d'appui</i></p> <p>91. PF1 : <i>Je commence par le positif, ensuite on va sur les axes de travail et je fais une petite synthèse. Mais j'aime bien terminer cette partie-là par du positif, parce que parfois on peut avoir des choses à dire par la suite qui vont être difficiles à entendre par le stagiaire. C'est important de lui montrer qu'il n'y a pas que du mauvais, des choses à travailler. Et j'ai remarqué [Se recule] que souvent les stagiaires s'attardent sur ces choses-là, à travailler. [Mime avec les mains] Le positif, même quand on leur demande de le dire, ils ont du mal. Et donc c'est important pour moi de leur montrer qu'il y a des choses à travailler, mais il y a aussi des choses qui sont bien. Et donc je le dis... ça permet de les encourager aussi.</i></p> <p>92. PF2 : <i>Oui, c'est vrai. Mais, du coup [Pose ses deux mains sur la tête en écoutant], je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu'ils ont bien réussi des choses. Voilà, ils en sont là. Du coup, j'ai peut-être parfois moins besoin de dire. Je conforte en disant oui, oui mais...</i></p> <p>93. PF1 : <i>Mais quand tu dis : « ils ont réussi », ils parlent des élèves ?</i></p> <p>94. PF2 : <i>Non, chez eux.</i></p> <p>95. PF1 : <i>Mais est-ce qu'ils arrivent à identifier...</i></p> <p>96. PF2 : <i>...qu'ils ont réussi à faire passer telle ou telle notion chez les élèves.</i></p> <p>97. Chercheuse : <i>PF2, tu consacres une partie spécifique à la formulation des points d'appui ?</i></p> <p>98. PF2 : <i>Et ben, ça dépend. Parfois je fais exactement comme ça. Je pense que c'est surtout en début d'année scolaire [Désigne de la main]. Et puis là, si je sens, c'est le cas pour le PES qu'on va voir, qu'ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion, je vais plus titiller [Sourire] donc plutôt que de faire une partie sur les points positifs... Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l'entretien. Mais, en début d'année, je fonctionne comme ça.</i></p> <p>99. PF1 : <i>Ouais, pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser [Mime avec les mains] ... Je... Je ne sais pas. Peut-être en début d'année comme tu dis... Mais c'est vrai qu'à force de le faire,</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>Unité d'interaction n° 7</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF1 :</u> « <i>Je commence par le positif</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>j'aime bien terminer cette partie-là par du positif</i> », « <i>souvent les stagiaires s'attardent sur ces choses-là, à travailler</i> », « <i>Le positif, même quand on leur demande de le dire, ils ont du mal.</i> », « <i>Peut-être en début d'année</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>parfois on peut avoir des choses à dire par la suite qui vont être difficiles à entendre par le stagiaire</i> », « <i>lui montrer qu'il n'y a pas que du mauvais, des choses à travailler</i> », « <i>leur montrer qu'il y a des choses à travailler, mais il y a aussi des choses qui sont bien</i> », « <i>les encourager</i> », « <i>pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser</i> », « <i>pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser</i> », « <i>On structure comme sur le bulletin de visite</i> », « <i>qu'à force de le faire, ils arrivent peut-être mieux à extraire les points positifs de la discussion</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 20 :</u> [« <i>Je commence par le positif</i> » vaut pour les circonstances où « <i>j'aime bien terminer cette partie-là par du positif</i> », « <i>souvent les stagiaires s'attardent sur ces choses-là, à travailler</i> », « <i>Le positif, même quand on leur demande de le dire, ils ont du mal.</i> », « <i>Peut-être en début d'année</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>parfois on peut avoir des choses à dire par la suite qui vont être difficiles</i></p>

ils arrivent peut-être mieux à extraire les points positifs de la discussion.

100. **Chercheuse** : *Tu disais que les stagiaires avaient parfois du mal à faire ressortir le positif.*

101. **PF2** : *Mais ça dépend du stagiaire. Avec PES2, je le sens plus qu'avec l'autre stagiaire que je suis. En fait, disséminer les points d'appui au fur et à mesure, ça me permet de lier ce que je dis à son discours quand il parle de sa séance. [Ponctue son propos avec les mains] « Ah ! Ben oui, je l'ai noté ! » Ça permet de lier à ce qu'il dit et que ça n'arrive pas après [Hausse les épaules]. Mais parfois je fais aussi comme tu fais en listant tout ce qui est bien. Comme ça, c'est structuré. Et puis c'est ce qui va apparaître dans le bulletin de visite.*

102. **PF1** : *Enfin, il y a peut-être deux modalités en termes de progressivité. Une modalité où on facilite la prise de notes du stagiaire comme tu le disais. On structure comme sur le bulletin de visite. Et peut-être, sur le long terme, amener les points d'appui en les disséminant pour qu'il les mémorise. Donc il y a les deux à prendre en compte. Comme tu dis, ça dépend du stagiaire, là où il en est, de la période. On ne fait pas les entretiens en P1 comme on les fait en P4 !*

à entendre par le stagiaire », « lui montrer qu'il n'y a pas que du mauvais, des choses à travailler », « leur montrer qu'il y a des choses à travailler, mais il y a aussi des choses qui sont bien », « les encourager », « pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser », « pour leur prise de notes aussi, c'est peut-être plus facile de s'organiser », « On structure comme sur le bulletin de visite », « qu'à force de le faire, ils arrivent peut-être mieux à extraire les points positifs de la discussion »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu'ils ont bien réussi des choses. »

Étayage de la signification :

« je sens [...] qu'ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion », « je les laisse parler au début », « Je leur dis qu'ils peuvent dire tout ce qu'ils veulent, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc. »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« j'ai peut-être parfois moins besoin de dire (les points positifs) », « Je conforte en disant oui, oui », « je vais plus titiller », « Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l'entretien. », « lier ce que je dis à son discours quand il parle de sa séance et que ça n'arrive pas après », « spontanément, ils vont dire : voilà, là j'ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus. », « C'est pour ça que les points positifs n'arrivent plus de façon aussi structurée, mais au fur et à mesure, parce que ça vient d'eux. »

Formalisation de la règle n° 21 :

[« je me rends compte que du coup, maintenant mes stagiaires, ils arrivent spontanément à dire dans la discussion qu'ils ont bien réussi des choses. » vaut pour les circonstances où « je sens

[...] qu'ils peuvent aller vraiment plus loin dans la réflexion », « je les laisse parler au début », « Je leur dis qu'ils peuvent dire tout ce qu'ils veulent, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc. » ce qui obtient comme résultats « j'ai peut-être parfois moins besoin de dire (les points positifs) », « Je conforte en disant oui, oui », « je vais plus titiller », « Les points positifs vont peut-être être un petit peu plus disséminés durant l'entretien. », « lier ce que je dis à son discours quand il parle de sa séance et que ça n'arrive pas après », « spontanément, ils vont dire : voilà, là j'ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus. », « C'est pour ça que les points positifs n'arrivent plus de façon aussi structurée, mais au fur et à mesure, parce que ça vient d'eux. »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« faire une partie sur les points positifs »

Étayage de la signification :

« en début d'année scolaire », « ça dépend du stagiaire », « en listant tout ce qui est bien »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« c'est structuré », « c'est ce qui va apparaître dans le bulletin de visite »

Formalisation de la règle n° 22 :

[« faire une partie sur les points positifs » vaut pour les circonstances où « en début d'année scolaire », « ça dépend du stagiaire », « en listant tout ce qui est bien » ce qui obtient comme résultats « c'est structuré », « c'est ce qui va apparaître dans le bulletin de visite »]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (**en gras**).

Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur

Sur la vidéo, PF1 poursuit l'inventaire des points d'appui recensés

103.PF1 (29'33'') : *[Les mains jointes sous le menton durant l'écoute] En fait, je me dis après visionnage [Ponctue son propos avec les mains] que ça aurait été intéressant que je laisse à la PES l'occasion quand même d'énoncer les points positifs dans sa pratique au début [Avale sa salive].*

104.PF2 : *[Acquiesce].*

105.PF1 : *Parce que là c'est vrai qu'il n'y a que moi qui dis quoi. C'est comme si j'étais la seule à valider en quelque sorte. Et c'est vrai que là je trouve que c'est un manque. [Joint les mains] J'aurais dû lui laisser ce temps-là quand même de parler de ce qui a fonctionné pour elle. En même temps dans ma tête à ce moment-là quand je fais ça, j'ai tellement de choses à dire après que, euh... je suis un peu dans, euh... ma préoccupation, c'est le temps, en fait. J'ai besoin qu'on aille [Mime avec les mains] ...*

106.PF2 : *... À l'essentiel [Rires] !*

107.PF1 : *Voilà, vers le plus important.*

108.PF2 : *Ce qui n'a pas marché selon nous [Rires].*

109.PF1 : *Parce qu'il y avait des choses à dire sur la sécurité quand même, surtout... qui vraiment m'avait [Se désigne des mains] ... Il fallait vraiment mettre ça au clair. Mais je pense tout de même que j'aurais dû prendre un temps pour la laisser dire ces choses-là et là, en revoyant cette vidéo, c'est la deuxième fois que je regarde cette vidéo et je m'en rends compte que maintenant. Je me dis que ça aurait bien quand même pour voir si elle est capable d'identifier ces choses-là.*

110.Chercheuse : *Qu'est-ce qui te fait réagir aussi fortement ?*

111.PF1 : *Bah, justement, c'est moi qui parle et elle qui écoute. Et je trouve ça dommage parce que je dois l'amener à réfléchir sur sa pratique mais pas uniquement sur les points à travailler. Elle doit pouvoir aussi identifier ce qui marche aussi. Et au final, dans l'entretien que j'ai mené, j'ai l'impression que je l'invite à réfléchir uniquement sur les points à travailler et pas sur ce qui fonctionne.*

112.PF2 (31'51'') : *[Acquiesce] Et c'est pour ça que je te dis que je les laisse parler au début. Je leur dis qu'ils peuvent dire [Illustre son propos avec les mains] tout ce qu'ils veulent, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, si vous avez atteint vos objectifs, etc. Et du coup, spontanément, ils vont dire : voilà, là j'ai réussi à faire ça ou pas. Du coup, tu peux rebondir là-dessus. C'est pour ça que [ralentit son débit pour insister sur chaque mot] les points positifs n'arrivent plus de façon aussi structurée, mais au fur et à mesure, parce que ça vient d'eux.*

Extrait n°8

1^{er} Traitement

Objet de la signification attribuée par PF1 :

« je me dis après visionnage que ça aurait été intéressant que je laisse à la PES l'occasion quand même d'énoncer les points positifs dans sa pratique au début », « J'aurais dû lui laisser ce temps-là quand même de parler de ce qui a fonctionné pour elle. »

Étayage de la signification :

« dans ma tête à ce moment-là quand je fais ça, j'ai tellement de choses à dire après », « ma préoccupation, c'est le temps, en fait », « J'ai besoin qu'on aille [...] vers l'essentiel. »

Ensemble des résultats constatés

et/ou attendus :

« Parce que là c'est vrai qu'il n'y a que moi qui dis quoi. », « C'est comme si j'étais la seule à valider en quelque sorte. », « Et c'est vrai que là je trouve que c'est un manque. », « pour voir si elle est capable d'identifier ces choses-là. », « c'est moi qui parle et elle qui écoute », « parce que je dois l'amener à réfléchir sur sa pratique mais pas uniquement sur les points à travailler », « Elle doit pouvoir aussi identifier ce qui marche aussi. », « Et au final, dans l'entretien que j'ai mené, j'ai l'impression que je l'invite à réfléchir uniquement sur les points à travailler et pas sur ce qui fonctionne. »

Formalisation de la règle n° 23 :

[« je me dis après visionnage que ça aurait été intéressant que je laisse à la PES l'occasion quand même d'énoncer les points positifs dans sa pratique au début », « J'aurais dû lui laisser ce temps-là quand même de parler de ce qui a fonctionné pour elle. » vaut pour les circonstances où « dans ma tête à ce moment-là quand je fais ça, j'ai tellement de choses à dire après », « ma préoccupation, c'est le temps, en fait », « J'ai besoin qu'on aille [...] vers

	<p><i>l'essentiel.</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>Parce que là c'est vrai qu'il n'y a que moi qui dis quoi.</i> », « <i>C'est comme si j'étais la seule à valider en quelque sorte.</i> », « <i>Et c'est vrai que là je trouve que c'est un manque.</i> », « <i>pour voir si elle est capable d'identifier ces choses-là.</i> », « <i>c'est moi qui parle et elle qui écoute</i> », « <i>parce que je dois l'amener à réfléchir sur sa pratique mais pas uniquement sur les points à travailler</i> », « <i>Elle doit pouvoir aussi identifier ce qui marche aussi.</i> », « <i>Et au final, dans l'entretien que j'ai mené, j'ai l'impression que je l'invite à réfléchir uniquement sur les points à travailler et pas sur ce qui fonctionne.</i> »]</p> <p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur</p>	
<p>Sur la vidéo, PES12 poursuit l'analyse de sa séance.</p>	
<p>PF2 l'écoute sans l'interrompre.</p>	
<p>226.Chercheuse (1h01'28") : <i>Tu mimes la gestuelle du stagiaire ?</i></p> <p>227.PF2 : <i>[Sourire] J'observe la gestuelle du PES. Eh bien, il est vraiment en train [Se touche le crâne avec les doigts] de s'imaginer ce qu'il avait projeté sur le tableau. Et pour le coup vraiment il avait projeté un truc [Regarde la chercheuse et PF1], c'était illisible.</i></p> <p>228.PF1 : <i>[Rires].</i></p> <p>229.PF2 : <i>En fait en voyant ça, je pense qu'il s'en est rendu compte parce qu'il a fait une remarque là-dessus. Oui, c'était un peu petit.</i></p> <p>230.PF1 : <i>C'était illisible ça veut dire quoi que c'était difficile dans le sens ou que ça n'était pas visible ?</i></p> <p>231.PF2 : <i>C'était trop petit.</i></p> <p>232.PF1 : <i>OK.</i></p> <p>233.PF2 : <i>Oui, mais en fait [Imite le geste du stagiaire] en faisant ces gestes, en se remémorant, il s'en rend compte.</i></p> <p>234.Chercheuse : <i>C'est un indice pour toi quand tu vois le PES faire ça ?</i></p> <p>235.PF2 : <i>On va dire que oui, dans le sens où on sent... On voit qu'il est capable du coup d'avoir une réflexion dessus, d'avoir un retour, de se dire : ah oui, je n'ai peut-être pas fait comme il faut. Ce qui explique pourquoi après les exercices ne sont pas réussis, parce que voilà... [Tient son menton avec les doigts] Mais tout le monde n'arrive pas forcément à avoir cette... et</i></p>	<p><u>Extrait n°9</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par PF2 :</u> « <i>je veux le faire raconter</i> »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « <i>J'observe la gestuelle du PES.</i> », « <i>il est vraiment en train de s'imaginer ce qu'il avait projeté sur le tableau. Et pour le coup vraiment il avait projeté un truc, c'était illisible.</i> », « <i>je me dis d'avoir une vidéo des choses qu'il n'a pas vues... Ça peut être bien.</i> », « <i>tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience.</i> »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « <i>On voit qu'il est capable du coup d'avoir une réflexion dessus, d'avoir un retour, de se dire : ah oui, je n'ai peut-être pas fait comme il faut.</i> », « <i>Finalement ça permet de se rendre compte.</i> », « <i>quand on les interroge à</i></p>

voilà c'est pour ça que je veux le faire raconter. Finalement ça permet de [Mime du doigt] se rendre compte. Parce qu'on n'a pas toujours... Non, je pense que quand on les interroge à vif, enfin comme ça à chaud sur une séance, s'il n'y a pas ce temps, s'il n'y a pas ses images s'il n'y a pas la vidéo. Donc ce n'est pas facile de se représenter [Se détend en arrière et se croise les mains sur la tête] ... C'est pour ça que [Pointe du doigt PF1 en souriant] ton histoire de parcours, PF1, tu vois, je me dis d'avoir une vidéo des choses qu'il n'a pas vues... Ça peut être bien.

236.PF1 : Ouais, des fois il y a des choses que j'enregistre.

237.PF2 : Moi aussi des fois, quand je suis en séance avec mon téléphone [Mime l'action] j'enregistre des choses parce que ça peut être utile. Souvent je n'utilise pas, je n'en ai pas besoin, parce qu'il s'en rappelle en fait. Eux aussi ils sont sensibles à ce qu'ils ont fait. Ils reconnaissent leur truc. Mais ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience. [Rires]

238.Chercheuse : PF1, durant l'entretien, tu es sensible à ces indices qui montrent que la personne essaie de se replonger dans sa séance ?

239.PF1 : Ben, je... [Hausse les épaules] **Honnêtement, je ne m'étais jamais fait la réflexion.** Là [Désigne la vidéo] je le vois parce qu'en vidéo c'est un peu autre chose, mais quand on est face à un stagiaire, on a la discussion et moi [Se désigne de la main] je ne m'en suis pas forcément rendu compte.

240.PF2 : Mais moi, c'est [Désigne la chercheuse du doigt] toi qui m'as fait prendre conscience de ça lorsqu'on a parlé toutes les deux. Parce que moi aussi je parle beaucoup avec les mains. J'essaie de me calmer, mais, mais en voyant la vidéo, je me dis, mais c'est pas possible ! [Rires]. Mais ouais, tu n'es pas forcément conscient de tout ça.

241.PF1 : Oui parce que la réflexion dans l'action c'est difficile [Sourit].

242.PF2 : Tout à fait.

243.PF1 : C'est pourtant ce que je lui demande [Pensive].

vif, enfin comme ça à chaud sur une séance, s'il n'y a pas ce temps, s'il n'y a pas ses images s'il n'y a pas la vidéo [...] ce n'est pas facile de se représenter ... »

Formalisation de la règle n° 24 :

[« je veux le faire raconter » vaut pour les circonstances où « J'observe la gestuelle du PES. », « il est vraiment en train de s'imaginer ce qu'il avait projeté sur le tableau. Et pour le coup vraiment il avait projeté un truc, c'était illisible. », « je me dis d'avoir une vidéo des choses qu'il n'a pas vues... Ça peut être bien. », « tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience. » ce qui obtient comme résultats « On voit qu'il est capable du coup d'avoir une réflexion dessus, d'avoir un retour, de se dire : ah oui, je n'ai peut-être pas fait comme il faut. », « Finalement ça permet de se rendre compte. », « quand on les interroge à vif, enfin comme ça à chaud sur une séance, s'il n'y a pas ce temps, s'il n'y a pas ses images s'il n'y a pas la vidéo [...] ce n'est pas facile de se représenter ... »]

Objet de la signification attribuée par PF2 :

« quand je suis en séance avec mon téléphone j'enregistre des choses »

Étayage de la signification :

« ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« ça peut être utile », « Souvent je n'utilise pas, je n'en ai pas besoin, parce qu'il s'en rappelle en fait. », « ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience »

Formalisation de la règle n° 25 :

[« quand je suis en séance avec mon téléphone j'enregistre des choses » vaut pour les circonstances où « ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui

	<p><i>n'a pas conscience</i> » ce qui obtient comme résultats « <i>ça peut être utile</i> », « <i>Souvent je n'utilise pas, je n'en ai pas besoin, parce qu'il s'en rappelle en fait.</i> », « <i>ça peut être un support, effectivement quand tu as quelqu'un qui est un peu obtus ou qui n'a pas conscience</i> »]</p> <p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
--	--

9. Allo-confrontation collective du groupe de formateurs aux pratiques d'amorce d'un entretien de conseil pédagogique de PF1 et PF2

9.1 Retranscription *verbatim* de l'entretien

47'09'' – 193 tours de parole

1. Chercheuse : Tout d'abord, merci à tous d'avoir accepté cette allo-confrontation. PF1 et PF2 ont réalisé un entretien de conseil pédagogique avec des professeurs des écoles stagiaires de la circonscription, il y a deux semaines de cela et leurs pratiques ont été filmées. L'idée était de concevoir un matériel de formation. Nous allons visionner successivement la pratique d'amorce d'entretien de ces deux PEMF et échanger autour de ce que vous aurez vu ou observé. Le principe n'est pas de dire qui fait bien ou qui fait mal, il n'y a pas de vérité. En revanche, ce que je voudrais, c'est que vous puissiez discuter sur cette activité de conseil, sur ce qui vous interpelle. Pour ma part, je vous inviterai à discuter et parfois, à entrer en controverse. Est-ce que ça vous convient ?
2. PFe3 : OK.
3. PFé2 : D'accord !
4. PFé1 : Parfait !
5. PF2 : OK.
6. PF1 : OK.
7. Chercheuse : Bien évidemment, vous pouvez arrêter ou demander d'arrêter la vidéo quand vous le souhaitez. PF1 et PF2, pourriez-vous fournir quelques éléments de contexte au groupe s'il vous plaît ?
8. PF1 : Alors pour ma part, il s'agit d'une PES qui a une classe de PS/MS/GS puisqu'elle est dans une école qui pratique la pédagogie Montessori. Elle a présenté une séance d'EPS dans la salle de motricité. Donc, il y avait plusieurs installations. Environ sept installations pour sept conduites motrices différentes. Donc, il y avait par exemple marcher sur une poutre, sauter au-dessus des plots, marcher sur des chaises, faire une roulade. Enfin, ce genre de matériel qu'on peut trouver dans une salle de motricité. Donc c'est une PES qui depuis le début de l'année est ouverte aux conseils puisqu'elle est en renouvellement. Elle a vraiment envie de s'améliorer. Elle a déjà eu une expérience de la moyenne section l'année dernière. Elle connaît, on va dire le milieu de la maternelle et elle attache beaucoup d'importance au langage. C'est une personne qui est vraiment à l'écoute, qui est vraiment en demande de conseils. Donc c'est une personne avec qui je peux me permettre... Comment dire ? De dire les choses assez franchement puisque je sais qu'elle... que ça lui convient. On a posé le cadre ensemble depuis le début de l'année. Je sais qu'elle prend en compte ce que je dis puisque je l'observe. Lorsque je la visite, je vois qu'elle a mis en place la plupart des conseils. La séance s'est déroulée l'après-midi, vers 15h00, peu de temps après la sieste. Voilà, je ne sais pas s'il faut que j'ajoute autre chose.
9. PF2 : Alors moi, c'est une séance d'histoire en CE2. Un PES également à l'écoute des conseils avec qui ça se passe bien. Pas spécialement stressé et en général très, très causant. On peut voir ça sur la vidéo. Il parle beaucoup. Et puis il aime bien expliquer tout ce qu'il a fait. Mais c'est aussi quelque chose que je mets en place, que je cherche à mettre en place avec eux dès le départ, dans les entretiens.
10. Chercheuse : Alors, je vous propose de démarrer.

Début de l'allo-confrontation.

Séquence de PF2.

6 minutes et 15 secondes PF1, PF2, PFé1, PFé2, PFé3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2.

Sur la vidéo, PF2 remercie PES2, lui détaille le plan de l'entretien qui va suivre et termine en lui demandant si cela lui convient.

11. Chercheuse (7'00'') : Alors qu'est-ce que vous observez ? Que fait PF2 ?
12. PFÉ1 : Elle présente le déroulé.
13. PFÉ2 : Elle présente le contrat didactique. Elle essaie d'instaurer un échange. Une zone de confort ou une zone de travail où il peut être à l'aise, où il sait qu'il va être entendu. Et puis il ...
14. PFÉ1 : Elle pose un cadre.
15. PFÉ2 : Elle pose un cadre et elle passe par un plan. [Mime avec les mains une direction] De cette manière, il sait où il va. Il sait ce qui va se passer. Il sait par quoi on va commencer. Il voit le déroulé. Et il n'y a pas de surprises.
16. Chercheuse : Quand tu dis : « Il n'y a pas de surprises », qu'est-ce qu'elle vise, en fait ? Qu'est-ce qu'elle recherche ?
17. PFÉ3 : Elle cherche à le rassurer sur ce qu'elle attend et il se met déjà en action en sachant ce qu'il doit faire et de quelle façon il doit intervenir.
18. PFÉ1 : Il se projette. [Mime avec les mains] Comme ça, le PES peut se projeter dans les attendus du formateur.
19. PFÉ2 : [Prend des notes]
20. Chercheuse : Vous pouvez aussi choisir de me dire quand vous voulez qu'on arrête.
21. PF2 : Il dit oui et en plus je vois sa posture. Je me rends compte que quand je lui demande s'il est d'accord, je me rapproche de lui et quand il répond oui, il se rapproche de moi.
22. PFÉ1 : C'est comme si la bulle de communication se resserrait.
23. PFÉ3 : Je n'avais pas vu les choses sous cet angle. J'avais vu que c'était important de rassurer le PES mais je n'avais pas saisi que ça imposait en même temps un cadre pour le PEMF.
24. PFÉ3 : [Prend des notes]
25. PFÉ2 : Ben oui, sinon on ne peut pas parler de contrat !
26. PFÉ3 : Donc, en fait, ce temps-là, il est important pour les deux finalement.
27. Chercheuse : N'oubliez pas, vous pouvez aussi choisir de me dire quand vous voulez qu'on arrête.

8 minutes et 11 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2. Sur la vidéo, PF2 propose au stagiaire de commencer comme il le souhaite en évoquant son sentiment après la séance ou en revenant sur des points précis.

28. Chercheuse (8'33'') : Alors, on a une autre étape. Donc du coup... Vas-y ! Qu'est-ce qui te fait rire ?
29. PFÉ2 : [Sourit] Alors, c'est personnel : c'est la façon dont elle dit : « Vas-y ! Commence par ce dont tu as envie ! » [Pointe du doigt la vidéo]. C'est exactement ce que j'ai fait il y a quelques jours avec ma PES. Et moi, j'avais peur que ça fasse trop détaché.
30. Chercheuse : C'est-à-dire ?
31. PFÉ2 : Cette façon : « Vas-y, parle comme tu veux ! » ou « Tu racontes ta séance comme tu en as envie. Soit en abordant des points précis, soit en déroulant chronologiquement. »
32. PFÉ1 : Elle a dit aussi : « Je te laisse commencer sur ton sentiment. » J'ai noté ce terme, ici.
33. PFÉ2 : Mais après, elle lui dit : « soit un point précis, soit des points précis sur un sujet qu'il souhaite aborder. » Elle lui laisse vraiment le champ libre, quoi ! Soit il peut dire : « Bah voilà : moi c'est la mise en commun. Vraiment, j'ai senti que j'étais en danger. » et il peut en parler tout de suite. Il n'a pas l'obligation de raconter toute sa séance. Elle lui propose, elle lui laisse le choix. [En s'adressant à un PES imaginaire] Si vraiment il y a un événement que tu as en tête. Et vraiment, si tu sens que c'est cela que tu as besoin de travailler, je te laisse la porte ouverte pour dire : « Ben moi je veux parler tout de suite de la mise en commun parce que j'étais en danger à ce niveau-là. »
34. Chercheuse : Et pour quelles raisons fait-elle ça PF2 ?
35. PFÉ3 : Pour ne pas le bloquer dans quelque chose qui le mettrait en difficulté. Pour lui laisser le choix de quelque chose sur laquelle il se sentirait plus à l'aise. Pour ouvrir la discussion.
36. PFÉ2 : [Acquiesce]
37. PFÉ1 : Alors, par contre, [Levant le doigt] il risque peut-être, c'est que le PES soit dans la description. Peut-être que si on aiguille un peu plus sur nos attendus sur ce moment-là. Qu'il soit un peu plus sur la procédure plutôt que sur le... voilà qu'il en reste à une description d'un déroulé, puis finalement qu'il ne se questionne pas sur cette première phase, sur quelle procédure, pourquoi il a fait ces choix. [Hausse les épaules]
38. PF2 : Je peux ajouter quelque chose, parce que c'est une question qu'on avait soulevée la dernière fois. [Sourires]
39. PF1 : J'avais fait la même remarque !
40. PF2 : Ouais, et effectivement ce qu'on va voir dans la suite, il va vraiment aller dans le déroulé de sa séance. Mais cela dit, il est dans l'analyse parce que dès le départ, avec eux, on est dans le questionnement, et ce, dès les premières séances qu'on fait...
41. PFÉ1 : C'est dans tes habitudes, de faire...
42. PF2 : Voilà, c'est ça ! Qu'ils sachent ce que j'attends d'eux. Évidemment, au départ, tu donnes des questions un peu plus cadrées. Mais après ils savent ce que j'attends.
43. PFÉ1 : Parce que là, [Désigne la vidéo] tu n'en es pas à ton premier entretien et il a déjà des habitudes. [Pose le doigt sur le menton]

- 44.PF1 : On aurait peut-être dû préciser que les entretiens ont eu lieu en période 2.
- 45.PF2 : Oui, oui, tout à fait.
- 46.Chercheuse : Mais comme PF2 le dit : « il analyse ». Qu'est-ce qu'on pourrait attendre comme résultat, en fait, de laisser le boulevard comme ça à un PES ?
- 47.PFÉ3 : Pour que ça devienne un automatisme pour eux : de revenir toujours de cette façon sur les séances, qu'il commence naturellement sans que ce soit demandé par le formateur. Qu'il soit dans cette analyse pour qu'après les années suivantes, plus tard, quand il n'y aura plus le formateur dans sa classe... Pour les amener à faire cette analyse, que ce soit devenu un automatisme... que ce soit automatiquement de cette façon-là qu'ils reprennent leur séance en solo.
- 48.PFÉ2 : [Acquiesce]
- 49.PF2 : Et je voudrais rajouter qu'en fait la dernière fois en analysant, on s'est dit, finalement que c'était important autant pour lui que pour nous. On veut qu'il se représente cette séance, qu'il se remémore effectivement : c'est à chaud, il vient de la faire. Mais il a besoin de ce moment-là pour en parler et pour finalement se rappeler de tout ce qu'il a fait. Et si on ne le laisse pas parler parce que parfois on est contraint par le temps, il ne va pas forcément se souvenir. Alors que là, on va le voir : lui, il va beaucoup parler avec ses mains, se rappeler tout ce qu'il a fait. [Rires]
- 50.PFÉ1 : Et après, ce sont de vrais observables aussi. Parce que du coup, en leur laissant un peu le champ libre, finalement on ne force pas son analyse et peut-être qu'il va donner plus de détails sur quelque chose que nous on n'avait pas repéré. [Se désigne du doigt]. Donc finalement, ça nous donne des observables concrets euh... auxquels on n'a pas pensé. Mais finalement, ça peut nous donner des indices sur sa pratique réelle libre. Et puis c'est révélateur de euh... sa personnalité, sa façon d'avoir géré dans l'action...
- 51.PFÉ2 : Moi, j'ai l'impression que c'est un vrai travail de créer un enseignant réflexif. On lui donne un cadre qui lui permet de se construire. Pas seulement en tant qu'enseignant praticien, mais aussi comme enseignant réflexif. C'est ce que disait PFÉ3. Et après, une fois que le formateur sera parti, il sera toujours PES ou il sera T1, T2, T3 par la suite. Est-ce que le but n'est pas de l'entraîner à... à avoir cette pratique peut-être seul après ? De dire : « Ah, ben ça s'est super bien passé. » On ne le fait pas assez. C'est souvent quand on n'a pas réussi qu'on se met dans une position réflexive : « Je n'ai pas réussi. Qu'est-ce qui n'a pas marché ? » Et on fait des choses rarement parce que cette séance a été super... [Sourire]
- 52.Chercheuse : Est-ce que c'est un moment qui vous semble facile, d'introduire un entretien avec un PES ?
- 53.PFÉ2 : Moi, par exemple, j'ai bafouillé quatre fois la semaine dernière.
- 54.Chercheuse : Pour quelles raisons ?
- 55.PFÉ2 : Je me suis repris à quatre fois avant de savoir comment j'allais m'y prendre. C'est pas simple de s'organiser. Pour nous aussi, c'est à chaud !
- 56.Chercheuse : Et comment il se sent le PES, à ce moment-là ?
- 57.PFÉ2 : Il est stressé. Il y a un jugement. Un peu comme un élève ou tu lui dis : « Tu es un élève et je viens t'aider. » L'élève, lui, bien que tu lui aies dit que tu allais l'aider et que tu étais bienveillant, il sent quand même ce regard évaluatif, même si... [Se tient le menton avec les doigts]
- 58.Chercheuse : Donc, à quoi ça peut servir ces moments ? Quand on stresse, qu'est-ce qu'il se passe en général ?
- 59.PFÉ2 : [Mime avec les mains] Tu te fermes. Donc, de reprendre confiance et de se sentir à l'aise. Et puis ça lui offre un moment de liberté, comme on lui met le cadre en disant : « Parle de ce que tu veux. Tu es libre, détends-toi. »
- 60.PFÉ3 : Et pour que ce soit constructif. Pour qu'il puisse retirer un maximum de choses de l'entretien. S'il ne s'ouvre pas, s'il ne se détresse pas, on va parler dans le vide. En fait, il sera dans sa coquille. Ce ne sera pas bénéfique pour lui.
- 61.PFÉ1 : D'où l'intérêt pour le formateur d'être vraiment dans cette posture d'écoute. Vraiment bien poser le cadre au départ sur euh...

15 minutes et 34 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2. Sur la vidéo, PES2 précise qu'il va suivre un plan chronologique respectant le déroulé de la séance puis amorce son analyse.

PF2 l'écoute.

- 62.Chercheuse (16'07'') : Alors, il a choisi de faire quoi ? Puisqu'on lui a laissé la liberté. Qu'est-ce qu'il a choisi de faire ?
- 63.PFÉ1 : Il se justifie.
- 64.Chercheuse : C'est-à-dire ?
- 65.PFÉ1 : Ben qu'il y a une élève qui n'a pas réussi... qui s'est trompée.
- 66.Chercheuse : Mais quelle organisation est choisie pour présenter sa restitution ?
- 67.PFÉ1 : Eh, bien, l'objectif de l'activité qu'il leur a donnée : « Je leur ai donné une frise pour... »
- 68.PFÉ2 : [Fait non de la tête]
- 69.Chercheuse : Tu n'es pas accord, PFÉ2 ?
- 70.PFÉ2 : Ben, si on regarde sa posture, il suit chronologiquement sa séance, il déroule. Et là, il essaie d'expliquer sa phase de découverte. Puis, il lance l'activité. De manière chronologique, il suit sa fiche de séance. Et je pense qu'il va énumérer chaque chose qu'il va faire, qu'il souhaite changer. Et le fait de se justifier, ce n'est

pas la même chose, peut-être. Il y va au fur et à mesure. Dire que c'est bien, pas bien, justifié, pas justifié. Il va dérouler chronologiquement. On voit que ça fait une séance où on est dans cette démarche chronologique.

Moi je pense qu'il ne veut rien oublier et qu'il veut retracer le fil de ce qui s'est passé.

71. Chercheuse : C'est intéressant. Tu dis qu'il repart de sa fiche de séance. Donc, qu'est-ce que ça l'amène à faire ?
C'est quoi le but quand il fait ça ?
72. PF2 : [Acquiesce] Il est en train de revivre... Il reprend sa fiche et il compare... [Se ronge les doigts] Enfin, il a sa fiche, et dans sa tête il a ce qu'il a vécu dans la classe. Il cherche à recoller, confronter les deux.
73. Chercheuse : C'est important, ça ?
74. PF3 : Ça va préparer la reconstruction.
75. PF2 : Il voit aussi le décalage entre ce qu'on conçoit et la mise en œuvre, il prend conscience de cet écart-là.
[Mime avec les mains] Entre ce qui est prévu et ce qui se passe.

18 minutes et 24 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2. Sur la vidéo, PES2 réalise l'analyse de sa séance.

PF2 l'écoute et note. Elle l'interrompt très brièvement à deux reprises pour demander des précisions quant au positionnement de sa séance au niveau de sa séquence d'enseignement et pour nuancer les propos du stagiaire lorsqu'il évoque une difficulté de mise en œuvre qu'il a repérée.

76. Chercheuse (19'11'') : Que fait le formateur, à ce moment-là ?
77. PF2 : Elle check ses notes. Elle check ce qu'il dit. [Mime avec les doigts]. Elle met en correspondance ce qu'il dit avec ce qu'elle a écrit.
78. PF1 et PF2 : [Rires complices]
79. PFÉ1 : Globalement, elle relance. Elle intervient. [Acquiesce]
80. Chercheuse : Elle intervient de quelle manière ?
81. PFÉ1 : Ponctuellement pour rassurer... pour accompagner... pour... [Se tient le menton]
82. PF3 : Elle montre bien qu'elle l'écoute et...
83. Chercheuse : En faisant quoi ?
84. PF3 : [Mime avec la tête le geste de PF2]
85. Groupe : [Rires].
86. PF2 : J'acquiesce.
87. PF2 : Elle montre aussi qu'elle était présente en disant : « Si, si tu l'as fait. Si tu as relancé ! » Donc elle était là et que...
88. PFÉ1 : Elle relance avec une question, quand même. Elle a demandé un peu de précision. Ça l'a un peu relancé.
Et puis là, on la voit bien sur sa posture, le regard. Je vérifie, je prends des notes. [Mime la prise de notes]
89. Chercheuse : Tu parlais de valorisation. À quel moment tu as senti ça ?
90. PFÉ1 : Dans sa façon de... dans sa gestuelle...
91. Chercheuse : C'est-à-dire ?
92. PF3 : Elle l'invite à continuer, à poursuivre par le geste de sa main. [Mime avec la main]
93. PFÉ1 : En fait, elle le soutient.
94. PF1 : On ne se rend pas compte que l'on fait tout ça. [Rires]
95. PF2 : C'est clair ! [Rires]
96. PF1 : Bien évidemment. Même eux [en désignant les autres membres du groupe], quand ils observent, ils n'ont pas le temps de voir tout ça. C'est la difficulté. Et du coup, là, le PES, il est en train, à un moment donné, de s'autoflageller. Et comme tu disais...
97. PF3 : Elle revient sur ce qui s'est passé réellement pour le rassurer.
98. PF2 : [Acquiesce]
99. Chercheuse : Pour quelles raisons, PF2 fait-elle ça ?
100. PF2 : Pour qu'il arrête de se flageller.
101. PF1 : Parce qu'ils ont tendance à mettre en avant ...
102. PF2 : Leurs failles, leurs défauts, ce qu'ils n'ont pas réussi. Comme je le disais tout à l'heure, ça montre aussi qu'il est en train de s'autoévaluer... et c'est une étape importante avant de chercher des remédiations.

21 minutes et 17 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2. Sur la vidéo, PES2 évoque un élément qui le pose problème.

PF2 reformule le questionnement du PES, le note puis lui indique qu'ils reviendront sur ce point après.

103. Chercheuse (21'24'') : Pour quelles raisons, lui dis-tu qu'on y reviendra ?
104. Chercheuse : Là, qu'est-ce qu'elle fait ?
105. PF2 : Elle dit : « On y reviendra. » [Rires]
106. PF3 : Elle lance déjà les pistes sur ce qu'elle va...
107. PFÉ1 : À partir de ce qu'il a dit, elle précise qu'ils vont y revenir. Donc elle le rassure peut-être aussi en lui disant : « Je ne vais pas te laisser non plus tout seul avec ça, on va y revenir, on va y réfléchir ensemble. »
108. Chercheuse : Pourquoi choisit-elle de ne pas l'interrompre, alors ?

- 109.PFé1 : Parce que là, c'est son temps de parole qui est important. Puisque c'est lui qui a la mainmise sur ce temps-là. Donc euh... pour ne pas fausser non plus...
- 110.PFé2 : De ne pas casser la dynamique, en fait. Il n'a pas encore fini sa séance. Il n'a pas encore évoqué tout ce qu'elle veut aborder après.
- 111.Chercheuse : Tu as quelque chose à dire. C'est ça ?
- 112.PF2 : Non. Ça va.

22 minutes et 27 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF2. Sur la vidéo, PES2 poursuit son analyse en ponctuant son discours par de nombreux gestes.

- 113.PFé2 (22'35'') : Il est très dans la gestuelle, aussi dans ce qu'il fait. [Mime avec les mains]
- 114.Chercheuse : Ce sont des indices ?
- 115.PFé1 : [Acquiesce] Oui, oui, il revit le moment. C'est vraiment le signe qu'il est en train, vraiment de... Il le vit physiquement.
- 116.PFé2 : Les gestes, l'intonation aussi. Là, j'ai vraiment...
- 117.PFé1 : Ah oui, oui. Ce sont des observables, ça !
- 118.Chercheuse : Des observables pour qui ?
- 119.PFé1 : Pour le formateur et pour le stagiaire, et à la fois... Lui, il ne se rend pas compte de ce qu'il fait... [Hoche la tête]
- 120.PF2 : Mais en même temps, en fait... À un moment, il y a des choses qui... Il se rend compte que... En faisant les gestes lui-même, il se rend compte qu'il y a quelque chose qui cloche [Mime une tête béate].
- 121.Chercheuse : Et pour le formateur, ça donne quoi comme indices ?
- 122.PFé1 : Que l'objectif est atteint ! Là, il est en train de réfléchir sur son activité, en fait. Il prend déjà de la distance sur ce qu'il a fait jusque-là, sur son activité.
- 123.Chercheuse : C'est-à-dire : en « revivant », il « prend de la distance » ?
- 124.PFé1 : Il revit le moment. Il est capable de l'analyser progressivement et il rentre dans l'analyse de son activité.
- 125.PFé3 : Il se place plus en spectateur. Parce qu'il est comme devant un film. Même si c'est un film euh... mental, il voit la scène et il se... sort de la scène pour... la regarder.
- 126.Chercheuse : Et c'est important, pour toi PFé2, de pouvoir mettre cette distance ?
- 127.PFé2 : [Acquiesce] Oui. Ça me fait penser à quand PFé3 est venue dans ma classe et que j'étais assis au fond de la classe et que je me suis dit : « Ce n'est pas comme ça que je l'aurais fait, mais c'est intéressant » parce que je n'étais pas dans l'action et je pouvais l'analyser.
- 128.Chercheuse : Et pour quelles raisons c'est important de créer cette distanciation, en fait !
- 129.PFé1 : Pour progresser.
- 130.PFé2 : Pour réfléchir.
- 131.Chercheuse : C'est-à-dire ? On ne réfléchit pas quand on travaille, face aux élèves ?
- 132.PFé1 : Ah, si ! On agit dans ce que... Il y a dans l'action et après il y a sur l'action. Il y a encore... On le voit bien, nous, dans nos vécus d'expérience d'examen. C'est-à-dire que quand on en ressort, on analyse ce qu'on a fait. On en a une première lecture et le lendemain, on a encore une autre lecture plus approfondie. Donc on lui ferait repasser l'entretien peut-être euh... le surlendemain, et on aurait une analyse plus euh... précise. Donc on voit bien quand même que cette distance et le temps jouent aussi. [Mime avec la main l'espace-temps]
- 133.Chercheuse : Donc là, cette fois-ci, on passe de l'autre côté. D'accord ? Du côté de la pratique de PF1, pour le même exercice.
- 134.PFé2 : C'est parti !

Poursuite de l'allo-confrontation.

Séquence de PF1.

25 minutes et 57 secondes PF1, PF2, PFÉ1, PFÉ2, PFÉ3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1. Sur la vidéo, PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.

- 135.Chercheuse (26'22'') : Alors, comment choisit-elle d'amorcer l'entretien ?
- 136.PFé1 : Au niveau des objectifs, elle a cadré. Elle a été un peu plus précise [Mime avec ses doigts pincés] par rapport à ses attendus. Elle a moins laissé le champ ouvert [Mime avec la main l'espace]. Elle a ciblé [Mime avec les mains une direction]: « Par rapport à tes objectifs, est-ce que tu peux nous parler de... »
- 137.Chercheuse : Pour quelles raisons ?
- 138.PFé1 : Eh bien euh... pour que la PES puisse... se focaliser. En tout cas, pour qu'elle puisse analyser ce qu'elle avait prévu, et finalement par rapport à ses objectifs ce qu'il y a à faire ou pas. Est-ce que ce qu'elle a mis en œuvre a permis de les atteindre ?
- 139.Chercheuse : Pourquoi PF1 choisit-elle d'aller directement sur les objectifs ?
- 140.PFé2 : Peut-être que c'était avant, qu'il y a un passif. Peut-être que c'est ce sur quoi ils ont travaillé, ce sur quoi on lui avait demandé d'être vigilante avant. Tout de suite euh... on y va tout de suite euh... soit pour valider,

soit pour rassurer. Peut-être que c'est un point fort, en fait. Voilà : « On avait travaillé ça. On en avait discuté. Je vois que c'est réussi. »

- 141.PF2 : Oui, justement parce que ce temps-là peut être aussi ciblé, effectivement, en fonction d'un objectif précédent. C'est-à-dire qu'on a vu dans une séance précédente qu'on a mis ça, ça et ça à revoir, et que donc là, on peut cibler euh... sur un moment précis.
- 142.PF1 : Est-ce que moi je peux vous dire pourquoi je l'ai fait ? [Rires] Ce sont des analyses très intéressantes. Mais je vise ça par rapport à ma propre expérience puisque j'avais suivi d'autres PES, avant. Et souvent, lorsque je leur demandais de parler de leur séance, ils me racontaient leur. C'est ce que tu disais tout à l'heure.
- 143.PFé1 : [Acquiesce]
- 144.PF1 : Et ce n'était pas comme le PES de PF2 qui était capable d'analyser. Ils étaient vraiment dans le descriptif et j'étais là : « j'ai vu tout ça, donc je n'avais pas besoin qu'ils me rappellent tout ce qu'ils ont fait » et je trouvais que ça, c'était peut-être une perte de temps [Moue], que ça faisait durer l'entretien bien trop longtemps [Mime avec les mains la durée]. Et du coup, pour que le PES soit immédiatement dans l'analyse [Joint les mains dans une direction], j'ai décidé de commencer cet entretien de cette façon-là pour éviter euh... [Fait un moulinet avec les mains] ce descriptif.
- 145.PF2 : Moi aussi, je recentre sur les objectifs, mais pas au même moment. Je le fais après lui avoir laissé un temps de parole libre quelque part pour voir si ce temps à porter ces fruits, mais aussi pour l'amener à passer à la partie sur les conseils, ça me permet de reprendre un peu la main.

29 minutes et 12 secondes PF1, PF2, PFé1, PFé2, PFé3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1. Sur la vidéo, PES1 exprime ce qu'elle a pensé de sa séance en essayant de mettre en avant les objectifs qu'elle cherchait à atteindre.

PF1 l'écoute en acquiesçant et en manipulant son stylo.

- 146.Chercheuse (29'59'') : Alors comment PF1 choisit-elle de procéder ? Est-ce que le résultat attendu a été obtenu ?
- 147.PFé1 : Eh bien, elle précise que son objectif c'était que les élèves soient dans l'exploration. Et ensuite euh... elle parle de voilà... qu'ils avaient du mal à se lancer dans l'activité et à tenir en équilibre... et qu'elle les a aidés, justement, sur la poutre. Donc euh... [Pose le doigt sur la bouche], oui [Acquiesce] elle répond quand même à son attendu par rapport à ses objectifs.
- 148.Chercheuse : Le résultat attendu est-il aussi de l'ordre de l'analyse ? Tu disais que l'on y passe directement pour un gain de temps.
- 149.PF1 : Oui. Ouais.
- 150.PFé2 : Je ne sais pas. Moi je n'ai pas l'impression qu'elle répond à la question. Je trouve qu'elle justifie sa posture. [Nie de la tête]. Mais elle ne répond pas réellement à la question.
- 151.Chercheuse : C'était quoi, la question ?
- 152.PFé3 : C'était : « Est-ce qu'elle a atteint ses objectifs ? »
- 153.PF1 : C'était : « Qu'as-tu pensé de ta séance au regard des objectifs ? »
- 154.PFé2 : Alors je suis peut-être un peu trop cartésien, mais euh... elle n'a pas annoncé quels objectifs... J'ai l'impression qu'elle se justifie pour l'équilibre, par exemple ou aussi pour la découverte. Alors, c'est bien. C'est un point intéressant de découvrir, dans l'ensemble. Mais je n'ai pas l'impression qu'elle a ce rapport... qu'elle met en lien son objectif avec la pratique de ses élèves.
- 155.PFé1 : Mais c'est extrêmement difficile comme exercice je trouve.
- 156.PF1 : C'est vrai que ce n'est pas évident ce qu'on leur demande.
- 157.PFé2 : Du coup, peut-être que le fait de la laisser parler un peu librement, comme on l'a vu tout à l'heure avec PF2, peut aider la stagiaire à répondre à cette question après.
- 158.PF2 : C'est ce que je vise en faisant ça, c'est pour ça que la question sur les objectifs elle vient après.
- 159.PFé1 : Tu prépares le PES en fait ?
- 160.PF2 : Oui, c'est ça, mais je n'en avais pas conscience avant de voir le film et d'en discuter avec elles [Désigne la chercheuse et PF1].
- 161.PF1 : Après le tout, c'est de trouver l'équilibre !

33 minutes et 23 secondes PF1, PF2, PFé1, PFé2, PFé3 et la chercheuse regardent la vidéo de la pratique de PF1. Sur la vidéo, PF1 écoute PES1 réaliser son analyse et prend des notes. Elle interrompt très brièvement la PES pour demander des précisions sur le rôle joué par l'ATSEM et sur la suite qu'elle souhaite donner à cette séance.

- 162.PFé1 (34'01'') : Alors, elle relance avec des questions. Elle questionne ou... reformule une intention de la PES... ce qu'elle a voulu dire : « Ah oui, donc tu penses que... ». Donc, [Mime avec les doigts] il y a différentes entrées. Et c'est toujours pareil, la gestuelle est très importante avec la question [Mime en même temps] de la tête qui compte pour... « Voilà. Je suis à côté de toi, je suis présente. »
- 163.PFé3 : Elle conforte ce qu'elle avait noté en amont, et qu'elle confirme en écoutant le PES.
- 164.PF1 : Il y a de ça, et il y a aussi des choses qui viennent qu'on n'avait pas forcément prévu d'aborder. Mais si le PES veut dire quelque chose qui va être pertinent pour l'analyse, on peut le noter pour peut-être y revenir

- après... ou pas... pendant les temps d'accompagnement. Mais s'il y a des choses à garder en mémoire. Ça m'arrive même ici au cours de cet entretien.
- 165.PFé2 : Alors, ça peut aider [La désignant du doigt] PFÉ3. C'est exactement ce que j'ai fait avec mon PES pour m'entraîner à l'examen. J'ai deux Stabilos, pour le quart d'heure pendant lequel on peut préparer. J'avais mis les axes [Mime avec la main] : axes un, deux, trois avec les commentaires. J'ai un stabilo orange et un stabilo vert. Et en l'écoutant, mon stabilo orange servait à marquer... le lien entre tout ce qu'elle disait avec son activité. Et après, quand j'ai repris la main sur l'entretien, j'avais mon stabilo vert. Et à chaque fois que j'abordais un point pour noter sur le bulletin ce dont on n'a pas parlé, je mettais en vert [Effectue le mouvement de la main] ce qu'on avait matché en orange, pour bien... Donc c'est intéressant aussi sur ton écrit, de noter, d'avoir un petit marqueur pour ensuite se faire une liste de trois points ou d'événements de la séance. Et dès qu'elle en parle, je check à côté pour dire : « Bah, ça on va pouvoir y revenir. »
- 166.Chercheuse : C'est intéressant ! En termes d'écrits, vous vous organisez spécifiquement d'une manière ? C'est quoi votre manière ? Comment vous faites pour organiser vos prises de notes ?
- 167.PF1 : Alors, je reviens juste sur une chose importante que tu as dite [Pointe du doigt]. C'est vrai que pour savoir ce qu'on va mettre dans le bulletin, moi je le marque à côté de ce que j'ai écrit sur mon document. Je fais une petite croix si c'est un point que je n'ai pas abordé. Ça, c'est très important, je pense, et à rappeler aux nouveaux formateurs. Parce qu'on ne peut pas en effet parler de quelque chose qu'on n'a pas vu avec le stagiaire. Moi, pour ma prise de notes, ça dépend. J'ai expérimenté plusieurs façons de faire. Là, avec cette stagiaire, j'avais euh... un petit cahier. Donc je mettais le déroulé sur mes pages et sur d'autres pages... j'avais trois autres pages pour trois axes que je construisais au fur et à mesure de l'observation. Donc, à chaque fois que j'observais un élément relevant d'un axe à travailler, je notais sur telle ou telle page et je... j'enrichissais, en fait. Et j'avais aussi une page pour les points positifs de sa pratique. Donc, j'ai à la fois le déroulé, les points positifs et les axes de progrès.
- 168.PF2 : Alors moi, je note de façon chronologique tout ce qui se passe. Et puis souvent, j'essaie d'avoir des stylos de couleurs différentes. Et à un moment donné de la séance, j'organise [Mime l'écriture]. Je note de la même couleur, ce qui va aller avec des choses dont je veux particulièrement parler et pendant la séance, je check, je mets des croix, je rajoute des notes : « Ça, il faudra revoir avec lui ! » Quand je l'écoute aussi.
- 169.Chercheuse : C'est-à-dire ?
- 170.PF2 : Ça me permet aussi, moi, du coup, parce qu'on n'a pas ce quart d'heure de préparation en vrai [Se redresse et ponctue des mains]. C'est direct.
- 171.PFé3 : C'est là la difficulté, moi je trouve, parce qu'en fait il faut vraiment être très réactif et s'adapter, revoir un peu ce qu'on a prévu en fonction de ce que va nous donner le PES. Et c'est là que moi... je trouve que c'est difficile euh... de pouvoir réajuster, adapter son déroulé euh... en fonction de ce qu'il nous a donné comme indicateurs, le PES.
- 172.PF1 : Et la prise de notes aide, du coup, si on est organisé.
- 173.PFé1 : [Acquiesce]
- 174.PFé2 : Moi, personnellement, mon impression en tant que novice [Se désigne du doigt], c'est que j'ai trop de papier, j'ai voulu trop noter de choses l'année dernière et je me suis retrouvé avec plein de papiers. Heureusement qu'il y a eu le quart d'heure pour réorganiser un petit peu, réajuster ce que j'avais noté... Mais c'est difficile pour moi de réajuster pendant l'entretien même s'il faudrait parce que... J'ai l'impression qu'on a tellement peur des imprévus qu'on a tendance à beaucoup cadrer. Je me pose la question du PES, comment il reçoit les choses parce qu'on ne prend pas vraiment en compte sa parole.
- 175.PFé3 : Et puis, dans le cadre de l'examen, on ne connaît pas du tout le PES. On ne sait pas ce qu'il est en mesure de... recevoir ou à quel... niveau de sa pratique il en est. Des fois on peut noter des choses, mais qui sont... beaucoup trop avancées pour la situation actuelle. Pour lui ce ne sera pas faisable. Il faudra revenir à des points... plus basiques, peut-être, selon. Et ça, on va le voir dans la première phase de son analyse, parce qu'on va pouvoir juger, plus ou moins, où il en est dans sa réflexivité, dans sa manière d'aborder la séance terminée.
- 176.PFé1 : [Désigne PF1 et PF2] Ce qu'on vient de voir de vous deux, nous renvoie en tout cas [Se désigne de la main] à nous aussi, mais aussi à d'autres façons de faire. Et on se dit : « Ah oui, alors nous... » Alors après, c'est vrai que nous, on est plutôt dans un cadre d'examen. Donc moi, j'ai plus tendance à faire comme PF1, à cadrer, même en précisant tout de suite [Module de la main] des points d'appui ou [Insiste de la tête] des points à renforcer. Parce que c'est vrai que le risque, c'est de se retrouver avec un PES qui parle [Étire le cou] dix ou quinze minutes. Et puis, en fait, notre temps à nous il est très court [Pince les doigts]. Quand tu as cette contrainte de temps, je pense qu'on est plus... Et que quand on n'est pas contraint, peut-être qu'on est plus sur ton cadre PF2, en fait. Tu vois ? Ça dépend du temps.
- 177.PF2 : Ce que je lui disais la dernière fois [Désigne la chercheuse] c'est que, honnêtement, elle est venue me filmer : Je n'ai pas réfléchi à comment j'allais faire [Rires]. Et, en fait, en voyant le film, en fait, avant je faisais exactement comme elle [Désigne PF1]. Et je fais encore comme elle à certains moments de l'année. Surtout, en début d'année. Et le truc, c'est qu'en fonction de ce que le PES va te présenter, finalement tu ne réagis pas du tout de la même manière.
- 178.PFé1 : [Acquiesce] Parce que ton expérience te permet de lâcher prise dans les deux cas.
- 179.PF2 : Exactement. Et puis aussi, bien sûr, en fonction de ce que tu vas dire, de ce que tu sais [Liste sur ses doigts] de la personne, mais également de la séance en fonction de... voilà, si c'est ton dada ou pas : l'histoire.

Et donc [Grimace] j'avais envie de lui dire plein de choses. Mais il y a d'autres séances, effectivement, ça ne peut pas durer une demi-heure et qu'en général on va aller à l'essentiel. Voir les points d'appui, les points à travailler...

- 180.PFé2 : Par exemple, moi j'ai utilisé la technique de PF2. Parce que moi [Se désigne du doigt], je parle trop. Et donc forcément, je me suis mis un cadre. Et donc le cadre était de laisser parler le PES pour ne pas monopoliser la parole. Comme je sais que je peux être un peu trop injonctif, aussi... Et je veux que ça vienne de lui. Donc j'ai sûrement dû lui dire : « Et comment ? Comment on peut atteindre cet objectif ? »
- 181.PF1 : L'important c'est de se connaître aussi et de faire avec ce qu'on est.
- 182.PFé1 : On est sur de l'humain, en fait. On a beau dire qu'on est sur du professionnel, malgré tout, il y a cette part de personnalité qui est forcément, et de la part du formateur et de la part du stagiaire, à prendre en compte. Et puis là c'est cette... On voit bien la compétence du formateur qui est d'analyser. Là, c'est toute cette... la partie analyse qui prend toute sa dimension. Là, on doit analyser et la séance et euh... ce qu'on peut et doit dire au stagiaire. Et là, on prend des décisions, en fait. On réajuste.
- 183.PFé2 : Mais aussi... Excuse-moi, mais pour rebondir sur ce que disait PF2 : l'histoire, c'est son dada. Moi, j'en ai visité une à la maternelle. Elle m'a proposé une séance de mathématiques. J'ai dû mettre le frein à main pour ne pas lui dire [Moue] : « Ben, non, que ce n'est pas comme ça. » [Rires]. Bon, il a fallu faire avec ce qu'on est [Se désigne de la main] en disant : « Bah, non, c'est sûr que là on ne peut pas... » C'est juste dire : « Allez ! Ce n'est pas bon. Mais... »
- 184.Chercheuse : Quel est le risque ?
- 185.PFé2 : C'est de fermer, de fermer totalement la communication. Le risque c'est d'être hyper contre-productif. Si tu commences à lui dire : « Bah non. Ce que tu as fait, c'est surtout ce qu'il ne faut pas faire, machin truc. » Il ne faut surtout pas faire ça.
- 186.PFé1 : Plutôt analyser sa zone proximale.
- 187.PFé2 : Je pense qu'il faut trouver le juste milieu et arriver à dire les choses... arriver à faire dire les choses, parce que si c'est nous qui disons... Moi, j'ai eu de la chance la dernière fois, ma PES était hyper volontaire, vraiment. Je suis avec une super matière première !
- 188.Chercheuse : Merci à vous tous de vous être prêtés à l'exercice.
- 189.PFé3 : C'était extrêmement enrichissant merci.
- 190.PFé2 : Super ! Merci.
- 191.PFé1 : Merci beaucoup.
- 192.PF1 : Merci à vous.
- 193.PF2 : Merci à tous.

9.2 Traitement effectué à partir des données issues de l'allo-confrontation collective

Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire	
« Instaurer le cadre de l'entretien »	
Extrait de l'allo-confrontation collective en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2	
Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur	
Sur la vidéo PF2 dit : « Sur la vidéo, PF2 remercie PES2, lui détaille le plan de l'entretien qui va suivre et termine en lui demandant si cela lui convient »	
<p>11. Chercheuse (7'00'') : <i>Alors qu'est-ce que vous observez ? Que fait PF2 ?</i></p> <p>12. PFé1 : <i>Elle présente le déroulé.</i></p> <p>13. PFé2 : <i>Elle présente le contrat didactique. Elle essaie d'instaurer un échange, une zone de confort ou une zone de travail où il peut être à l'aise, où il sait qu'il va être entendu. Et puis il ...</i></p> <p>14. PFé1 : <i>Elle pose un cadre.</i></p> <p>15. PFé2 : <i>Elle pose un cadre et elle passe par un plan. [Mime avec les mains une direction] De cette manière, il sait où il va. Il sait ce qui va se passer. Il sait par quoi on va commencer. Il voit le déroulé. Et il n'y a pas de surprises.</i></p> <p>16. Chercheuse : <i>Quand tu dis : « Il n'y a pas de surprises. » Qu'est-ce qu'elle vise, en fait ? Qu'est-ce qu'elle recherche ?</i></p>	<p><u>Extrait n°1</u></p> <p style="text-align: center;"><i>1^{er} Traitement</i></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par les PEMF novices :</u> « Elle pose un cadre. »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « Elle présente le déroulé. », « Elle présente le contrat didactique. », « elle passe par un plan »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés</u></p>

<p>17. PFé3 : Elle cherche à le rassurer sur ce qu'elle attend et il se met déjà en action en sachant ce qu'il doit faire et de quelle façon il doit intervenir.</p> <p>18. PFé1 : Il se projette. [Mime avec les mains] Comme ça, le PES peut se projeter dans les attendus du formateur.</p>	<p><u>et/ou attendus</u> :</p> <p>« Elle essaie d'instaurer un échange, une zone de confort ou une zone de travail où il peut être à l'aise, où il sait qu'il va être entendu. », il sait où il va. Il sait ce qui va se passer. Il sait par quoi on va commencer. Il voit le déroulé. Et il n'y a pas de surprises. », « Elle cherche à le rassurer sur ce qu'elle attend et il se met déjà en action en sachant ce qu'il doit faire et de quelle façon il doit intervenir. », « le PES peut se projeter dans les attendus du formateur. »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 1 énoncée par les PEMF novices</u> :</p> <p>[« Elle pose un cadre. » vaut pour les circonstances où « Elle présente le déroulé. », « Elle présente le contrat didactique. », « elle passe par un plan » ce qui obtient comme résultats « Elle essaie d'instaurer un échange, une zone de confort ou une zone de travail où il peut être à l'aise, où il sait qu'il va être entendu. », il sait où il va. Il sait ce qui va se passer. Il sait par quoi on va commencer. Il voit le déroulé. Et il n'y a pas de surprises. », « Elle cherche à le rassurer sur ce qu'elle attend et il se met déjà en action en sachant ce qu'il doit faire et de quelle façon il doit intervenir. », « le PES peut se projeter dans les attendus du formateur. »]</p> <p><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
---	--

<p align="center">Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire</p> <p align="center">« Susciter la parole du PES »</p>	
<p align="center">Extrait de l'allo-confrontation collective en présence de la chercheuse</p>	<p align="center">Analyse</p>
<p align="center">VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1</p>	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur</p> <p>Sur la vidéo, PF1 demande à PES1 ce qu'elle a pensé de la séance au regard des objectifs qu'elle s'était fixés lors de la phase de conception.</p>	
<p>135. Chercheuse (26'22'') : Alors, comment choisit-elle d'amorcer l'entretien ?</p> <p>136. PFé1 : Au niveau des objectifs, elle a cadré. Elle a été un peu plus précise [Mime avec ses doigts pincés] par rapport à ses attendus. Elle a moins laissé le champ ouvert [Mime avec la main l'espace]. Elle a ciblé [Mime avec les mains</p>	<p><u>Extrait n°2</u></p> <p align="center"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée</u></p>

une direction] : « Par rapport à tes objectifs, est-ce que tu peux nous parler de... »

137. **Chercheuse** : Pour quelles raisons ?

138. **PFé1** : Eh bien euh... pour que la PES puisse... se focaliser. En tout cas, pour qu'elle puisse analyser ce qu'elle avait prévu, et finalement par rapport à ses objectifs ce qu'il y a à faire ou pas. Est-ce que ce qu'elle a mis en œuvre a permis de les atteindre ?

139. **Chercheuse** : Pourquoi PF1 choisit-elle d'aller directement sur les objectifs ?

140. **PFé2** : **Peut-être que** c'était avant, **qu'il y a un passif**. Peut-être que c'est ce sur quoi ils ont travaillé, ce sur quoi on lui avait demandé d'être vigilante avant. Tout de suite euh... on y va tout de suite euh... **soit pour valider, soit pour rassurer**. **Peut-être** que c'est un point fort, en fait. Voilà : « On avait travaillé ça. On en avait discuté. Je vois que c'est réussi. »

141. **PF2** : **Oui, justement** parce que ce temps-là **peut être aussi ciblé, effectivement**, en fonction d'un objectif précédent. C'est-à-dire qu'on a vu dans une séance précédente qu'on a mis ça, ça et ça à revoir, et que donc là, on peut cibler euh... sur un moment précis.

142. **PF1** : Est-ce que moi je peux vous dire pourquoi je l'ai fait ? [Rires] Ce sont des analyses très intéressantes. **Mais je vise ça par rapport à ma propre expérience** puisque j'avais suivi d'autres PES, avant. Et souvent, lorsque je leur demandais de parler de leur séance, ils me **racontaient leur**. C'est ce que tu disais tout à l'heure.

143. **PFé1** : [Acquiesce]

144. **PF1** : Et ce n'était pas comme le PES de PF2 qui était capable d'analyser. Ils étaient vraiment dans le descriptif et j'étais là : « j'ai vu tout ça, donc je n'avais pas besoin qu'ils me rappellent tout ce qu'ils ont fait » et je **trouvais** que ça, c'était peut-être une perte de temps [Moue], que ça faisait durer l'entretien bien **trop longtemps** [Mime avec les mains la durée]. Et du coup, pour que le PES soit immédiatement dans l'analyse [Joint les mains dans une direction], j'ai **décidé** de commencer cet entretien **de cette façon-là** pour éviter euh... [Fait un moulinet avec les mains] ce descriptif.

145. **PF2** : **Moi aussi**, je recentre sur les objectifs **mais pas au même moment**. Je le fais après lui avoir laissé un temps de parole libre quelque part pour voir si ce temps à porter ces fruits **mais aussi pour l'amener à passer à la partie sur les conseils**, ça me permet de reprendre un peu la main.

par les PEMF novices :

« **Au niveau des objectifs, elle a cadré.** »

Étayage de la signification :

« Elle a été un peu plus précise par rapport à ses attendus. Elle a moins laissé le champ ouvert. Elle a ciblé : « Par rapport à tes objectifs, est-ce que tu peux nous parler de... »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« pour que la PES puisse... se focaliser », « pour qu'elle puisse analyser ce qu'elle avait prévu, et finalement par rapport à ses objectifs ce qu'il y a à faire ou pas. Est-ce que ce qu'elle a mis en œuvre a permis de les atteindre ? », « Peut-être que c'était avant, qu'il y a un passif. Peut-être que c'est ce sur quoi ils ont travaillé, ce sur quoi on lui avait demandé d'être vigilante avant. Tout de suite euh... on y va tout de suite euh... soit pour valider, soit pour rassurer. Peut-être que c'est un point fort, en fait. Voilà : "On avait travaillé ça. On en avait discuté. Je vois que c'est réussi." »

Formalisation de la règle n°2 énoncée par les PEMF novices :

[« **Au niveau des objectifs, elle a cadré** » vaut pour les circonstances où « Elle a été un peu plus précise par rapport à ses attendus. Elle a moins laissé le champ ouvert. Elle a ciblé : « Par rapport à tes objectifs, est-ce que tu peux nous parler de... » ce qui obtient comme résultats « pour que la PES puisse... se focaliser », « pour qu'elle puisse analyser ce qu'elle avait prévu, et finalement par rapport à ses objectifs ce qu'il y a à faire ou pas. Est-ce que ce qu'elle a mis en œuvre a permis de les atteindre ? », « Peut-être que c'était avant, qu'il y a un passif. Peut-être que c'est ce sur quoi ils ont travaillé, ce sur quoi on lui avait demandé d'être vigilante avant. Tout de suite euh... on y va tout de suite euh... soit pour valider, soit pour rassurer. Peut-être que c'est un point fort, en fait. Voilà : "On avait travaillé ça. On en avait discuté. Je vois que c'est réussi." »]

	<p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo, PF2 propose au stagiaire de commencer comme il le souhaite en évoquant son sentiment après la séance ou en revenant sur des points précis.</p>	
<p>28. Chercheuse (8'33'') : <i>Alors, on a une autre étape. Donc du coup... Vas-y ! Qu'est-ce qui te fait rire ?</i></p> <p>29. PF2 : [<i>Sourit</i>] <i>Alors, c'est personnel : c'est la façon dont elle dit : « Vas-y ! Commence par ce dont tu as envie ! » [Pointe du doigt la vidéo]. C'est exactement ce que j'ai fait il y a quelques jours avec ma PES. Et moi, j'avais peur que ça fasse trop détaché.</i></p> <p>30. Chercheuse : <i>C'est-à-dire ?</i></p> <p>31. PF2 : <i>Cette façon</i> : « Vas-y, parle comme tu veux ! » ou « Tu racontes ta séance comme tu en as envie. Soit en abordant des points précis, soit en déroulant chronologiquement. »</p> <p>32. PF1 : <i>Elle a dit aussi : « Je te laisse commencer sur ton sentiment. » J'ai noté ce terme, ici.</i></p> <p>33. PF2 : <i>Mais après, elle lui dit : « soit un point précis, soit des points précis sur un sujet qu'il souhaite aborder. » Elle lui laisse vraiment le champ libre, quoi ! Soit il peut dire : « Bah voilà : moi c'est la mise en commun. Vraiment, j'ai senti que j'étais en danger. » et il peut en parler tout de suite. Il n'a pas l'obligation de raconter toute sa séance. Elle lui propose, elle lui laisse le choix. [En s'adressant à un PES imaginaire] Si vraiment il y a un événement que tu as en tête. Et vraiment, si tu sens que c'est cela que tu as besoin de travailler, je te laisse la porte ouverte pour dire : « Ben moi je veux parler tout de suite de la mise en commun parce que j'étais en danger à ce niveau-là. »</i></p> <p>34. Chercheuse : <i>Et pour quelles raisons fait-elle ça PF2 ?</i></p> <p>35. PF3 : <i>Pour ne pas le bloquer dans quelque chose qui le mettrait en difficulté. Pour lui laisser le choix de quelque chose sur laquelle il se sentirait plus à l'aise. Pour ouvrir la discussion.</i></p> <p>36. PF2 : [<i>Acquiesce</i>]</p> <p>37. PF1 : <i>Alors, par contre, [Levant le doigt] le risque peut être, c'est que le PES soit dans la description. Peut-être que si on aiguille un peu plus sur nos attendus sur ce moment-là. Qu'il soit un peu plus sur la procédure plutôt que sur le... voilà qu'il en reste à une description d'un déroulé, puis finalement qu'il ne se questionne pas sur cette première phase, sur quelle procédure, pourquoi il a fait ces choix. [Hausse les épaules]</i></p> <p>38. PF2 : <i>Je peux ajouter quelque chose, parce que c'est une question qu'on avait soulevée la dernière fois. [Sourires]</i></p> <p>39. PF1 : <i>J'avais fait la même remarque !</i></p> <p>40. PF2 : <i>Ouais, et effectivement ce qu'on va voir dans la suite, il va vraiment aller dans le déroulé de sa séance. Mais cela dit, il est dans l'analyse parce que dès le départ, avec eux, on est dans le questionnement, et ce, dès les premières séances qu'on fait...</i></p> <p>41. PF1 : <i>C'est dans tes habitudes, de faire...</i></p> <p>42. PF2 : <i>Voilà, c'est ça ! Qu'ils sachent ce que j'attends d'eux. Évidemment, au départ, tu donnes des questions un peu plus cadrées. Mais après ils savent ce que j'attends.</i></p>	<p><u>Extrait n°3</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par les PEMF novices :</u> « Elle lui laisse vraiment le champ libre »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « elle dit : “Vas-y ! Commence par ce dont tu as envie !” », « Tu racontes ta séance comme tu en as envie. Soit en abordant des points précis, soit en déroulant chronologiquement. », « Elle a dit aussi : “Je te laisse commencer sur ton sentiment.” », « tu n'en es pas à ton premier entretien et il a déjà des habitudes », « on ne force pas son analyse »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « Pour ne pas le bloquer dans quelque chose qui le mettrait en difficulté. Pour lui laisser le choix de quelque chose sur laquelle il se sentirait plus à l'aise. Pour ouvrir la discussion. », « qu'il commence naturellement sans que ce soit demandé par le formateur », « Pour les amener à faire cette analyse, que ce soit devenu un automatisme... », « peut-être qu'il va donner plus de détails sur quelque chose que nous on n'avait pas repéré », « créer un enseignant réflexif »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 3 énoncée par les PEMF novices :</u> [« Elle lui laisse vraiment le champ libre » vaut pour les circonstances où « elle dit : “Vas-y ! Commence par ce dont tu as envie !” », « Tu racontes ta séance comme tu en as envie. Soit en abordant des points précis, soit en déroulant chronologiquement. », « Elle a dit aussi : “Je te laisse commencer sur ton sentiment.” », « tu n'en es pas à</p>

<p>43.PFé1 : <i>Parce que là, [Désigne la vidéo] tu n'en es pas à ton premier entretien et il a déjà des habitudes. [Pose le doigt sur le menton]</i></p> <p>44.PF1 : <i>On aurait peut-être dû préciser que les entretiens ont eu lieu en période 3.</i></p> <p>45.PF2 : <i>Oui, oui, tout à fait.</i></p> <p>46.Chercheuse : <i>Mais comme PF2 le dit : « il analyse ». Qu'est-ce qu'on pourrait attendre comme résultat, en fait, de laisser le boulevard comme ça à un PES ?</i></p> <p>47.PFé3 : <i>Pour que ça devienne un automatisme pour eux : de revenir toujours de cette façon sur les séances, qu'il commence naturellement sans que ce soit demandé par le formateur. Qu'il soit dans cette analyse pour qu'après les années suivantes, plus tard, quand il n'y aura plus le formateur dans sa classe... Pour les amener à faire cette analyse, que ce soit devenu un automatisme... que ce soit automatiquement de cette façon-là qu'ils reprennent leur séance en solo.</i></p> <p>48.PFé2 : <i>[Acquiesce]</i></p> <p>49.PF2 : <i>Et je voudrais rajouter qu'en fait la dernière fois en analysant, on s'est dit, finalement que c'était important autant pour lui que pour nous. On veut qu'il se représente cette séance, qu'il se remémore effectivement : c'est à chaud, il vient de la faire. Mais il a besoin de ce moment-là pour en parler et pour finalement se rappeler de tout ce qu'il a fait. Et si on ne le laisse pas parler parce que parfois on est contraint par le temps, il ne va pas forcément se souvenir. Alors que là, on va le voir : lui, il va beaucoup parler avec ses mains, se rappeler tout ce qu'il a fait. [Rires]</i></p> <p>50.PFé1 : <i>Et après, ce sont de vrais observables aussi. Parce que du coup, en leur laissant un peu le champ libre, finalement on ne force pas son analyse et peut-être qu'il va donner plus de détails sur quelque chose que nous on n'avait pas repéré. [Se désigne du doigt]. Donc finalement, ça nous donne des observables concrets euh... auxquels on n'a pas pensé. Mais finalement, ça peut nous donner des indices sur sa pratique réelle libre. Et puis c'est révélateur de euh... sa personnalité, sa façon d'avoir géré dans l'action...</i></p> <p>51.PFé2 : <i>Moi, j'ai l'impression que c'est un vrai travail de créer un enseignant réflexif. On lui donne un cadre qui lui permet de se construire. Pas seulement en tant qu'enseignant praticien, mais aussi comme enseignant réflexif. C'est ce que disait PFé3. Et après, une fois que le formateur sera parti, il sera toujours PES ou il sera T1, T2, T3 par la suite. Est-ce que le but n'est pas de l'entraîner à... à avoir cette pratique peut-être seul après ? De dire : « Ah, ben ça s'est super bien passé. » On ne le fait pas assez. C'est souvent quand on n'a pas réussi qu'on se met dans une position réflexive : « Je n'ai pas réussi. Qu'est-ce qui n'a pas marché ? » Et on fait des choses rarement parce que cette séance a été super... [Sourire]</i></p>	<p><i>ton premier entretien et il a déjà des habitudes », « on ne force pas son analyse » ce qui obtient comme résultats « Pour ne pas le bloquer dans quelque chose qui le mettrait en difficulté. Pour lui laisser le choix de quelque chose sur laquelle il se sentirait plus à l'aise. Pour ouvrir la discussion. », « qu'il commence naturellement sans que ce soit demandé par le formateur », « Pour les amener à faire cette analyse, que ce soit devenu un automatisme... », « peut-être qu'il va donner plus de détails sur quelque chose que nous on n'avait pas repéré », « créer un enseignant réflexif »]</i></p> <p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en gras).</p>
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF1	
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur</p> <p>Sur la vidéo, PF1 écoute PES1 réaliser son analyse et prend des notes. Elle interrompt très brièvement la PES pour demander des précisions sur le rôle joué par l'ATSEM et sur la suite qu'elle souhaite donner à cette séance.</p>	
<p>176.PFé1 : <i>[Désigne PF1 et PF2] Ce qu'on vient de voir de vous deux, nous renvoie en tout cas, [Se désigne de la main] à nous aussi, mais aussi à d'autres façons de faire. Et on se dit : « Ah oui, alors nous... » Alors après, c'est vrai que nous, on est plutôt dans un cadre d'examen. Donc moi, j'ai plus tendance à faire comme PF1, à cadrer, même en</i></p>	<p><u>Extrait n°4</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée</u></p>

précisant tout de suite [Module de la main] des points d'appui ou [Insiste de la tête] des points à renforcer. **Parce que c'est vrai que le risque, c'est de se retrouver avec un PES qui parle [Étire le cou] dix ou quinze minutes. Et puis, en fait, notre temps à nous il est très court [Pince les doigts]. Quand tu as cette contrainte de temps, je pense qu'on est plus... Et que quand on n'est pas contraint, peut-être qu'on est plus sur ton cadre PF2, en fait. Tu vois ? Ça dépend du temps.**

177. **PF2** : **Ce que je lui disais la dernière fois [Désigne la chercheuse] c'est que, honnêtement, elle est venue me filmer : Je n'ai pas réfléchi à comment j'allais faire. [Rires]. Et, en fait, en voyant le film, en fait, avant je faisais exactement comme elle [Désigne PF1]. Et je fais encore comme elle à certains moments de l'année. Surtout, en début d'année. Et le truc, c'est qu'en fonction de ce que le PES va te présenter, finalement tu ne réagis pas du tout de la même manière.**

178. **PFé1** : [Acquiesce] **Parce que ton expérience te permet de lâcher prise dans les deux cas.**

179. **PF2** : **Exactement. Et puis aussi, bien sûr, en fonction de ce que tu vas dire, de ce que tu sais, [Liste sur ses doigts] de la personne, mais également de la séance en fonction de... voilà, si c'est ton dada ou pas : l'histoire. Et donc, [Grimace] j'avais envie de lui dire plein de choses. Mais il y a d'autres séances, effectivement, ça ne peut pas durer une demi-heure et qu'en général on va aller à l'essentiel. Voir les points d'appui, les points à travailler...**

180. **PFé2** : **Par exemple, moi j'ai utilisé la technique de PF2. Parce que moi [Se désigne du doigt], je parle trop. Et donc forcément, je me suis mis un cadre. Et donc le cadre était de laisser parler le PES pour ne pas monopoliser la parole. Comme je sais que je peux être un peu trop injonctif, aussi... Et je veux que ça vienne de lui. Donc j'ai sûrement dû lui dire : « Et comment ? Comment on peut atteindre cet objectif ? »**

181. **PF1** : **L'important c'est de se connaître aussi et de faire avec ce qu'on est.**

182. **PFé1** : **On est sur de l'humain, en fait. On a beau dire qu'on est sur du professionnel, malgré tout, il y a cette part de personnalité qui est forcément, et de la part du formateur et de la part du stagiaire, à prendre en compte. Et puis là c'est cette... On voit bien la compétence du formateur qui est d'analyser. Là, c'est toute cette... la partie analyse qui prend toute sa dimension. Là, on doit analyser et la séance et euh... ce qu'on peut et doit dire au stagiaire. Et là, on prend des décisions, en fait. On réajuste.**

183. **PFé2** : **Mais aussi... Excuse-moi, mais pour rebondir sur ce que disait PF2 : l'histoire, c'est son dada. Moi, j'en ai visité une à la maternelle. Elle m'a proposé une séance de mathématiques. J'ai dû mettre le frein à main pour ne pas lui dire [Moue] : « Ben, non, que ce n'est pas comme ça. » [Rires]. Bon, il a fallu faire avec ce qu'on est [Se désigne de la main] en disant : « Bah, non, c'est sûr que là on ne peut pas... » **C'est juste dire** : « Allez ! Ce n'est pas bon. Mais... »**

184. **Chercheuse** : **Quel est le risque ?**

185. **PFé2** : **C'est de fermer, de fermer totalement la communication. Le risque c'est d'être hyper contre-productif. Si tu commences à lui dire : « Bah non. Ce que tu as fait, c'est surtout ce qu'il ne faut pas faire, machin truc. » Il ne faut surtout pas faire ça.**

186. **PFé1** : **Plutôt analyser sa zone proximale.**

187. **PFé2** : **Je pense qu'il faut trouver le juste milieu et arriver à dire les choses... arriver à faire dire les choses, parce que**

par **PFé1** :

« **j'ai plus tendance (à faire comme PF1) à cadrer, même en précisant tout de suite des points d'appui ou des points à renforcer.** »

Étayage de la signification :

« **nous, on est plutôt dans un cadre d'examen.** », « **en fait, notre temps à nous il est très court** », « **L'important c'est de se connaître aussi et de faire avec ce qu'on est.** »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« **(ne pas) se retrouver avec un PES qui parle dix ou quinze minutes** »

Formalisation de la règle n°4 énoncée par PFé1 :

[« **j'ai plus tendance (à faire comme PF1) à cadrer, même en précisant tout de suite des points d'appui ou des points à renforcer.** » vaut pour les circonstances où « **nous, on est plutôt dans un cadre d'examen.** », « **en fait, notre temps à nous il est très court** », « **L'important c'est de se connaître aussi et de faire avec ce qu'on est.** » ce qui obtient comme résultats « **(ne pas) se retrouver avec un PES qui parle dix ou quinze minutes** »]

Objet de la signification attribuée par PFé2 :

« **moi j'ai utilisé la technique de PF2 (laisser parler le PES)** »

Étayage de la signification :

« **Parce que moi, je parle trop.** », « **Comme je sais que je peux être un peu trop injonctif, aussi... Et je veux que ça vienne de lui.** »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« **pour ne pas monopoliser la parole** »

Formalisation de la règle n°5 énoncée par PFé2 :

[« **moi j'ai utilisé la technique de PF2 (laisser parler le PES)** » vaut pour les circonstances où « **Parce que moi, je**

si c'est nous qui disons... *Moi, j'ai eu de la chance la dernière fois, ma PES était hyper volontaire, vraiment. Je suis avec une super matière première !*

parle trop. », « *Comme je sais que je peux être un peu trop injonctif, aussi... Et je veux que ça vienne de lui.* » ce qui obtient comme résultats « *pour ne pas monopoliser la parole* »]

Objet de la signification attribuée par les novices :

« *trouver le juste milieu et arriver à dire les choses... arriver à faire dire les choses* »

Étayage de la signification :

« *il y a cette part de personnalité qui est forcément, et de la part du formateur et de la part du stagiaire, à prendre en compte* », « *on doit analyser et la séance et euh... ce qu'on peut et doit dire au stagiaire* », « *J'ai dû mettre le frein à main pour ne pas lui dire : "Ben, non, que ce n'est pas comme ça."* », « *Il ne faut surtout pas faire ça.* », « *Plutôt analyser sa zone proximale.* »

Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :

« *(ne pas) fermer totalement la communication.* », « *(ne pas) être hyper contre-productif.* »

Formalisation de la règle n°6 énoncée par les PEMF novices :

[« *trouver le juste milieu et arriver à dire les choses... arriver à faire dire les choses* » vaut pour les circonstances où « *il y a cette part de personnalité qui est forcément, et de la part du formateur et de la part du stagiaire, à prendre en compte* », « *on doit analyser et la séance et euh... ce qu'on peut et doit dire au stagiaire* », « *J'ai dû mettre le frein à main pour ne pas lui dire : "Ben, non, que ce n'est pas comme ça."* », « *Il ne faut surtout pas faire ça.* », « *Plutôt analyser sa zone proximale.* » ce qui obtient comme résultats « *(ne pas) fermer totalement la communication.* », « *(ne pas) être hyper contre-productif.* »]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (**en gras**).

Extraits du dialogue relevant du maillon intermédiaire	
« Évaluer le PES »	
Extrait de l'allo-confrontation collective en présence de la chercheuse	Analyse
VISIONNAGE DE LA PRATIQUE DE PF2	
<p>Sur la vidéo, PES2 réalise l'analyse de sa séance. PF2 l'écoute et note. Elle l'interrompt très brièvement à deux reprises pour demander des précisions quant au positionnement de sa séance au niveau de sa séquence d'enseignement et pour nuancer les propos du stagiaire lorsqu'il évoque une difficulté de mise en œuvre qu'il a repérée.</p>	
<p>89.Chercheuse : Tu parlais de valorisation. À quel moment tu as senti ça ? 90.PF1 : Dans sa façon de... dans sa gestuelle... 91.Chercheuse : C'est-à-dire ? 92.PF3 : Elle l'invite à continuer, à poursuivre par le geste de sa main. [Mime avec la main] 93.PF1 : En fait, elle le soutient. 94.PF1 : <i>On ne se rend pas compte que l'on fait tout ça.</i> [Rires] 95.PF2 : C'est clair ! [Rires] 96.PF1 : Bien évidemment. <i>Même eux [en désignant les autres membres du groupe], quand ils observent, ils n'ont pas le temps de voir tout ça. C'est la difficulté. Et du coup, là, le PES, il est en train, à un moment donné, de s'autoflageller. Et comme tu disais...</i> 97.PF3 : Elle revient sur ce qui s'est passé réellement pour le rassurer. 98.PF2 : [Acquiesce] 99.Chercheuse : Pour quelles raisons, PF2 fait-elle ça ? 100.PF2 : Pour qu'il arrête de se flageller. 101.PF1 : <i>Parce qu'ils ont tendance à mettre en avant ...</i> 102.PF2 : <i>Leurs failles, leurs défauts, ce qu'ils n'ont pas réussi. Comme je le disais tout à l'heure, ça montre aussi qu'il est en train de s'autoévaluer... et c'est une étape importante avant de chercher des remédiations.</i></p>	<p><u>Extrait n°5</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par les novices :</u> <i>« valoris[er] (le PES) »</i></p> <p><u>Étayage de la signification :</u> <i>« Elle l'invite à continuer, à poursuivre par le geste de sa main. », « elle le soutient », « le PES est en train, à un moment donné, de s'autoflageller », « Elle revient sur ce qui s'est passé réellement », « ils ont tendance à mettre en avant... Leurs failles, leurs défauts, ce qu'ils n'ont pas réussi. »</i></p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> <i>« pour le rassurer », « Pour qu'il arrête de se flageller. », « (permettre au PES de) s'autoévaluer »</i></p> <p><u>Formalisation de la règle n° 7 énoncée par les PEMF novices :</u> <i>[« valoris[er] (le PES) » vaut pour les circonstances où « Elle l'invite à continuer, à poursuivre par le geste de sa main. », « elle le soutient », « le PES est en train, à un moment donné, de s'autoflageller », « Elle revient sur ce qui s'est passé réellement », « ils ont tendance à mettre en avant... Leurs failles, leurs défauts, ce qu'ils n'ont pas réussi. » ce qui obtient comme résultats « pour le rassurer », « Pour qu'il arrête de se flageller. », « (permettre au PES de) s'autoévaluer »]</i></p> <p style="text-align: center;"><u>2^{ème} Traitement</u></p> <p>Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (en</p>

	gras).
<p>Notes d'observation sur la pratique spécifique du pair formateur Sur la vidéo, PES2 poursuit l'analyse de sa séance. PF2 l'écoute sans l'interrompre.</p>	
<p>113.PFé2 (22'35'') : <i>Il est très dans la gestuelle, aussi dans ce qu'il fait. [Mime avec les mains]</i></p> <p>114.Chercheuse : <i>Ce sont des indices ?</i></p> <p>115.PFé1 : [Acquiesce] Oui, oui, <i>il revit le moment. C'est vraiment le signe qu'il est en train, vraiment de... Il le vit physiquement.</i></p> <p>116.PFé2 : <i>Les gestes, l'intonation aussi. Là, j'ai vraiment...</i></p> <p>117.PFé1 : Ah oui, oui. Ce sont des observables, ça !</p> <p>118.Chercheuse : <i>Des observables pour qui ?</i></p> <p>119.PFé1 : <i>Pour le formateur et pour le stagiaire, et à la fois... Lui, il ne se rend pas compte de ce qu'il fait... [Hoche la tête]</i></p> <p>120.PF2 : <i>Mais en même temps, en fait... À un moment, il y a des choses qui... Il se rend compte que... En faisant les gestes lui-même, il se rend compte qu'il y a quelque chose qui cloche [Mime une tête béate].</i></p> <p>121.Chercheuse : <i>Et pour le formateur, ça donne quoi comme indices ?</i></p> <p>122.PFé1 : <i>Que l'objectif est atteint ! Là, il est en train de réfléchir sur son activité, en fait. Il prend déjà de la distance sur ce qu'il a fait jusque-là, sur son activité.</i></p> <p>123.Chercheuse : <i>C'est-à-dire : en « revivant », il « prend de la distance » ?</i></p> <p>124.PFé1 : <i>Il revit le moment. Il est capable de l'analyser progressivement et il rentre dans l'analyse de son activité.</i></p> <p>125.PFé3 : <i>Il se place plus en spectateur. Parce qu'il est comme devant un film. Même si c'est un film euh... mental, il voit la scène et il se... sort de la scène pour... la regarder.</i></p> <p>126.Chercheuse : <i>Et c'est important, pour toi PFé2, de pouvoir mettre cette distance ?</i></p> <p>127.PFé2 : [Acquiesce] Oui. Ça me fait penser à quand PFé3 est venue dans ma classe et que j'étais assis au fond de la classe et que je me suis dit : « Ce n'est pas comme ça que je l'aurai fait mais c'est intéressant » parce que je n'étais pas dans l'action et je pouvais l'analyser.</p> <p>128.Chercheuse : <i>Et pour quelles raisons c'est important de créer cette distanciation, en fait.</i></p> <p>129.PFé1 : <i>Pour progresser.</i></p> <p>130.PFé2 : <i>Pour réfléchir.</i></p> <p>131.Chercheuse : <i>C'est-à-dire ? On ne réfléchit pas quand on travaille, face aux élèves ?</i></p> <p>132.PFé1 : Ah, si ! On agit dans ce que... Il y a dans l'action et après il y a sur l'action. Il y a encore... On le voit bien, nous, dans nos vécus d'expérience d'examen. C'est-à-dire que quand on en ressort, on analyse ce qu'on a fait. On en a une première lecture et le lendemain, on a encore une autre lecture plus approfondie. Donc on lui ferait repasser l'entretien peut-être euh... le surlendemain, et on aurait une analyse plus euh... précise. Donc on voit bien quand même que cette distance et le temps jouent aussi. [Mime avec la main l'espace-temps]</p>	<p><u>Extrait n°6</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1^{er} Traitement</u></p> <p><u>Objet de la signification attribuée par les PEMF novices :</u> « (observer le PES) reviv[re] le moment »</p> <p><u>Étayage de la signification :</u> « Il le vit physiquement. », « Les gestes, l'intonation aussi. », « Il se place plus en spectateur. Parce qu'il est comme devant un film. Même si c'est un film euh... mental, il voit la scène et il se... sort de la scène pour... la regarder. », « quand PFé3 est venue dans ma classe et que j'étais assis au fond de la classe et que je me suis dit : "Ce n'est pas comme ça que je l'aurai fait mais c'est intéressant" parce que je n'étais pas dans l'action et je pouvais l'analyser. », « Il y a dans l'action et après il y a sur l'action. »</p> <p><u>Ensemble des résultats constatés et/ou attendus :</u> « Ce sont des observables [...] Pour le formateur et pour le stagiaire », « Là, il est en train de réfléchir sur son activité, en fait. Il prend déjà de la distance sur ce qu'il a fait jusque-là, sur son activité. », « Il est capable de l'analyser progressivement et il rentre dans l'analyse de son activité. », « Pour progresser. », « Pour réfléchir. »</p> <p><u>Formalisation de la règle n° 8 énoncée par les PEMF novices :</u> [« (observer le PES) reviv[re] le moment » vaut pour les circonstances où « Il le vit physiquement. », « Les gestes, l'intonation aussi. », « Il se place plus en spectateur. Parce qu'il est comme devant un film. Même si c'est un film euh... mental, il voit la scène et il se... sort de la scène pour... la regarder. », « quand PFé3 est venue dans ma classe et que j'étais assis au fond de la classe et que je me suis dit : "Ce n'est pas comme ça que je l'aurai fait mais c'est intéressant" parce que je n'étais pas dans l'action et je pouvais l'analyser. », « Il y a dans l'action et</p>

après il y a sur l'action. » ce qui obtient comme résultats « Ce sont des observables [...] Pour le formateur et pour le stagiaire », « Là, il est en train de réfléchir sur son activité, en fait. Il prend déjà de la distance sur ce qu'il a fait jusque-là, sur son activité. », « Il est capable de l'analyser progressivement et il rentre dans l'analyse de son activité. », « Pour progresser. », « Pour réfléchir. »]

2^{ème} Traitement

Recherche des indices du discours traduisant des mouvements d'objet et d'adresse dans le dialogue (**en gras**).