



**HAL**  
open science

# Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan

## ► To cite this version:

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan. Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. Recherches en éducation, 2010, 9, 10.4000/ree.4653 . hal-04550538

**HAL Id: hal-04550538**

**<https://amu.hal.science/hal-04550538v1>**

Submitted on 17 Apr 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant

*Analysis of the professional activity of an educational adviser in the field of Sport and Physical Education: the difficulty to supervise the work of a young teacher*

Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4653>

DOI : 10.4000/ree.4653

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Université de Reims Champagne-Ardenne



### Référence électronique

Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan, « Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant », *Recherches en éducation* [En ligne], 9 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 18 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4653> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4653>

---



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

## **Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant**

Stéphane Brau-Antony & Vincent Grosstephan<sup>1</sup>

### Résumé

*L'article a pour objectif de décrire et comprendre la dynamique des interactions entre un conseiller pédagogique et son stagiaire lors d'un entretien-conseil qui fait suite à une séance d'Education Physique et Sportive (EPS). Trois types de données ont été prélevés : un enregistrement audio-vidéo de la séance d'EPS, un enregistrement audio-vidéo de l'entretien post-séance entre le conseiller pédagogique et le stagiaire et un entretien d'autoconfrontation à partir duquel le conseiller pédagogique devait commenter les traces filmées de son activité. Les résultats ont permis de mettre au jour, d'une part, le contenu du discours ainsi que les différentes attitudes adoptées par le conseiller pédagogique lors de l'entretien-conseil et, d'autre part, un ensemble de difficultés professionnelles rencontrées par celui-ci pour conduire son entretien.*

Comme le soulignent Agulhon et Lachaux (1996), les termes de tutorat ou de fonction tutorale appartiennent au langage des prescripteurs de l'alternance et intéressent bien évidemment tous les systèmes de formation concernés par la formation professionnelle et notamment la formation initiale des enseignants. Dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), la logique de formation des enseignants stagiaires (ES) place le stage en établissement scolaire au centre du dispositif de formation professionnelle, ce stage étant encadré par un tuteur ou un conseiller pédagogique (CP). Le CP est un enseignant désigné par l'Inspecteur qui travaille la plupart du temps dans le même établissement que celui de l'ES. Le stage est également supervisé par un formateur de l'IUFM qui réalise deux ou trois visites dans l'année scolaire.

La fonction de CP en France est une mission accomplie par de nombreux enseignants du second degré sans que celle-ci ne soit toujours bien délimitée. Cela peut expliquer des postures et des niveaux d'engagement très différents selon les individus (Merle, 1999). Le législateur (MEN, 2006) considère en outre que le tutorat est un dispositif d'accompagnement fondamental permettant d'aider les ES à construire leur professionnalité et à mobiliser les compétences professionnelles qui s'y rapportent. Cette mission rémunérée est d'ailleurs précisée dans un texte officiel (MEN, 1992) qui mentionne que le travail du CP consiste principalement à assumer un double mandat : conseiller et évaluer. Malgré l'importance attribuée au stage et à la supervision pédagogique, le tutorat n'est pas véritablement une fonction en voie de professionnalisation (Carlier, 2002 ; Ouellet, 2002). Si l'on prend le cas de la France, la supervision des ES est réalisée de manière très occasionnelle, au gré des affectations des ES, ces derniers étant nommés pour un an en établissement scolaire avant leur titularisation. C'est pourquoi la mission de CP n'est pas une activité dispensée par des professionnels spécialistes de la supervision : un enseignant peut ainsi être CP une année et ne plus l'être pendant le reste de sa carrière.

<sup>1</sup> Stéphane Brau-Antony, Maître de conférences et Vincent Grosstephan, PRAG EPS, Université de Reims Champagne Ardenne (IUFM), LERP JE (2537).

Pour autant, pratiquer la supervision suppose de mobiliser des savoir-faire particuliers tels que l'observation de l'ES quand il fait cours, la conduite de l'entretien post-leçon, l'évaluation, la rédaction d'un rapport écrit, ces actes professionnels renvoient plus largement à ce que Maubant (2007) appelle l'accompagnement réflexif. Par ailleurs, cet accompagnement ne consiste pas uniquement à aider l'ES à concevoir et mettre en œuvre le travail pour la classe et dans la classe et à analyser sa pratique professionnelle, il existe d'autres composantes de la professionnalité enseignante auxquelles il convient de le sensibiliser et notamment tout ce qui a trait à l'identité organisationnelle (Maroy, 2005) et aux formes de travail de type collaboratif (travail en équipes disciplinaire et pluridisciplinaire, liens avec des partenaires extérieurs ...).

Dans cet article, nous analyserons le travail ordinaire d'un CP lorsqu'il vient observer son stagiaire quand il fait cours. Nous nous centrerons plus particulièrement sur l'activité du CP au cours de l'entretien post-séance. Cette séquence de formation a été retenue, d'une part parce qu'elle constitue le cœur de l'activité professionnelle du CP et d'autre part parce qu'elle est considérée comme problématique par de nombreux chercheurs (Paris et Gespass, 2001 ; Weiss et Weiss, 2001).

## 1. Cadre théorique

### ■ *La supervision : une activité complexe*

Les recensions de Chaliès et Durand (2000), de Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand (2009) et de Desbiens, Borges et Spallanzani (2009) portant sur la supervision pédagogique montrent l'importance des stages supervisés dans le développement des compétences pour enseigner, les différentes personnes assurant la fonction de CP exerçant une forte influence sur le développement professionnel des enseignants novices (Mc Intyre et Byrd, 1998). Ces derniers soulignent que le CP est la personne qui contribue le plus à la construction des compétences professionnelles (Brau-Antony et Jourdain, 2007 ; Roux-Perez, 2007). Le CP est ainsi perçu comme une personne ressources qui permet à l'enseignant de s'adapter à son futur contexte professionnel (Cole, 1992). Le tutorat s'inscrit donc dans une perspective de socialisation professionnelle (Dubar et Tripier, 1998) où se transmettent des compétences et des valeurs relatives à l'exercice du métier d'enseignant.

Ce n'est donc pas un hasard si les recherches sur la supervision pédagogique des enseignants en formation initiale mettent en évidence que les CP s'estiment peu préparés pour superviser la pratique professionnelle des ES si bien qu'ils ne font pas la distinction entre enseigner à des élèves et former un stagiaire (Zeichner, 1993). La capacité à superviser les stagiaires ne semble pas être appréhendée comme une activité professionnelle à part entière, elle relève plus de l'empirisme, d'une pratique proche de l'artisanat ou du bricolage ne convoquant pas de savoirs professionnels clairement identifiés. Or la supervision des ES nécessite une expertise spécifique d'un autre ordre que celle d'enseigner (Gervais, 1997) : conseiller c'est finalement faire autre chose qu'enseigner car les contextes d'exercice de ces deux activités sont très différents même s'ils se réfèrent tous les deux à des situations de classe.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs (pour une revue de questions voir Chaliès et Durand, 2000) mettent en évidence le caractère problématique de l'entretien post-leçon, ce moment crucial de formation où se partagent des connaissances pratiques et théoriques (Freiman-Nemser et Parker, 1993) confronte les CP à une série de dilemmes professionnels et de tensions qui les mettent en difficulté : faut-il par exemple transmettre les « ficelles du métier » ou aider les stagiaires à réfléchir sur leur métier ? Faut-il les aider ou les évaluer ? Faut-il leur fournir des conseils pour enseigner ou les inciter à apprendre à enseigner ? On comprend dès lors pourquoi l'utilité de l'entretien post-séance peut être discutée : ses retombées sur la pratique effective de

la classe sont contestées (Bertone et al., 2006) de même que la difficulté pour le CP à solliciter chez le stagiaire une attitude réflexive (Stanulis et Russel, 2000).

### ■ **Explorer l'activité réelle du conseiller pédagogique**

Cette recherche s'appuie sur une conceptualisation théorique inspirée de l'analyse de l'activité du sujet en situation de travail (Faïta et Maggi, 2007). Elle fait référence à deux approches qui permettent, nous semble-t-il, de cerner au plus près les situations de travail auxquelles sont confrontés les CP et de rendre visible leur activité notamment lorsqu'ils mènent un entretien-conseil.

L'approche ergonomique (Leplat, 1997) distingue la tâche prescrite qui correspond à ce qui doit être fait ou ce qui est à faire et l'activité qui renvoie à ce qui se fait c'est-à-dire aux opérations que doit mobiliser le sujet pour effectuer la tâche. Dans cette perspective, on émet l'hypothèse que le sujet réalise une autre tâche que celle qui lui est proposée, la tâche prescrite ne renseignant qu'imparfaitement l'observateur sur l'activité du sujet, il faut plutôt parler de tâches que se donne le sujet pour parvenir au but qu'il s'est fixé. En d'autres termes, analyser le travail d'un agent c'est tenter de décrire et comprendre comment il interprète les prescriptions qui lui sont adressées en fonction des objectifs qu'il se donne, des ressources dont il dispose, des contraintes auxquelles il a à faire face.

Ce modèle théorique nous apparaît éclairant pour analyser l'activité professionnelle des CP. Celui-ci est en effet soumis à un ensemble de prescriptions multiples : prescriptions officielles qui définissent ses missions de superviseur (intégration du stagiaire dans l'établissement, diagnostic des difficultés, conseils, soutien, évaluation) mais aussi prescriptions de tous ordres (Inspecteur, stages de formation souvent encadrés par des superviseurs universitaires). Ces prescriptions sont cependant insuffisantes pour analyser le travail du CP car elles risquent de porter un regard normatif sur son activité. En effet en fonction du contexte dans lequel il agit, le CP est amené à reformuler et à adapter l'ensemble des prescriptions qui lui sont fournies.

La seconde approche est relative aux travaux issus de la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000) qui partent du principe que le réel de l'activité déborde non seulement la tâche prescrite mais également l'activité réalisée. Alors que Leplat (1997) privilégie une entrée par la tâche pour analyser l'activité du sujet en accordant le primat aux composantes externes à l'activité et en neutralisant les tensions constitutives de la tâche qui résultent de la pluralité des activités qui la composent, la clinique de l'activité considère que la tâche est un objet constitué de rapports complexes qui comprennent au moins deux niveaux :

- 1) celui de l'organisation du travail prescrit par l'institution, ce que nous relevons plus haut à propos des prescriptions officielles en matière de supervision qui constituent la composante externe ;
- 2) celui du travail de reconception opéré par le sujet lorsqu'il est amené à personnaliser ces prescriptions, à « s'auto-prescrire » ce qu'il a à faire dans telle ou telle situation avec tel ou tel ES (composante interne).

Le CP se livre ainsi à des compromis ou des arbitrages entre ce qu'on lui demande et les exigences des tâches qu'il doit accomplir. L'activité, loin de pouvoir être regardée seulement comme le résultat de l'intention de l'opérateur, peut être considérée comme le reflet d'une lutte entre plusieurs actions possibles ou impossibles mais de toutes façons rivales ; un conflit réel que l'activité réalisée ne résout jamais complètement. Appréhender l'activité réelle dans l'activité réalisée c'est donc traquer ce que le sujet ne fait pas, ce qu'il n'arrive pas à faire, ce qu'il voudrait faire, c'est tenter de décoder ce qui a été empêché, suspendu ou contrarié.

Signalons enfin que la clinique de l'activité s'inscrit dans une perspective développementale qui vise à élargir le pouvoir d'action des sujets sur leur propre activité professionnelle. Cet objectif

implique la mise en place de cadres dialogiques tels que les autoconfrontations simple ou croisée afin de favoriser la prise de parole des sujets sur leur propre travail.

Notre étude vise à décrire et comprendre l'activité réelle d'un CP. Nous souhaitons accéder à la compréhension de la dynamique des interactions entre le CP et son stagiaire au cours de l'entretien post-séance qui suit une leçon d'Education Physique et Sportive (EPS). Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes : sur quoi porte le contenu de l'entretien post-séance et comment s'y prend le CP pour conduire cet entretien ? Quelles sont les difficultés qui apparaissent dans la relation CP/ES lors de l'entretien post-séance et comment le CP arrive-t-il à gérer ou pas les tensions et les difficultés inhérentes à son activité de conseil ?

Nous utiliserons comme matériaux d'analyse, d'une part, le contenu des interactions entre le CP et son stagiaire lors de l'entretien post-séance et, d'autre part, le discours que porte le CP sur son activité de supervision au cours de cet entretien.

## 2. Recueil de données

Un ES et un CP ont participé à cette recherche sur la base du volontariat. L'ES enseignait en Lycée Professionnel, la classe concernée étant une classe de seconde mixte. Le CP enseignait dans le même établissement que celui de l'ES, il s'agissait de la troisième visite, la seconde visite ayant eu lieu deux semaines auparavant. Le CP avait déjà exercé deux fois cette fonction et avait bénéficié d'une formation de 12 heures à l'accueil et l'accompagnement des ES. Trois types de données ont été recueillis :

1) un enregistrement audio-vidéo d'une séance de badminton réalisée par l'ES. La séance a été filmée en plan large de façon à pouvoir suivre les déplacements de l'ES sur les différents terrains de badminton ainsi que le positionnement du CP. La séance de badminton (séance de 1h30, la quatrième du cycle) comprenait un échauffement puis deux situations d'apprentissage où les élèves travaillaient en coopération. Dans la première situation, il s'agissait « *d'exploiter la profondeur du terrain pour construire le point en variant les trajectoires en hauteur et en longueur* » (extrait du plan de séance). Dans la seconde situation, il fallait apprendre à « *exploiter la largeur du terrain pour construire le point en variant la vitesse et la direction des trajectoires* ». La fin de la séance était consacrée à des matches ;

2) un enregistrement audio-vidéo de l'entretien post-séance entre le CP et son ES. L'enregistrement audio-vidéo de l'entretien post-séance entre le CP et l'ES a été réalisé immédiatement après la séance ;

3) un entretien d'autoconfrontation simple (Clot et Faïta, 2000) au cours duquel le CP a été invité à commenter et décrire les traces filmées de son activité quand il menait l'entretien post-séance. L'entretien d'autoconfrontation simple a eu lieu quinze jours après dans la mesure où il a été nécessaire de procéder à un découpage en épisodes de l'entretien post-séance (cf. traitement des données). Au cours de l'entretien d'autoconfrontation, le CP devait commenter chacun des épisodes avec la possibilité de revenir en arrière et d'arrêter l'enregistrement quand il en avait envie.

Dans un entretien d'autoconfrontation simple, les verbalisations provoquées autour de moments ou d'épisodes choisis par le chercheur ou par le sujet sont une source de documentation, de compréhension et d'explicitation de l'activité. Cette technique est aujourd'hui utilisée dans des recherches concernant plusieurs champs disciplinaires (ergonomie et psychologie du travail, sciences de l'intervention en EPS, sciences de l'éducation, sciences de gestion...) pour saisir les dimensions subjectives de l'activité humaine. Précisons que l'autoconfrontation ne peut être réduite à une technique de recueil de données permettant d'avoir des informations supplémentaires sur ce que dit le sujet à propos de ce qu'il a fait. L'autoconfrontation a pour but d'accéder, par l'intermédiaire de la parole, à la vision qu'ont les sujets de leur situation de travail. Elle permet de pénétrer l'activité pour mieux la comprendre, de cerner ses zones d'ombre, de

mettre au jour les détails du métier et les activités qui s'y rattachent (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001).

La démarche d'autoconfrontation ne recherche donc pas la simple restitution de l'expérience du sujet et ne se contente pas de revenir sur l'action passée. Elle produit une expérience nouvelle chez le sujet qui découvre son travail en même temps que sa qualité de sujet de sa propre activité avec parfois l'impression de se percevoir comme en partie étranger de ses propres actions. Même si le discours du sujet est adressé (dans cette étude c'est le CP qui s'adresse au chercheur), le sujet s'adresse en premier lieu à lui-même. Le chercheur n'agit donc pas sur ce dont parle le sujet, sur la nature et le contenu de ses actes, il s'emploie à lui faciliter la tâche de mise en mots de son activité. Le sujet reprend ainsi en main son vécu, il remet en chantier son activité professionnelle (Clot, 2008).

### 3. Traitement des données

Nous avons fait le choix de combiner deux types d'analyse en référence aux travaux de Goigoux (2007). Dans un premier temps, nous avons conduit une analyse de type extrinsèque au cours de laquelle le chercheur utilise ses propres grilles de lecture pour traiter les données et plus particulièrement celles qui portent sur le contenu des interactions CP/ES lors de l'entretien post-séance. Dans un second temps, l'analyse de type intrinsèque qui s'appuie sur le discours que tient le CP sur son activité de supervision (données d'autoconfrontation) lorsqu'il s'entretient avec l'ES après la séance, avait pour but d'accéder à la signification des actes réalisés par le CP mais aussi à ses activités contrariées ou empêchées.

#### ■ *L'analyse extrinsèque*

L'entretien post-séance a été transcrit verbatim et a fait l'objet d'une analyse catégorielle (Bardin, 1991). Nous avons d'une part analysé le contenu de l'entretien et d'autre part les attitudes adoptées par le CP lorsqu'il s'adressait au stagiaire. Le premier codage (contenu de l'entretien) a permis de diviser l'ensemble des communications émises par l'ES et le CP en trois composantes. Ces trois composantes renvoient à une modélisation de l'activité enseignante (Altet, 1994 ; Bru, 1993) que nous avons déjà appliquée à l'analyse de séquences d'EPS (Brau-Antony, 2006) :

1) la composante organisationnelle qui englobe la gestion de l'espace, l'organisation matérielle, la gestion du temps et des groupes... ;

2) la composante relationnelle qui concerne les sollicitations de l'enseignant, les feed-back, les encouragements adressés aux élèves mais aussi les rappels à l'ordre ou les sanctions ;

3) la composante didactique relative aux savoirs enseignés (Brousseau, 1978) qui se rapporte à l'ensemble des stratégies mises en place par le maître pour provoquer des transformations corporelles chez les élèves (objectif, situation d'apprentissage, critères de réussite, régulation de l'activité des élèves...).

Le second codage a porté sur la forme de l'entretien et notamment sur les attitudes manifestées par le CP. Nous avons repris la typologie de Dugal (2009) proposée par Porter (1950) que nous avons néanmoins réaménagée (tableau 1).

Tableau 1 - Attitudes du conseiller pédagogique

Evaluer	Porter un jugement de valeur sur les choix du stagiaire et leurs effets sur les comportements des élèves
Questionner	S'informer pour en savoir plus et/ou aider le stagiaire à identifier des faits ou des événements qu'il n'a pas vus, perçus, sentis évoqués ou à venir
Soutenir	Encourager, consoler, acquiescer
Conseiller	Suggérer, proposer des pistes pour inciter le stagiaire à réfléchir sur sa pratique
Prescrire	Imposer, donner une solution
Reformuler/synthétiser	Reprendre certains propos du stagiaire pour recadrer l'entretien

Le codage du contenu de l'entretien et des attitudes du CP a été effectué par cinq personnes différentes. Le codage a d'abord été fait individuellement puis nous avons confronté le codage de chaque chercheur. Afin de tester la validité des opérations de codage, nous avons considéré le codage comme fiable à partir du moment où 4 personnes sur 5 avaient codé de la même façon.

■ **L'analyse intrinsèque**

L'entretien post-séance a fait l'objet d'un découpage en onze épisodes (tableau 2). Les épisodes correspondent aux différents objets de discussion abordés par le CP et l'ES lors de l'entretien (exposé de l'objectif, analyse didactique d'une situation d'apprentissage, construction d'une nouvelle situation d'apprentissage...).

Tableau 2 - Découpage de l'entretien post-séance en épisodes

<i>Episodes</i>	<i>Contenu des épisodes</i>
1. Le prévu	Objectifs des séances précédentes et objectifs de la séance observée
2. Retour sur la première situation d'apprentissage	Ecart entre ce que le stagiaire a prévu et ce que les élèves ont réalisé
3. Evaluation de la pertinence de la situation d'apprentissage	Ce qui permet au stagiaire de dire que la situation a bien marché
4. Retour sur la séance précédente	Demande de précisions par rapport aux situations proposées la semaine précédente
5. Critère de réussite de la première situation (information communiquée aux élèves leur permettant de savoir s'ils ont réussi la tâche)	Demande de précisions sur les réponses des élèves par rapport au critère de réussite
6. Retour sur la présentation de la situation et son organisation matérielle	Façons de délivrer la consigne, demande de précisions sur son contenu
7. Critère de réussite de la première situation	Demande de précisions sur les réponses des élèves par rapport au critère de réussite
8. Retour sur la première situation d'apprentissage	Demande de précisions sur l'aménagement de la situation
9. Retour sur la première situation d'apprentissage	
10. Proposition d'une nouvelle situation d'apprentissage	
11. Organisation matérielle de la nouvelle situation	



Afin de traiter les données d'autoconfrontation, nous avons identifié dans les propos du CP les tensions et difficultés rencontrées pour conduire l'entretien post-séance. Nous nous sommes principalement centrés sur les épisodes 3, 5, 6, 7 et 8.

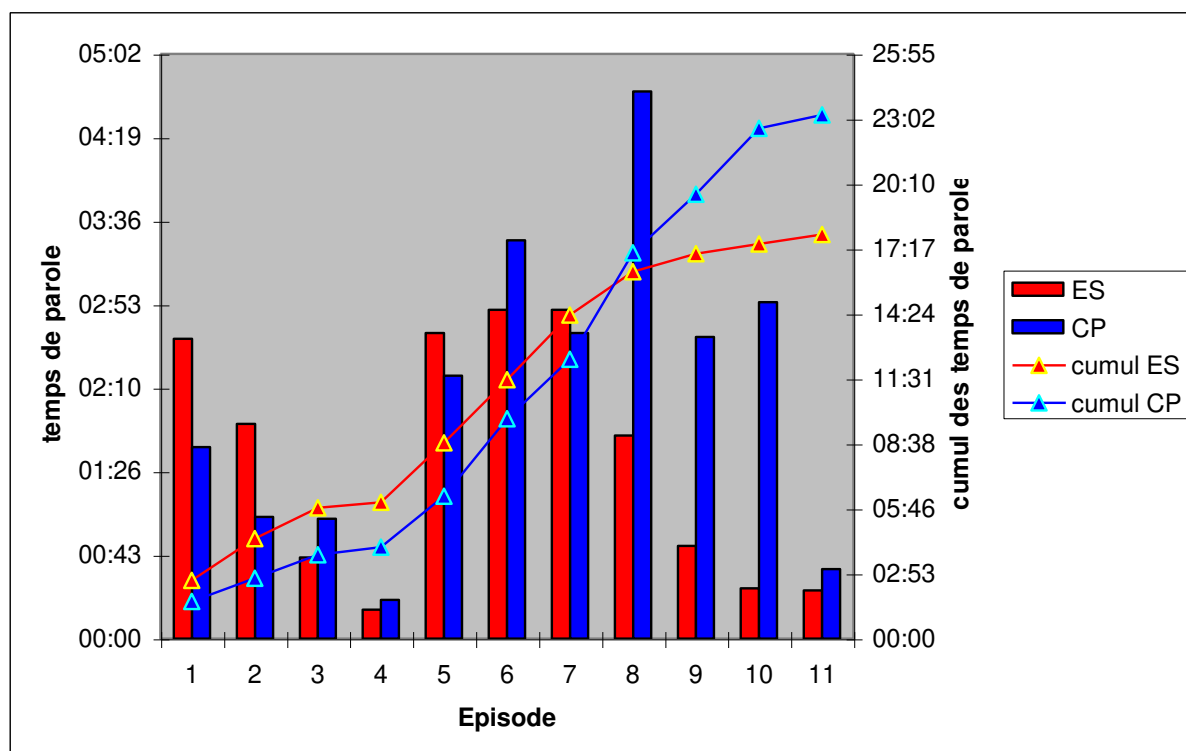
## 4. Résultats

### ■ L'analyse extrinsèque

#### • Une parole diversement partagée

L'entretien a eu une durée de 40' 19" : 23' 02" pour le CP et 17' 17" pour l'ES. La figure 1 met en évidence que de l'épisode 1 à l'épisode 7, c'est l'ES qui dispose du temps de parole le plus important avec un avantage de 1' 58" sur le CP (jusqu'à 2' 22" à la fin de l'épisode 5). A partir de l'épisode 8 cette tendance est complètement inversée. Dès l'épisode 8 (1' 45" pour le stagiaire et 4' 46" pour le CP), le retard du CP est rattrapé et « l'avance » que prend le CP sur son stagiaire ne fait que s'accroître jusqu'à la fin de l'entretien. Tout se passe comme s'il y avait une rupture à partir de l'épisode 8, le temps de parole de l'ES ne faisant que s'amenuiser au fur et à mesure que se déroule l'entretien.

Figure 1 - Répartition des temps de parole entre le conseiller pédagogique et le stagiaire lors de l'entretien post-séance



- *Un entretien à caractère didactique*

Les résultats font apparaître une prédominance de la catégorie didactique qui occupe plus des trois quarts du volume des interactions CP/ES, le CP donne la priorité à toutes les décisions relatives à la transmission de contenus d'enseignement et aux stratégies employées par l'ES pour favoriser leur appropriation par les élèves. Si l'on suit le déroulement chronologique de l'entretien, on constate que les questions du CP se focalisent sur les transformations visées par les différentes situations d'apprentissage (« *bon voilà à l'issue de ces trois premières séances, c'est ça qui te semblait pertinent à travailler ?* ») ainsi que sur les réponses effectives qu'elles ont engendrées chez les élèves (« *qu'est-ce que t'as vu ?* » ; « *donc première chose que t'as vue : la difficulté à coopérer ou plutôt à renvoyer les volants en zone centrale* »). Le CP recentre en permanence l'entretien sur les intentions didactiques de l'ES et revient sur l'agencement du milieu didactique dont le but est de produire des effets sur le plan corporel et tactique. Il insiste fortement sur les écarts entre ce qui était visé et ce qu'ont réalisé les élèves : « *par rapport à ce que tu as pu observer, A c'était correct mais là tu m'as dit qu'il y en avait qui avaient des difficultés à coopérer* ». Le CP demande également à l'ES de formuler des hypothèses sur les raisons de ces écarts.

Le cœur de l'entretien post-séance porte sur la structuration de la situation d'apprentissage, le critère de réussite et les variables didactiques utilisés. Dans la première situation, le terrain du joueur B est divisé en trois zones, le joueur A doit atteindre les zones près du filet ou au fond du terrain en « *alternant dégagement et amorti* ». B est ainsi obligé de faciliter la tâche de A en « *renvoyant obligatoirement haut* ». A doit marquer le point, le critère de réussite consistant à placer les volants dans les zones près du filet ou au fond du terrain 7 fois sur 10 directement au sol. La conception et la mise en œuvre de la situation d'apprentissage représentent le temps fort de l'entretien. Les temps d'échange sur le critère de réussite sont l'occasion de pointer les élèves qui ont réussi, d'examiner les réalisations de ceux qui ont échoué et de formuler des hypothèses sur les comportements des élèves n'ayant pas atteint l'objectif :

- CP : « *j'aimerais revenir sur ton critère de réussite. Est-ce que le fait, si B, normalement il doit toujours envoyer le volant bien au milieu donc le mettre dans une position confortable et le fait qu'il le mette un petit peu à la rue, qu'il l'envoie un petit peu à gauche et à droite, qu'il fait sauter qui peut, ça a pas eu des conséquences sur le fait de...* » ? ;
- ES : « *tu veux dire que forcément comme il lui a envoyé mal, lui il l'a envoyé mal et les critères de réussite ça a influé dessus* ».

Le CP structure son entretien avec l'ES autour du recueil de données effectué lors de la phase d'observation. Il met en évidence une hétérogénéité des réponses motrices des élèves mais aussi une modification du but de la tâche (« *les élèves dévient la tâche* ») qui est liée principalement aux malentendus produits par la situation d'apprentissage. En effet, pour le CP, la situation ne produit pas véritablement les effets escomptés, même si certains élèves annoncent un score de 10 sur 10 au critère de réussite, la plupart du temps B ne joue pas le jeu, il ne facilite pas le renvoi de A. A n'est donc pas mis dans les conditions favorables pour pouvoir alterner jeu au fond et jeu près du filet. La situation d'apprentissage entretient ainsi une certaine confusion chez les élèves dans la mesure où les deux joueurs doivent coopérer alors que la plupart du temps A et B sont dans une logique d'opposition. Si A cherche à viser les zones du terrain de B, ce dernier transforme le but de la tâche et cherche à déséquilibrer A en tentant de rompre l'échange pour marquer le point. C'est ce que met en avant le CP en incitant l'ES à décrire les comportements de A et B afin qu'il puisse se rendre compte des raisons pour lesquelles le jeu de coopération souhaité n'apparaît jamais chez certains élèves (CP : « *tu m'as dit qu'il y en avait qui avaient des difficultés à coopérer* » ; « *alors donc par rapport à cette difficulté de coopérer qu'est-ce que tu aurais pu mettre en place, comment t'aurais pu réguler ?* »). Le CP recentre en permanence l'entretien sur la description des comportements des élèves afin que l'ES pointe le décalage entre l'objectif visé et les réalisations effectives des élèves, le critère de réussite ne constituant pas véritablement un indicateur fiable attestant que les élèves ont été capables

d'alterner le jeu long et le jeu court étant donné qu'ils ont transformé la tâche. Ce constat permet ensuite au CP de faire évoluer la situation d'apprentissage de manière à ce qu'elle soit en adéquation avec les objectifs recherchés. Selon le CP, opter pour une situation d'opposition favorise également le « *dégagement et l'amorti* », ce sont des moyens pertinents permettant d'abrégier l'échange. Afin d'induire de type de stratégie, il est possible de valoriser le point marqué quand le volant tombe directement au sol.

L'entretien post-séance privilégie donc la dimension didactique ce qui peut paraître surprenant au regard de certains travaux portant sur la supervision pédagogique dans la mesure où c'est le plus souvent les dimensions organisationnelle et relationnelle (la gestion de classe notamment) qui alimentent les échanges CP/ES (Bertone, Euzet et De Nadai, 2005 ; Dugal, 2009). Deux hypothèses peuvent être avancées. La première concerne la compétence de l'ES au niveau du contrôle de la classe : les consignes sont claires, le taux d'écoute des élèves est satisfaisant et l'organisation matérielle permet aux élèves d'être en activité tous en même temps. La seconde est en rapport avec la structure des situations d'apprentissage qui sont proches de celles proposées la séance précédente (CP : « *ils ont très vite compris la situation, alors que dans ma tête ce n'était pas tout à fait clair, mais je sentais qu'ils avaient fait quelque chose donc comme quoi ils se souviennent quand même d'une séance sur l'autre* »).

- *Des attitudes contrastées selon le moment de l'entretien*

Selon le moment de l'entretien avec l'ES, le CP adopte différentes attitudes. De l'épisode 1 à l'épisode 7 ce sont les attitudes questionner, évaluer et dans une moindre mesure reformuler/synthétiser qui sont mobilisées. Les questions posées dans le début de l'entretien ont pour but de clarifier les objectifs (5 questions sont consacrées à leur explicitation). Le CP souhaite en savoir davantage sur les intentions de l'ES mais surtout, à partir d'un examen très détaillé de la première situation d'apprentissage, il cherche à aider l'ES à identifier des faits ou des événements qu'il n'a pas vus ou perçus. L'évaluation est introduite de manière indirecte en interrogeant l'ES sur les comportements des élèves confrontés à la situation : « *donc en fait tu es relativement satisfait du travail fourni par A ?* ». La démarche vise à solliciter une auto-évaluation de l'ES en comparant les indices collectés sur l'activité des élèves avec les comportements attendus : « *qu'est-ce qui te fait dire que pour A ça a bien marché ?* ». Des temps de synthèse et de recadrage afin que l'ES réponde bien aux questions posées viennent ponctuer le déroulement de l'entretien (« *donc pour synthétiser difficulté de B à renvoyer en zone centrale* »). Les attitudes de soutien sont peu fréquentes sauf quand le CP tient compte des difficultés mises en avant par l'ES pour enseigner dans une classe où certains élèves manifestent des attitudes peu scolaires (problèmes d'écoute et de concentration, sortie de tâche...).

A partir de l'épisode 8, on assiste à un changement d'attitude comme si le CP cherchait à reprendre la main. Son temps de parole est plus important (figure 1), le conseil voire la prescription deviennent les attitudes dominantes. Le CP décide de faire sa propre analyse de la première situation d'apprentissage qui, selon lui, a provoqué des malentendus chez les élèves. Il fournit des pistes pour transformer la situation mais aussi des solutions (agencement du milieu didactique, objectif visé et critère de réussite). La façon de questionner l'ES est plus directe en fonction des propositions faites par le CP, les réponses de l'ES vont dans le sens de l'acquiescement (le « *ouais* » est utilisé très fréquemment par l'ES) et de l'approbation sans réserves (ES : « *je ne te nie pas* » ; « *ouais carrément, ne t'inquiète pas* »). Si dans la première phase de l'entretien on se situe dans le registre de la co-analyse de la séance, la seconde phase marque une véritable rupture dans la mesure où le CP prend l'initiative de l'échange et adopte les postures classiques qui sont celles du CP (Trohel, Chaliès et Saury, 2005). On se situe désormais plutôt du côté du jugement et de la prescription.

■ **L'analyse intrinsèque**

• *Prescrire ou faire réfléchir ?*

On peut penser, au premier abord, que la technique de questionnement qu'emploie le CP dont le but est de faire identifier par l'ES les écarts entre les comportements attendus et les comportements réalisés par les élèves présente l'avantage de fixer le cadre de son intervention. Le questionnement par exemple vise à aider l'ES à s'auto-informer, à sélectionner des informations sur les comportements des élèves afin de juger la pertinence de ses prises de décisions (fonction rétrospective de l'entretien) pour ensuite prévoir ce qui sera proposé aux élèves à la séance suivante (fonction prospective). Lors de l'autoconfrontation, le CP souligne qu'il cherche à favoriser une réflexion sur l'action (Schön, 1994) en incitant à la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) : « *j'essaie de poser des questions indirectes et que ça soit lui qui reconstruise* » ; « *je lui pose la question pour savoir s'il est capable de prendre de la distance sur son cours* ». Le CP intervient de telle manière que les échanges sont fondés sur le principe de la co-construction, il cherche ainsi à se positionner en tant que collègue en se mettant sur « *le même pied d'égalité* » afin que tous deux puissent apporter leurs contributions respectives au même projet de formation : « *j'essaie de lui montrer les limites de la situation, comment elle a été comprise, c'est vrai que c'est moi qui le demande, j'essaie de l'aiguiller donc ça vient de lui mais en même temps je participe à la construction* ». Il tente de mettre en place un climat propice aux échanges en évitant d'emblée le jugement et la prescription et ce, dès le début de l'entretien. Pour autant, le CP fait part au chercheur d'un certain nombre d'insatisfactions praxéologiques dans la conduite de l'entretien (tableau 3).

Tableau 3 - Extrait de l'autoconfrontation : insatisfaction manifestée par le conseiller pédagogique

Entretien post-séance (Conseiller pédagogique/stagiaire)	Entretien d'autoconfrontation (Conseiller pédagogique)
<p>CP : « donc comment tu pourrais aménager cette situation » ?</p> <p>ES : « ben ouais, en changeant, en changeant un peu le critère de réussite. En disant que c'était pas les volants tombés au sol, c'était justement tous les volants qui sont pas renvoyés par l'adversaire déjà parce qu'il est en difficulté, dès que vous l'avez mis en difficulté ou quelque chose comme ça ou peut-être dès qu'il renvoie mal ou dès que t'as déplacé mais non je ne sais pas ».</p>	<p>« J'essaie de lui faire reconstruire la situation, on voit qu'il doute un peu, il a du mal à voir le rôle de A et de B, on essaie de reconstruire la situation avec le rôle respectif de chaque élève avec en filigrane une réflexion sur le critère de réussite.</p> <p>Dans son attitude il se gratte le menton, il essaie de dire oui mais on sent que c'est pas direct, le fait d'être suffisamment vague, de ne pas être prescriptif et ben ses réponses ne sont pas claires, je veux que ça vienne de lui et non pas moi en tant que conseiller pédagogique ».</p>

Ces insatisfactions sont le produit, nous semble-t-il, d'une difficulté à mener de front des attitudes de questionnement et de conseil avec des attitudes proches de la prescription, attitudes que le CP réfute alors que ces dernières sont assez largement utilisées à partir de l'épisode 8 (cf. partie précédente). Tout se passe comme s'il n'arrivait pas à mettre en œuvre la démarche prévue au cours de l'entretien (écarts entre ce qui est attendu et réalisé, raisons de ces écarts, ébauche du souhaitable pour la séance suivante) pour arriver à ses fins : faire réfléchir l'ES sur sa propre pratique pédagogique en tenant compte des réalisations effectives des élèves afin qu'il puisse rectifier le tir et trouver lui-même les solutions aux problèmes rencontrés. La rupture qui s'opère à partir de l'épisode 8 montre ses difficultés à exploiter le questionnement qui constitue la base des échanges des épisodes 1 à 7, c'est pourquoi il change de mode de fonctionnement et devient plus directif. Malgré cette reprise en main, la discussion autour de l'importance du critère de réussite souligne que l'ES est finalement peu convaincu de son intérêt au point que le CP a le sentiment à la fin de l'entretien « *d'avoir ramé* », « *d'avoir l'impression que le stagiaire n'est pas*

*forcément hyper convaincu* ». Le sentiment de frustration domine et témoigne de la présence d'un dilemme professionnel (Tardif et Lessard, 1999). En effet le CP tente de faire cohabiter des actions de conseil et d'aide à la construction de la professionnalité enseignante (faire réfléchir en questionnant) avec des actions plutôt centrées sur l'évaluation et la prescription (indiquer ce qui ne va pas et donner la solution). Ces tensions entre ces deux facettes de l'activité du CP accentuent le sentiment de malaise si bien que celui-ci reste « *sceptique* » quant à sa capacité à avoir « *essayé de lui apporter quelque chose* ». L'analyse de l'activité du CP montre ainsi le décalage entre ses intentions (ce qu'il souhaite faire) et son activité réelle (ce qu'il n'arrive pas à faire). Nous sommes bien ici en présence d'une activité contrariée qui empêche le CP de conduire son entretien comme il l'avait envisagé. Il souligne d'ailleurs ses difficultés à mener l'entretien post-séance selon le « modèle » qui lui a été prescrit lors du stage de formation des CP : éviter de faire l'analyse de la séance à la place de l'ES, utiliser le guide d'entretien en faisant formuler à l'ES les écarts entre les objectifs visés et les comportements effectifs des élèves.

- *Des divergences de préoccupations à propos du métier d'enseignant*

Les données d'autoconfrontation mettent également en évidence des préoccupations divergentes concernant l'exercice du métier d'enseignant. L'ES et le CP n'accordent pas la même priorité aux compétences professionnelles nécessaires pour enseigner l'EPS (tableau 4) d'où l'apparition d'un véritable dialogue de sourds à propos des missions que le professeur doit accomplir. Tout se passe comme si les deux interlocuteurs ne se comprenaient pas, chacun exposant ses arguments sans prendre en considération ceux de l'autre.

Tableau 4 - un exemple de dialogue de sourds ente le conseiller pédagogique et l'enseignant-stagiaire

Entretien post-séance (conseiller pédagogique/stagiaire)	Entretien d'autoconfrontation (conseiller pédagogique)
<p>CP : « qu'est-ce qui te fait dire que A ça a bien marché ? »</p> <p>ES : « pour la première fois du cycle, déjà par exemple, ils ont tous été capables, enfin tous, ils m'ont donné des scores à la fin : « moi j'ai fait 8 sur10, j'ai fait 7 sur 10 », t'as vu ils me le faisaient pas avant et ça c'est vraiment bien, je suis content de ça, c'est pas parce qu'ils ont réussi une situation que je suis content mais parce qu'ils ont cherché à le faire, tu vois. J'ai passé, j'ai beaucoup tourné, j'ai vu tout le temps sur tous les terrains que ça alternait court/long. Et là pour une fois j'étais vraiment content de cette situation ».</p>	<p>« Donc après avoir fait le bilan entre ce qu'il voulait voir et ce qu'il a vu, j'essaie de faire le bilan de la situation... sur quoi il s'appuie pour savoir si la situation a bien tourné et là je me rends compte qu'en fait sa situation a bien tourné puisque les élèves étaient en activité et quelque part ça va être le fil blanc de tout l'entretien. C'est la première étape, les élèves bougent mais après ça serait pas plus mal s'ils apprenaient... Donc lui il est plutôt content de la situation, c'est vrai que ça a tourné, il y a eu de l'activité mais j'aimerais lui faire pointer du doigt l'importance du critère de réussite et la pertinence du critère de réussite dans une situation ».</p>

Les propos tenus par le CP et l'ES indiquent que leurs préoccupations sont discordantes. Pour l'ES, enseigner nécessite d'abord de mettre les élèves en activité et de s'assurer que leur temps d'engagement moteur est conséquent (pourvu que ça tourne !). Il est essentiellement sensible aux composantes organisationnelle et relationnelle de l'acte d'enseignement. Le CP, au contraire, est beaucoup plus attentif à la dimension didactique, ce qui explique l'importance attribuée à la structuration de la situation d'apprentissage et notamment au critère de réussite. Pour le CP, le critère de réussite est avant tout un feed back pour l'apprentissage, une façon pour les élèves et l'enseignant de vérifier si la tâche a été réussie. Dans la situation proposée par l'ES, il ne sert finalement pas à grand-chose puisque les élèves ne jouent pas le jeu de la coopération en basculant très vite dans une logique de match. Pour que le critère de réussite ait

un sens, il est nécessaire que la situation soit en adéquation avec l'objectif visé et que le critère de réussite signale que l'objectif est bien atteint, d'où les propos du CP : *« j'aimerais lui faire pointer du doigt l'importance du critère de réussite et la pertinence du critère de réussite dans une situation. L'ES, quant à lui, est assez loin de ces considérations liées à l'apprentissage, le critère de réussite est avant tout un moyen de contrôler la classe, une façon pratique de s'assurer qu'ils ont bien fait les 10 essais prévus, peu importe qu'il y ait ou pas apprentissage : ES : « moi j'ai fait 8 sur 10, j'ai fait 7 sur 10, t'as vu ils me le faisaient pas avant et ça c'est vraiment bien, je suis content de ça, c'est pas parce qu'ils ont réussi une situation que je suis content mais parce qu'ils ont cherché à le faire ».*

Ces différences de points de vue sur les compétences à mobiliser pour bien enseigner nous semblent expliquer, pour une part, ce dialogue de sourds. Pour le CP, *« il n'exploite pas énormément le critère de réussite, lui sa première satisfaction c'est que tous les élèves étaient en activité, il voyait que ça alternait un petit peu mais est-ce que toutes les consignes ont été respectées, quelque part il ne s'en soucie pas ».* L'entretien est dès lors quelque peu biaisé du fait que les deux protagonistes ne prélèvent pas le même type d'information sur les situations de classe et n'en font pas les mêmes interprétations. Les focalisations de l'ES sur certains événements liés à la gestion de la classe corroborent les études sur le travail enseignant qui montrent que les enseignants novices développent des stratégies de survie (Woods, 1986) dans un contexte où la sphère émotionnelle est particulièrement sollicitée (Ria et Chaliès, 2003). Faire face à la classe et construire un ordre scolaire (faire respecter la discipline) constituent pour l'ES l'objectif prioritaire, la transmission de savoirs est ainsi reléguée au second plan alors que c'est le point sur lequel souhaite insister le CP car c'est, selon lui, ce qui fonde le cœur du métier d'enseignant. Il n'est donc pas étonnant que le CP ait parfois l'impression d'être peu efficace. Ces discordances et dysfonctionnements dans la relation entre les personnes peuvent également s'expliquer par une multiplicité de micro-identités liées notamment aux attentes respectives des CP et des ES (Trohel, Chaliès et Saury, 2005).

## 5. Discussion

Le caractère problématique de l'entretien post-séance ainsi que les dilemmes professionnels rencontrés par le CP repérables à travers les difficultés à favoriser chez l'ES une posture réflexive constituent, nous semble-t-il, un des résultats principaux de cette étude qui rejoint certains résultats mis en avant dans d'autres recherches (Serres, 2009). Les tensions et difficultés manifestées par le CP pour mener à bien son projet de formation s'expliquent, nous semble-t-il, par des divergences fortes entre le CP et l'ES qui sont liées à leur façon d'appréhender le métier. Tout se passe comme si deux genres professionnels (Clot et Faïta, 2000) se télescopaient provoquant ainsi des malentendus entre le CP et son stagiaire. Les propos de l'ES renverraient à un genre professionnel débutant (Saujat, 2004), à des préoccupations où il s'agit de faire face à la classe sans perdre la face, de mettre en place des techniques d'intervention permettant d'inciter les élèves à s'engager dans les tâches et à s'y investir pleinement. A l'inverse, les propos du CP valorisent un genre professionnel d'un autre type où l'activité d'apprentissage des élèves est première, enseigner ne consistant pas uniquement à mettre les élèves en action. Les objets de discussion abordés par le CP dans l'entretien post-séance soulignent avec force l'importance accordée à l'aménagement de la situation d'apprentissage et aux transformations qu'elle est censée provoquer chez les élèves.

Les conditions d'un dialogue fructueux entre le CP et son stagiaire sont dès lors faussées car le CP s'intéresse uniquement aux occupations de l'ES (ce qui se donne à voir lors de l'observation de la séance) et non pas à ses préoccupations (comment procéder pour que les élèves pratiquent et participent activement à la séance de badminton). Ce constat confirme l'existence d'un modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants (Durand, 1996) organisé autour des variables suivantes :

- l'ordre et la discipline dans la classe ;
- la participation des élèves et leur implication dans les tâches scolaires ;
- le travail scolaire qui suppose une véritable mobilisation cognitive sur les tâches prescrites par l'enseignant ;
- l'apprentissage proprement dit qui s'objective à travers des transformations des productions des élèves ;
- le développement qui concerne les visées éducatives à long terme.

On peut ainsi considérer que les trois premières variables sont celles qui intéressent principalement l'ES alors que la quatrième qui concerne les apprentissages sur le court terme est privilégiée par le CP ce qui explique les tensions et insatisfactions soulignées par ce dernier qui ne parvient pas à s'extraire de son statut d'enseignant expérimenté (Smith, 2005).

### Conclusion

Cette étude prend pour cadre les recherches dont le but est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine en tentant de dévoiler les significations qu'en donnent les acteurs en situation de travail. Le cas que nous avons analysé, nous a permis de cerner les attitudes du CP, le contenu des messages (essentiellement à caractère didactique) qu'il adressait à l'ES ainsi que les difficultés rencontrées par le CP pour mener à bien l'entretien post-séance. L'activité du CP est souvent contrariée et révèle des dysfonctionnements dans la relation CP/ES.

Sur le plan méthodologique le choix de combiner analyses extrinsèque et intrinsèque peut être discuté. Nous pensons qu'articuler le point de vue extrinsèque du chercheur et le point de vue du CP sur sa propre activité (dimension intrinsèque) nous semble particulièrement fructueux. En effet l'analyse extrinsèque ne vise pas à se substituer au point de vue du CP sur son activité mais fournit des éléments d'analyse complémentaires au discours que tient le CP sur la façon dont il conduit l'entretien-conseil, la dimension intrinsèque étant aussi essentielle car elle donne la possibilité au sujet de préciser ce qu'il a fait, ce qu'il voulait faire, ce qu'il a refusé de faire. Si la méthode d'analyse des données que nous avons utilisée nous semble prometteuse, elle laisse cependant en suspens la parole que pourrait porter l'ES sur le déroulement de l'entretien post-séance. A ce titre il conviendrait afin de mieux saisir ce qui se passe et ce qui se joue lors de cet entretien de réaliser un entretien d'autoconfrontation de l'ES.

Par ailleurs, le choix d'analyser l'activité professionnelle d'un CP en s'appuyant sur la clinique de l'activité nous apparaît particulièrement heuristique en permettant de mettre au jour les ressorts de l'activité réelle, les tensions et contradictions vécues par le sujet, ce qui le pousse à agir de telle ou telle manière ou à s'empêcher d'agir de telle ou telle façon. Le contexte dialogique de l'autoconfrontation simple présente ainsi l'avantage d'ancrer le discours du CP sur une situation de travail habituelle, il crée un espace favorable pour faire parler le sujet de son activité voire de la transformer. Signalons cependant que les travaux en clinique de l'activité portent sur des métiers bien identifiés (enseignant, infirmier, conducteur de trains...) pour lesquels il existe un genre professionnel c'est-à-dire ce qui est commun, ce qui réunit un collectif de travail, une sorte de patrimoine culturel produit d'une histoire collective favorisant la socialisation professionnelle. Ce n'est pas le cas des CP dans la mesure où cette activité ne se déploie que très occasionnellement, on ne peut donc parler de véritable métier dans la mesure où ceux qui font le même métier, qui sont « du métier » sont comptables d'une histoire dont ils ne sont pas propriétaires mais à laquelle ils contribuent fortement (Clot, 2008). Pour autant, nous pensons que la clinique de l'activité constitue un modèle théorique fécond qui peut s'appliquer à un éventail très large d'activités

professionnelles. Si les rôles d'enseignant et de CP n'ont pas la même assise statutaire, le premier étant considéré comme un métier alors que le second comme une fonction qui s'ajoute au métier premier de la personne (on est enseignant avant d'être CP), cela n'empêche pas de considérer que les tâches requises pour exercer la fonction de CP font appel à des savoirs professionnels particuliers.

## Bibliographie

AGULHON C. & LACHAUX P. (1996), « Un tutorat ou des tutorats en entreprise », *Recherche et Formation*, n°22, pp.21-34.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

BARDIN L. (1991), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BERTONE S., EUZET J.-P. & DE NADAI J. (2005). *Dynamique des interactions en situation de conseil pédagogique et développement de l'activité professionnelle d'une enseignante novice d'éducation physique et son conseiller pédagogique*, Actes du 5<sup>ème</sup> Colloque international de la CD IUFM. Nantes.

BERTONE S., CHALIES S., CLARKE A. & MEARD J.-A. (2006), « The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity : Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher », *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, n°34(2), pp.245-264.

BRAU-ANTONY S. (2006), *L'observation didactique au service du développement de compétences professionnelles de formateurs d'enseignants*, Communication présentée au Colloque international de l'ARIS. Besançon.

BRAU-ANTONY S. & JOURDAIN C. (2007), « Comment évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants ? », *Evaluation et développement professionnel*, A. Jorro (Dir.), Paris, L'Harmattan, pp.73-88.

BROUSSEAU G. (1978), « L'observation des activités didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°45, pp.130-139.

BRU M. (1993), « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (Dir.), Paris, ESF, pp.103-117.

CARLIER G. (2002), « Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation », *Avante*, n°8(1), pp.96-111.

CHALIES S. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n°35, pp.145-180.

CHALIES S., CARTAUT S., ESCALIE G. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et Formation*, n°61, pp.85-129.

CLOT Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.

CLOT Y. & FAITA D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n°4, pp.7-42.

CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente*, n°146, pp.17-25.

COLE A. (1992), « Being an associate teacher : A feather in one's cap », *Education Canada*, n°32(3), pp.40-48.

DESBIENS J.-F., BORGES C. & SPALLANZANI C. (2009), « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel », *Education et francophonie*, n°37(1), pp.6-25.

DUBAR C. & TRIPIER P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.



- DUGAL J.-P. (2009), « Attitudes dans les entretiens conseil et formation des conseillers pédagogiques », *Travail et formation en éducation*, n°4, pp.1-18.
- DURAND M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- FAITA D. & MAGGI B. (2007), *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse, Octarès.
- FREIMAN-NEMSER S. & PARKER M.-B. (1993), « Mentoring in content : A comparaison of the conversation two US programs for beginning teachers », *International Journal of Education Research*, n°19, pp.699-718.
- GERVAIS C. (1997), « Spécificité du rôle de superviseur universitaire », *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, M. Tardif et H. Ziarko (Dir.), Sainte-Foy, Les Presses de l'Université de Laval, pp.27- 38.
- GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Education et Didactique*, n°1(3), pp.47-70.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- MAROY C. (2005), « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, n°42, pp.4-28.
- MAUBANT P. (2007), « Sens et usages des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°18, pp.39-48.
- MC INTYRE D.-J. & BYRD D.-M. (1998), « Supervision in Teacher Education », *Handbook of Research on School Supervision*, G.R. Firth et E.F. Pajak (Dir.), New York, Mac Millan, pp.409-427.
- MERLE P. (1999), « Les professeurs conseillers pédagogiques. Essai de modélisation des pratiques et conceptions de la fonction de conseiller », *Les Sciences de l'éducation*, n°32(3), pp.61-83.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *Professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des futurs enseignants des IUFM*, Circulaire n° 92-136 du 31 mars 1992.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2006), *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, Arrêté du 19 décembre 2006.
- OUELLET M. (2002), « La supervision universitaire de stage en enseignement. Aux grands malaises les grands remèdes », *Les enjeux de la supervision universitaire*, M. Boutet et N. Rousseau (Dir.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp.65-78.
- PARIS C. & GESPASS S. (2001), « Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision », *Journal of Teacher Education*, n°52(5), pp.398-412.
- PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- PORTER (1950), *An introduction to therapeutic counselling*, Boston, Houghton Mifflin.
- RIA L. & CHALIES S. (2003), « Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants », *Recherche et Formation*, n°42, pp.7-19.
- ROUX-PEREZ T. (2007), « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et Formation*, n°55, pp.135-150.
- SAUJAT F. (2004), « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? », *Formation et pratique*, n°1, pp.55-68.
- SCHON D.-A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- SERRES G. (2009), « Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires », *Education et francophonie*, n°37(1), pp.107-120.

SMITH K. (2005), « Teacher educator's expertise : What do novice teachers and teacher educator's say ? », *Teaching and Teacher Education*, n°21, pp.177-192.

STANULIS R.-N. & RUSSEL, D. (2000), « Jumping in : Trust and communication in mentoring student teachers », *Teaching and Teacher Education*, n°16, pp.65-80.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

TROHEL J., CHALIES S. & SAURY J. (2005), « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Savoirs*, n°5, pp.121-140.

WEISS E.M. & WEISS S. (2001), « Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture », *Reflective Practice*, n°2(2), pp.125-154.

WOODS P. (1986), *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

ZEICHNER K.M. (1993), « Alternatives paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, n°43(4), pp.299-307.