



HAL
open science

Le tutorat mixte comme enjeu de l'alternance intégrative. Quelle expérience du travail d'observation du tuteur ESPE et du tuteur EPLE ?

Sylvie Moussay

► To cite this version:

Sylvie Moussay. Le tutorat mixte comme enjeu de l'alternance intégrative. Quelle expérience du travail d'observation du tuteur ESPE et du tuteur EPLE ?. Guillaume Escalié; Élisabeth Magendié. Alternance intégrative et formation des enseignants, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.105-117, 2019, 979-10-300-0310-9. hal-02906929

HAL Id: hal-02906929

<https://hal.science/hal-02906929v1>

Submitted on 13 Nov 2020

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.

Le tutorat mixte comme enjeu de l'alternance intégrative

Quelle expérience du travail d'observation du tuteur ESPE et du tuteur EPLE ?

Sylvie MOUSSAY¹

Introduction

La réforme sur la refondation de l'école de la République (MENESR, 2013) s'est accompagnée de la mise en place de nouveaux dispositifs professionnels conçus comme des leviers déterminants de la professionnalisation des futurs enseignants. Le tutorat mixte associant un tuteur ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) et un tuteur EPLE (Établissement public local d'enseignement) fait partie de ces dispositifs dont l'objectif est de dépasser le tutorat traditionnel (Moussay, 2009) pour concevoir l'accompagnement des stagiaires à l'appui d'une communauté élargie de formateurs (Escalié & Chaliès, 2012). Sur ce point, les orientations institutionnelles ainsi que certains travaux de recherche sur le tutorat des enseignants en France et à l'étranger (Cartaut & Bertone, 2009 ; Chambers & Armour, 2012 ; Ciavaldini-Cartaut, 2012 ; Escalié, & Chaliès, 2016 ; Meegan, Dunning, Belton, & Woods, 2013 ; Orland-Barak, 2014) semblent renvoyer l'alternance à la charge du collectif de formation et à sa structuration (Moussay & Serres, 2015). En référence aux textes de cadrage des mises en stage professionnel proposés par les ESPE, le tutorat mixte est envisagé comme un pivot pour faire vivre l'alternance intégrative. Ouvert sur un décroisement des lieux d'apprentissage, ce dispositif peut favoriser le continuum du processus de formation des enseignants. Selon le rapport de l'Inspection Générale (2015), les ESPE ont réussi à relever le défi consistant à déployer ce nouveau dispositif tutoral pour instaurer un travail partenarial entre les tuteurs ESPE et les tuteurs EPLE. Cependant, le rapport souligne certaines limites, notamment les modalités de mise en œuvre du tutorat mixte qui restent imprécises, parfois problématiques, les concertations et les échanges entre les deux tuteurs encore insuffisantes et parfois superficielles. La perspective d'une alternance intégrative effective (Rapport IGEN-IGAEN, 2015) à travers le tutorat mixte est une nouvelle fois interrogée et l'écart entre l'intention visée par l'institution et la réalité du terrain invite à poursuivre l'analyse du travail collectif du tuteur ESPE et du tuteur EPLE. Ce point rejoint les résultats d'étude à propos de

¹ Maître de conférences en Sciences de l'éducation- Laboratoire ACTé Université Clermont-Auvergne

la difficulté pour les deux tuteurs de construire des regards croisés et des outils en commun lors des visites formatives (Ciavaldini-Cartaut, 2016). C'est dans ce contexte que s'inscrit l'étude présentée dont l'objectif était tout d'abord d'identifier les conflits vécus par les deux tuteurs à travers l'expression des dimensions contrariées de l'activité collective (les différentes sources de conflit, les échecs, les empêchements,...) ; puis d'analyser le processus d'élaboration par les tuteurs d'une nouvelle signification partagée et collective des conflits.

Le texte est structuré autour de trois parties. La première partie précise le cadre théorique et méthodologique de l'étude en référence à l'approche clinique de l'activité (Clot, 2008). Le choix des entretiens d'autoconfrontation et des confrontations collectives est justifié par l'intention du chercheur d'aider les tuteurs ESPE et EPLE à développer une nouvelle formalisation des conflits générés par la situation du tutorat mixte. La deuxième partie présente un des résultats de l'étude sur le réel du travail d'observation et décrit le processus de formalisation collective d'un conflit par un collectif de tuteurs. Enfin, quelques pistes de formation sont proposées pour optimiser le travail de la dyade Tuteur ESPE et Tuteur EPLE.

1. Le cadre conceptuel et méthodologique de l'étude

Notre étude repose sur le cadre conceptuel et méthodologique de la Clinique de l'activité (Clot, 2008). En référence à cette approche, l'analyse de l'expérience du travail est envisagée pour aider le professionnel à prendre conscience (à avoir conscience) de son expérience pour développer de nouvelles actions sur la base de ces analyses. La mise en place des entretiens d'auto-confrontation s'appuie sur l'idée générale selon laquelle l'analyse du travail invite le professionnel à exprimer ce qu'il a fait, ce qu'il n'a pas réussi à réaliser, ce qu'il envisage de faire pour travailler efficacement. En présence du chercheur et d'un pair, la co-analyse ouvre sur la discussion des différentes manières de faire le métier et permet d'engager les professionnels dans des controverses. L'analyse du travail, comme moyen de développement de nouvelles capacités à penser, à juger, à éprouver et à confronter son activité, devient en ce sens une ressource pour l'activité individuelle et collective (Yvon & Clot, 2003).

1.1 Analyser pour exprimer la dimension contrariée de l'activité collective

L'analyse de l'activité invite le sujet à exprimer les « activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités [...] » (Clot, 1999 p.120). Ces *activités suspendues, contrariées, empêchées* sont l'expression de conflits intrapsychiques auxquels est confronté tout professionnel. Les conflits sont ainsi envisagés comme une caractéristique propre à

l'activité psychique humaine. En référence à certains travaux dans le champ de la formation des enseignants (Bertone, Méard, Ria, Euzet, Durand, 2003), le conflit intrapsychique (Vygotski, 1934/1997) désigne le processus selon lequel l'acteur évoque des actions concurrentes, possibles à réaliser au regard de la situation présente qu'il évalue. Le choix d'une action comporte l'inhibition de certaines actions possibles au profit d'autres qui s'imposent dans la situation présente. Selon Bertone², le dilemme est un cas particulier du conflit et correspond aux situations où l'acteur doit décider d'actions à réaliser qu'il considère lui-même comme contradictoires ou incompatibles. Dans l'étude présentée, le postulat consiste à envisager le tutorat mixte comme une situation de travail pouvant générer des conflits du fait de la concurrence entre les actions et les motifs énoncés par chaque tuteur à propos du travail collectif.

1.2 Co-analyser pour formaliser collectivement les conflits

En Clinique de l'activité, le dialogue collectif apparaît comme une voie féconde de développement des conflits sur la base de compromis et de négociation d'actions alternatives. Sur ce point, « *les conflits peuvent être une source de développement pour transformer la situation de travail ou au contraire un obstacle s'ils ne parviennent pas à être réinvestis dans le travail* » (Quillerou-Grivot & Clot, 2013). Dans notre étude, le redoublement de l'expérience du travail par le dialogue collectif est envisagé comme un moyen de relancer le processus de formalisation des conflits, particulièrement en déplaçant un conflit intrapsychique dans l'inter-psychique (Bertone & al., 2003 ; Moussay, 2012). La mise en place de confrontation collective réunissant les binômes de tuteurs peut ainsi favoriser la construction d'un nouveau sens et des interprétations supplémentaires à propos des conflits d'activité.

1.3 Participants de l'étude

Notre étude a été menée en collaboration avec deux binômes de tuteurs (un binôme étant constitué d'un tuteur ESPE et d'un tuteur EPLE. Pour garantir toute confidentialité, les prénoms des participants ont été changés.

² Texte « L'activité humaine entre migration et conflit intra-psychique » rédigé par Stefano Bertone à partir de la présentation d'Yves Clot du 7 janvier 2005 au CNAM Paris

Binôme 1 : Anna, enseignante en éducation physique et sportive (EPS), âgée de 47 ans, assure pour la première fois la fonction de tutrice EPLE d'un professeur stagiaire³, sans avoir bénéficié de formation relative au tutorat ; Paul, tuteur ESPE, âgé de 52 ans, exerce depuis vingt ans le métier de formateur universitaire (actuellement formateur dans le Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, parcours EPS) ; il effectue pour la deuxième année consécutive des visites formatives au sein du dispositif du tutorat mixte. Les deux tuteurs n'ont jamais travaillé ensemble. Le professeur stagiaire, lauréat du concours, est âgé de 24 ans.

Binôme 2 : Delphine, enseignante en éducation physique et sportive, âgée de 48 ans, accueille depuis trois ans des stagiaires de différents niveaux (Licence et Master) sans avoir bénéficié de formation relative au tutorat ; Valérie, tutrice ESPE, âgée de 56 ans, exerce depuis 25 ans le métier de formatrice universitaire (actuellement formatrice dans le Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, parcours EPS). Depuis deux ans, elle assure les visites formatives dans le cadre du tutorat mixte. Les deux tutrices ont déjà eu l'occasion de travailler ensemble lors d'une visite formative en 2014. Le professeur stagiaire est âgé de 25 ans.

Notre intervention-recherche s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, deux années après la mise en place institutionnelle du tutorat mixte, nous avons relevé auprès de quinze tuteurs (tuteur ESPE et tuteur EPLE) leur point de vue sur le travail du tutorat mixte. Leurs avis, souvent « chargé » d'insatisfactions, évoquaient les difficultés de coordination, soulignant ainsi que le contexte de travail n'était pas propice à une activité collective. Dans un second temps, nous avons sollicité par téléphone deux binômes de tuteurs. Notre sollicitation s'est accompagnée d'échanges autour des travaux sur le tutorat, particulièrement les études ayant formalisé, à partir des concepts de conflits et de dilemmes, les difficultés vécues par les tuteurs lors des entretiens post-leçons (Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009). Les objectifs de la recherche ont été présentés aux tuteurs ainsi que les modalités de participation (enregistrement filmique du travail suivi d'un entretien d'autoconfrontation simple et d'un débat collectif autour des dilemmes). Deux précautions ont été prises concernant les données d'enregistrement : obtenir de la part de chaque élève une autorisation parentale pour garantir le droit à l'image et avoir l'accord des tuteurs et des stagiaires pour exploiter les matériaux recueillis dans des projets de communication et de publication scientifiques.

³ Professeur stagiaire : étudiant lauréat du concours CAPEPS, inscrit en deuxième année du Master MEEF

1.4 Protocole de recueil et d'analyse des données

Dans cette étude, trois types de données ont été recueillis au cours de l'année 2015-16 : (a) des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité des tuteurs lors d'une visite formative ; (b) des données d'entretien d'auto-confrontation (AC) avec chaque tuteur ; (c) enfin, des données de confrontation collective avec les deux binômes de tuteurs impliqués dans l'étude.

(a) L'enregistrement en continu de la visite formative réalisée par chaque binôme a été effectué à l'aide d'une caméra numérique mobile et d'un micro HF porté par chaque tuteur. La durée d'enregistrement de deux heures trente comprend le travail d'observation des deux tuteurs lors de la leçon menée par le stagiaire (leçon de relais-vitesse avec une classe de première pour le binôme 1 et leçon de natation avec des élèves de 6^{ème} pour le binôme 2) et l'activité d'entretien des deux tuteurs avec le stagiaire.

(b) À l'issue de cet enregistrement, les modalités d'entretien d'autoconfrontation ont été présentées. Chaque tuteur a été confronté au moins à six extraits vidéo de son activité, trois extraits issus du travail d'observation et trois extraits sur l'entretien mené par les deux tuteurs. Le choix des extraits d'une durée de quatre à sept minutes s'est fait en fonction des interrogations des tuteurs exprimées après la visite formative, par exemple, « *l'observation de tout à l'heure en fait je savais pas trop quoi faire par rapport au tuteur* », « *c'est rare de discuter comme ça à deux avec un stagiaire* ».

Les questions posées par le chercheur lors de ces entretiens d'autoconfrontation avaient pour objectif d'amener le tuteur à questionner cette expérience collective c'est à dire à parler de ce qu'il avait fait et également ce qu'il n'avait pas réussi à faire avec son collègue tuteur : « Quelles difficultés as-tu rencontrées ? Tu peux préciser pourquoi tu as hésité à intervenir en présence de l'autre tuteur ? En quoi ces actions te paraissent importantes pour la collaboration avec le collègue tuteur ? Les relances du chercheur invitaient également chaque tuteur à envisager des modalités d'action alternatives : « Si tu avais à retravailler avec ton collègue tuteur, penses-tu refaire la même chose ? Finalement, tu penses que cette posture te permet de bien travailler avec ton collègue tuteur ? Avec un peu de recul, penses-tu que ce partage d'information aurait pu se faire en amont de la visite formative ? »

(c) Suite à ces entretiens, l'objectif était d'engager les quatre tuteurs dans une réflexion collective autour des dimensions contrariées de l'activité pour formaliser collectivement les conflits identifiés par le chercheur.

Dans un premier temps, le corpus constitué des quatre entretiens d'autoconfrontation simple a été découpé en unités d'analyse délimitées à partir de l'énonciation, par l'acteur, d'une activité contrariée. Dans les *verbatim* correspondant à l'unité, en référence à la macrostructure de l'activité humaine (Leontiev, 1984), ont été identifiés les énoncés en lien avec le but d'action, les motifs (ce qui oriente l'activité) et les opérations (moyens permettant d'atteindre le but). Dans un second temps, un protocole à quatre volets a été construit : le premier volet présentait la transcription *verbatim* des entretiens d'autoconfrontation simple et l'identification des composantes de l'activité (but d'action, motif et opération) ; le second volet rassemblait les énoncés permettant d'identifier un premier niveau de formalisation du conflit de l'activité collective ; le troisième volet comprenait la transcription *verbatim* des confrontations collectives en correspondance avec le conflit identifié ; le quatrième volet présentait les énoncés permettant d'identifier un second niveau de formalisation plus générique du conflit. Le tableau 1 présente la première étape du traitement des données des entretiens d'autoconfrontation simple.

Corpus Anna / Unité d'analyse 2	
Transcription Autoconfrontation	Identification des composantes de l'activité
<p>Anna : en fait on est arrivé ensemble, on a du se dire deux mots et après P. s'est écarté et effectivement dès le départ, je ne savais pas quelle posture adoptée, je ne savais pas si on devait être côte à côte pour échanger régulièrement ou si on devait garder une certaine distance, mais dès le départ, P. (tuteur) a adopté une posture plus éloignée de moi dès le début de la séance, on le voit ici il est assez loin donc je me suis dit « tiens, comme je suis nouvelle tutrice c'est la posture à adopter » c'est à dire neutralité, chacun de son côté, on ne s'influence pas, on ne dialogue pas</p>	<p>Action <i>Observer</i> Opération 1 <i>être côte à côte</i> Mobile 1 <i>pour échanger</i> Opération 2 <i>Adopter une posture éloignée... garder une certaine distance ...chacun de son côté</i> Mobile 2 <i>Pour ne pas s'influencer...pour ne pas dialoguer</i></p>

Tableau 1 : Illustration de l'analyse des données

2. Résultats

Dans cette partie, il s'agit d'illustrer précisément le processus de formalisation d'un conflit vécu lors du travail d'observation de la leçon du stagiaire.

2.1 Pendant l'observation du stagiaire, échanger côte à côte / ne pas dialoguer

Au cours de l'entretien d'autoconfrontation, Anna, nouvelle tutrice EPLE, a décrit les différentes actions réalisées lors de la séquence d'observation du stagiaire : « *noter successivement sur une feuille les interventions du stagiaire et les comportements des élèves (actions) pour en reparler plus tard dans l'entretien et avoir des exemples concrets à dire au stagiaire (motif)* ». Elle a rapidement fait référence à une expérience qui l'avait beaucoup aidée, « *je pense que j'ai un peu reproduit ce que j'avais vécu y'a pas si longtemps d'ailleurs cette fameuse inspection où je vois encore l'inspecteur se mettre sur le côté et prendre des notes* ». Anna a précisé également à quel point la posture d'observateur de son collègue tuteur l'a questionnée, une posture à l'origine d'une préoccupation « *Paul (tuteur ESPE) s'est écarté et effectivement dès le départ je ne savais pas si on devait être côte à côte pour échanger régulièrement ou si on devait garder une certaine distance* ». L'extrait suivant précise le conflit intrapsychique vécu par Anna.

Extrait 1 (Autoconfrontation simple avec Anna, tutrice EPLE)

Chercheur : Là tu es seule en train de regarder le stagiaire, tu es placée assez loin de Paul (tuteur), tu prends des notes, tu te déplaces cette façon d'observer l'intervention du stagiaire c'est toi qui avais décidé de travailler comme cela

Anna (Tutrice EPLE) : en fait on est arrivé ensemble, on a du se dire deux mots et après P. s'est écarté et effectivement dès le départ, je ne savais pas quelle posture adoptée, je ne savais pas si on devait être côte à côte pour échanger régulièrement ou si on devait garder une certaine distance, mais dès le départ, P. (tuteur) a adopté une posture plus éloignée de moi dès le début de la séance, on le voit ici il est assez loin donc je me suis dit « tiens, comme je suis nouvelle tutrice c'est la posture à adopter » c'est à dire neutralité, chacun de son côté, on ne s'influence pas, on ne dialogue pas et justement lors de l'entretien on verra les choses qu'on a analysées l'un et l'autre mais en fait entre observer ensemble, se créer comme un espace de co-observation et adopter une posture d'observateur isolé en restant éloignés je ne savais pas ce qu'il fallait faire

Chercheur : tu veux dire que tu n'en as pas parlé avec le tuteur et arrivée sur le stade tu t'es posée cette question de la posture à adopter lors de l'observation

Anna : oui je me suis dit on est là ensemble mais on ne va peut-être pas se rejoindre durant l'observation

Dès le début du travail avec son collègue, la tutrice a questionné sa posture d'observatrice pour laquelle elle a énoncé deux actions concurrentes associées à des motifs : l'action d'*observer ensemble (action) pour se créer comme un espace de co-observation (motif)* et l'action d'*adopter une posture d'observateur isolé (action) pour ne pas dialoguer (motif)*. Etant nouvelle tutrice, elle a choisi de se référer à la posture du tuteur (*il est assez loin donc je me suis dit « tiens, comme je suis nouvelle tutrice c'est la posture à adopter*). Anna a

ainsi fait l'hypothèse que cette posture d'observateur à distance pouvait éviter toute relation de proximité susceptible d'influencer le recueil d'observations.

2.2 Pendant l'observation, recueillir les traces vidéo sur l'activité du stagiaire

De son côté, Paul confronté au même extrait vidéo a expliqué qu'il était « *venu voir le stagiaire et uniquement le stagiaire* » (action) *pour prendre un maximum d'informations sur son intervention* (motif). Son expérience des autres visites formatives est ensuite convoquée pour justifier le recueil de traces audiovisuelles sur l'activité du stagiaire. Il a ainsi évoqué une posture d'observateur ajustée *pour ne pas gêner les élèves et le stagiaire* (motif).

Extrait 2 (Autoconfrontation simple avec Paul, tuteur ESPE)

Chercheur : alors c'est le début de l'observation et tu préfères te placer ici assez loin en fait de ta collègue

Paul (Tuteur ESPE): oui alors je me suis placé de telle sorte à filmer C (stagiaire) pas trop près pour ne pas gêner les élèves et le stagiaire et ces prises vidéos je les ai utilisées ensuite dans l'entretien

Chercheur : vous aviez échangé tous les deux sur cette manière de recueillir des traces vidéo de l'activité du stagiaire

Paul : non non mais pour moi c'était important d'avoir ces traces pour soulever des points problématiques, des situations critiques en fait ce sont les ingrédients de l'entretien que je construis moi-même je le fais quasiment dans toutes les visites mais c'est vrai maintenant qu'on voit ça je me dis que ma façon de faire a peut-être intrigué la tutrice en fait pour moi comme je venais pour le stagiaire j'ai même pas pensé à échanger avec la tutrice

Le tuteur ESPE a organisé son activité selon un motif personnel (*enregistrer des traces vidéo*). Il a clairement souligné l'intérêt du recueil de traces pour construire *les ingrédients de l'entretien* avec le stagiaire. Selon ses propos, cette mise en perspective du recueil des traces est un principe commun à toutes ses visites formatives. Plus loin, on comprend qu'il a pris conscience au moment où il en a parlé des limites de ses actions (*c'est vrai maintenant qu'on voit ça je me dis que ma façon de faire a peut-être intrigué la tutrice*). Ses commentaires ont évoqué également l'impensé du travail collectif (*j'ai même pas pensé à échanger avec la tutrice*).

Au travers des deux extraits d'entretien (Extraits 1 et 2), on constate que la tutrice EPLE et le tuteur ESPE mobilisent des expériences différentes pour organiser leur activité d'observateur : l'expérience d'une inspection pour la tutrice EPLE et l'expérience des visites formatives pour le tuteur ESPE. On comprend également que préoccupée par le caractère nouveau de l'activité

collective d'observation, la tutrice EPLE a hésité entre plusieurs motifs d'action alors que le tuteur ESPE est apparu très déterminé, son action étant orientée prioritairement par l'enregistrement audiovisuel de l'activité du stagiaire.

2.3 Pendant l'observation, échanger / recueillir des traces vidéo

Suite aux entretiens d'autoconfrontation, le chercheur a proposé aux tuteurs ESPE et EPLE de discuter des dimensions contrariées de leur activité collective.

Extrait 3 (Confrontation collective)

Chercheur : pour votre travail d'observation, j'ai relevé ce conflit entre « échanger avec son collègue » et « recueillir des traces de l'activité du stagiaire » alors je voudrais que vous me précisiez ce conflit, Anna m'avait dit que pour elle c'était un dilemme alors qu'est-ce que vous en pensez est-ce que vous avez été confrontés au même conflit ou dilemme pendant l'observation

Valérie (Tutrice ESPE) : nous pendant l'observation on était assez proches pour échanger mais avec Delphine (Tutrice en établissement) on n'a pas échangé sur ce qu'on voyait, on a parlé du métier, de l'enseignement de la natation, du choix de l'équipe pédagogique et pas de l'activité du stagiaire mais ces échanges étaient pour moi aussi importants parce qu'ils me permettaient de comprendre ce jour là pourquoi le stagiaire proposait tel contenu (...) alors de mon point de vue notre travail d'observation à toutes les deux c'est ni la distance, une posture qui pourrait être neutre, ni le côté à côté pour échanger sur l'activité du stagiaire, la question est plutôt de savoir ce qu'on y fait dans cette observation et dans ces échanges et pour nous c'était un espace de partage des éléments contextuels

Delphine (Tutrice EPLE) : oui oui toutes les deux on a échangé sur le contexte d'enseignement général

Paul (Tuteur ESPE) : alors moi par rapport à ce dilemme c'est vrai qu'il y a eu des moments où j'avais besoin d'échanger par rapport à ce que je voyais et d'autres moments de la séance j'ai eu besoin de prendre de la distance, de me reculer, d'être seul parce que j'avais besoin de faire le point mais pour moi c'est pas un dilemme car à aucun moment j'ai eu l'impression d'hésiter entre les deux je comprends plutôt que j'ai alterné les deux actions sans que cela me pose de problème

Cet extrait permet d'apprécier l'intérêt du dialogue collectif comme moyen de relancer la discussion autour des actions à l'origine d'un conflit. Valérie n'a pas hésité à préciser le contenu des échanges avec sa collègue tutrice et le motif d'action partagé (*on n'a pas échangé sur ce qu'on voyait, on a parlé du métier (...) pour comprendre ce jour là pourquoi le stagiaire proposait tel contenu* – motif). Elle a également reconsidéré le travail d'observation en le définissant comme *un espace de partage des éléments contextuels* qu'elle a pu mettre en place avec sa collègue tutrice. Elle a ensuite inscrit l'activité d'observation dans un questionnaire plus général (*c'est ni la distance, une posture qui pourrait être neutre, ni le côté à côté pour échanger sur l'activité du stagiaire, la question est plutôt de savoir ce qu'on*

y fait dans cette observation et dans ces échanges). Paul a poursuivi en parlant d'alternance entre une posture de proximité avec sa collègue et une mise en retrait. Le souvenir de son expérience vécue lors du travail d'observation lui a permis de ne pas considérer ces actions alternatives à l'origine d'un dilemme (*pour moi c'est pas un dilemme car à aucun moment j'ai eu l'impression d'hésiter entre les deux*). A la demande du chercheur, Anna a donné son point de vue sur le dilemme en précisant son ressenti (*je ne l'ai pas mal vécu*). Elle a également évoqué la raison pour laquelle elle a décidé d'adopter la posture d'observateur de son collègue.

Extrait 4 (Confrontation collective)

Chercheur : Et toi Anna tu veux réagir ?

Anna (Tutrice EPLE): alors ce dilemme, oui je l'ai vécu, et en même temps je ne l'ai pas mal vécu car je comprenais pourquoi tu étais éloigné et ton outil effectivement nous éloignait aussi j'allais pas me rapprocher et échanger avec toi alors que tu filmais ; mais moi je me dis après coup que dialoguer avant, ça m'aurait permis de mieux comprendre certaines choses étant nouvelle tutrice, et ne te connaissant pas ; et effectivement le dilemme *Être à côté pour échanger ou être éloigné pour ne pas s'influencer* j'y ai pensé et ça vient aussi du rapport de hiérarchie y'a quelqu'un qui vient, qui a de l'expérience, qui a l'habitude de visiter des stagiaires, qui a certainement des grilles d'observation donc je me suis plutôt rangée derrière ce que tu faisais

Anna a ainsi expliqué que ses actions avaient été guidées par la perception qu'elle s'était faite d'un tuteur ESPE « *quelqu'un qui vient, qui a de l'expérience, qui a l'habitude de visiter des stagiaires, qui a certainement des grilles d'observation* ». Elle a justifié son choix d'action en ayant recours à de nouveaux arguments tels que *le rapport hiérarchique* entre un tuteur ESPE ayant une certaine expérience des visites formatives et une tutrice EPLE novice dans la fonction et démunie face au travail conjoint nécessité par la visite formative.

Plus loin dans l'échange, en référence à son expérience, Paul a préféré évoquer un autre dilemme, plus fondamental à ses yeux, centré sur le recueil des traces de l'activité du stagiaire.

Extrait 5 (Confrontation collective)

Paul (Tuteur ESPE): le véritable dilemme c'est peut-être pas celui là mais plutôt le dilemme qui me pousse à choisir entre obtenir un consensus sur les observables sur lesquels je vais mettre la focale qui sont les plus fondamentaux à ce moment là pour le stagiaire et retenir tous les éléments qui sont pour moi important à ce moment là et à ce dilemme j'en vois un autre plus général c'est cibler sur ce qui est essentiel pour lui à ce moment là de sa carrière parce que c'est ça dont il a besoin et pas autre chose ou balayer l'activité du stagiaire le plus largement possible ce n'est pas du tout la même

chose mais en fait une des solutions serait de se dire qu'il faut réussir au moins à se mettre d'accord à trois avec le stagiaire sur un projet de formation partagé

Valérie (Tutrice ESPE): je suis d'accord avec ce que tu dis et cette longue phrase et en même temps j'ai envie de parler d'un autre dilemme qui est pour moi tout à fait en rapport avec ce que tu viens de dire quand on vient visiter le stagiaire c'est un peu intrusif on a un peu l'uniforme on n'est pas des inspecteurs mais c'est un peu comme ça qu'on nous voit alors moi du coup mon dilemme c'est comment faire pour qu'il n'y ait pas de malentendus dans l'observation pour faire comprendre au tuteur qu'on vient pas observer pour le contrôler

Delphine (Tutrice EPLE) : oui c'est vrai même si on sait que vous êtes bienveillants on a confiance mais on a peut-être besoin de savoir comment vous travaillez et ce que vous dites aux étudiants

Paul est ainsi revenu sur le motif orientant sa posture d'observateur (recueillir des traces de l'activité du stagiaire). Il a ensuite proposé une formalisation plus générale ouverte sur deux opérations contradictoires : celle de « *cibler les observations essentielles pour le stagiaire* » et celle de *balayer l'activité du stagiaire* » sans tenir compte de ses problématiques professionnelles. Paul a ensuite énoncé un motif susceptible de résoudre cette contradiction (*se mettre d'accord à trois avec le stagiaire sur un projet de formation partagé*). Valérie a partagé le point de vue de Paul en l'inscrivant dans un débat plus large à propos des malentendus liés à la visite formative. Elle a souligné l'importance de ne plus envisager la relation entre les deux tuteurs à partir d'un rapport hiérarchique (*on n'est pas des inspecteurs mais c'est un peu comme ça qu'on nous voit*). Cette perspective a ensuite incité Delphine à préciser dans des termes différents que ce rapport hiérarchique pouvait être dépassé si les modalités de formation des étudiants à l'ESPE étaient partagées par tous.

En introduisant la controverse, le chercheur a ainsi incité les binômes « tuteur ESPE-tuteur EPLE » à préciser ce qui n'avait pas été encore dit sur les dimensions contrariées de l'activité d'observation (par exemple, le choix des observables évoqué par Paul). La relance du conflit (« échanger / recueillir des traces ») dans une nouvelle relation dialogique d'ordre professionnel (Prot & Miossec, 2007) a favorisé l'élaboration de nouvelles significations au travers de liaisons avec les circonstances de l'expérience passée mais aussi au contact des formes d'interprétation dissonantes sur le conflit. Ce résultat confirme l'intérêt de déplacer un conflit intrapsychique dans l'inter-psychique (Bertone & al, 2003 ; Moussay, 2012) et de permettre aux conflits *dont la signification s'est figée en une version univoque et souvent trop personnalisée* (Scheller, 2013) de pouvoir par le dialogue s'ouvrir vers une nouvelle signification partagée et collective.

3. Conclusion

Si le tutorat mixte est considéré comme un dispositif de formation susceptible d'optimiser l'alternance intégrative, notre étude met en évidence certaines difficultés vécues par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE lorsqu'ils sont amenés à travailler ensemble lors de la visite formative. Précisément, les résultats apportent un éclairage complémentaire en montrant que le caractère discrétionnaire de la tâche d'observation (Ciavaldini, 2009) peut être à l'origine de tensions entre l'activité du tuteur EPLE et celle du tuteur ESPE, des tensions à l'origine de conflits intra et interpsychiques. La recherche présentée ici souligne la contribution des échanges au développement d'une formalisation plus collective et partagée des conflits d'activité. Dans cette perspective, on peut considérer que le tutorat mixte foncièrement complexe nécessite de concevoir un nouveau programme de formation pour accompagner les tuteurs ESPE et EPLE dans une dynamique d'échange basé sur l'expression des dimensions contrariées de l'activité collective. A partir de l'évocation du réel, l'objectif serait d'apprendre à ces professionnels à formaliser collectivement les termes des différents conflits pour les enrichir de nouvelles significations et développer ainsi de nouveaux points de vue sur leur travail collectif dans le dispositif du tutorat mixte. Ces espaces de discussion propices à de nouvelles formalisations de l'expérience du travail pourraient aider les deux tuteurs à dépasser les différences de culture professionnelle (Chaliès, 2015) pour mieux s'engager dans un travail collectif de formation.

Le chercheur remercie les quatre tuteurs pour leur implication dans les différents temps d'échange.

Références bibliographiques

BERTONE, S., MÉARD, J.A., RIA, L., EUZET, J.P., DURAND, M. Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions : A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19, 1, 113-125.

CIAVALDINI-CARTEAUT, S. Multimodalité numérique en supervision de stage. *Education permanente*, 2016, 206, 61-74.

CARTEAUT, S., BERTONE, S. "Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training". *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25 (8), 1086-1094.

CHALIÈS, S. Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. In V. Lussi-Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, 221-233.

CHALIES, S., CARTEAUT, S., ESCALIE, G., DURAND, M. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 2009, 61, 85-129.

CHAMBERS, F. C., ARMOUR, K. School-university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour ? *European Physical Education Review*, 2012, 18, 159-181.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Presses Universitaires de France, 1^{ère} Édition, 2008.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, 2001, 146, 17-25.

ESCALIÈ, G., CHALIÈS, S. Renforcer le partenariat université-école : vers un usage européen des communautés de pratique dans la formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 2011, 174, 107-118.

ESCALIÈ, G., CHALIÈS, S. Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*, 2016, 39, 3, 302-319.

MENESR Loi 2013-595 sur la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013

LEONTIEV, A. N. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès, 1984.

MOUSSAY, S., SERRES, G. Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. In V. Lussi-Borer & L. Ria (Eds.), *Apprendre à enseigner*, 209-220, 2015, Paris, Presses Universitaires de France.

MOUSSAY, S. Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant. In S. Ciavaldini-Cartaut (*coord*), *Innover en formation Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, Paris, L'Harmattan, 2012, 60-71.

MOUSSAY, S. Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. Thèse, Université Montpellier III, 2009.

ORLAND-BARAK, L. Mediation in mentoring: a synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2014, 44, 180-188.

PROT, B., MIOSSEC, Y. Le conflit et l'intrus en clinique de l'activité », *Le Télémaque*, 2007, 31, 63-80.

QUILLEROU-GRIVOT, E., CLOT, Y. Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *@ctivités*, 2013, 10, 2, 229-248.

RAPPORT IGAENR 2015-044 : Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation, juin 2015.

RAPPORT IGEN- IGAENR 2015-081 : Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015, octobre 2015.

SHELLER, L. Travail, affects, activité transférentielle », *@ctivités*, 2013, 10, 2, <http://activites.revues.org/853>

VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934/1997).

YVON F., CLOT Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant, *Pratiques psychologiques*, 2003, 76, 17-33.